ERLA MARIELA MORALES MORGADO
(ed.)

POLÍTICAS, MÉTODOS Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN: LOS RETOS ANTE LA INEQUIDAD

AQUILAFUENTE
Ediciones Universidad Salamanca



Erla Mariela Morales Morgado es doctora por la Universidad de Salamanca y profesora en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Lidera el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA-USAL), compuesto por investigadores nacionales e internacionales.

Ha organizado diversas actividades de investigación y transferencia del conocimiento, destacando dos ediciones del Congreso Internacional en Interculturalidad, Inclusión y Equidad en educación (INCLUYE).

Ha participado en numerosos proyectos Nacionales e Internacionales sobre Tecnología, Innovación e Inclusión Educativa, destacando su autoría intelectual en la Herramienta de Evaluación de Objetos de Aprendizaje Reutilizables (HEODAR) y su participación en los programas UniverUsal y Provincia Universitaria.

POLÍTICAS, MÉTODOS Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN: LOS RETOS ANTE LA INEQUIDAD

ERLA MARIELA MORALES MORGADO
(ed.)

POLÍTICAS, MÉTODOS Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN: LOS RETOS ANTE LA INEQUIDAD



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 375

© Ediciones Universidad de Salamanca y los autores

Motivo de cubierta: Felismino Borges da Silva

1ª edición: mayo, 2025
ISBN: 978-84-1091-048-5 (Impreso POD) / DL: S 18-2025
978-84-1091-049-2 (pdf)
978-84-1091-087-4 (ePub)
DOI: http://dx.doi.org/10.14201/0AQ0375

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito, 2
E-37002 Salamanca (España)
http://www.eusal.es
eus@usal.es

Composición y realización:
Intergraf

Impresión
Nueva Graficesa

Hecho en UE-Made in EU
Obra evaluada por el sistema de revisores por pares doble ciego, determinado por el Comité Editorial.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas
www.une.es

♠

Catalogación de editor en ONIX accesible en https://www.dilve.es/

Revisores por pares

Adriana María Bustos Valle (Universidad de Salamanca, España)
Aletéia Araújo (Universidade de Brasília, Brasil)
Álvaro Nieto Ratero (Universidad de Salamanca, España)
Ana Isabel Isidro de Pedro (Universidad de Salamanca, España)
Ana Paula Couceiro Figueira (Universidade de Coimbra, Portugal)
António Moreira (Universidad de Aveiro, Portugal)
Beatriz Morales Romo (Universidad de Salamanca, España)
Camino López García (Universidad Oberta de Cataluña, España)
Carlos Francisco de Sousa Reis (Universidade de Coimbra, Portugal)
Carmen Nuria Arvelo Rosales (Universidad de La Laguna, España)
Carola Herrera Bravo (Universidad de Antofagasta, Chile)
Célia Prazeres Ribeiro (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)
Clara Cruz Santos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Claudia Cappelli (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Concepción Pedrero Muñoz (Universidad de Salamanca, España)
Cristiano Maciel (Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil)
Cristóbal Suárez Guerrero (Universitat de València, España)
Danilo Garcia da Silva (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
David Rodríguez Muelas (Universidad de Salamanca, España)
David Urchaga Litago (Universidad Pontificia de Salamanca, España)
Elva Morales Robles (Universidad de Salamanca, España)
Erla Mariela Morales Morgado (Universidad de Salamanca, España)
Fabiane da Rosa Dominguez Bittencourt Silva (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil [UFSM])
Fernando Gil Villa (Universidad de Salamanca, España)
Fernando González Alonso (Universidad Pontificia de Salamanca, España)
Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)
Gloria Patricia Marciales Vivas (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)
Haleyda Quiroz Reyes (Universidad Isabel I, España)
José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca, España)
Juana Andrea Guillén Turbi (Universidad de Salamanca, España)
Justo Bolekia Boleká (Universidad de Salamanca, España)
Karina Andrea Guerra Pinto (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
Luciana Bolan Frigo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Mailing Rivera Lam (Universidad de Antofagasta, Chile)
María Belén Bañas Llanos (Universidad de Salamanca, España)
María Carmen Silva Menoni (Universidad de Salamanca, España)
Maria da Saudade Baltazar (Universidad de Évora, CICS.NOVA, Portugal)
María Grazia Simone (Università Telematica eCampus, Italia)
Maria Helena Reis Amaro da Luz (Universidade de Coimbra, Portugal)
María José Flores Tena (Universidad Autónoma de Madrid, España)
María José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca, España)
María Serena Rivetta (Universidad de Salamanca, España)
María Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría (Universidad de Salamanca, España)
Maria Teresa Santos (Universidade de Évora, Portugal)
Mario Vázquez Astudillo (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil [UFSM])
Mercedes Sánchez-Barba (Universidad de Salamanca, España)
Nancy MacCann-Alfaro (Universidad de Atacama, Chile)
Olga Lucía León Corredor (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia)
Pablo Christian Aparicio (Universidad Pedagógica de Ludwigsburg, Alemania)
Patricia Lorena Cortés Sánchez (Universidad de Antofagasta, Chile)
Raffaella Leproni (Università degli Studi Roma Tre, Italia)
Rebeca Garzón Clemente (Universidad Autónoma de Chiapas, México)
Rosa María Hidalgo Chinchilla (Escuela Ciencias de la Educación,
Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica)
Rosalynn Argelia Campos Ortuño (Universidad de Salamanca, España)
Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma [UNINT])

Santiago Ruiz Torres (Universidad de Salamanca, España)
Sergio Rodero Cilleros (Universidad de Salamanca, España)
Silvana Revollar Chávez (Universidad de Salamanca, España)
Terezinha Fernandes Martins de Souza (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Valeria Caggiano (Università degli Studi Roma Tre, Italia)
Víctor Tejedor Hernández (Universidad Católica de Ávila, España)
Vincenzo Carbone (Università degli Studi Roma Tre, Italia)
Yadirnaci Vargas Hernández (Universidad de Valladolid, España)

Comité Editorial

Carmen Nuria Arvelo Rosales (Universidad de La Laguna, España)
Erla Mariela Morales Morgado (Universidad de Salamanca, España)
Haleyda Quiroz Reyes (Universidad Isabel I, España)
Juana Andrea Guillén Turbi (Universidad de Salamanca, España)
María del Carmen Silva Menoni (Universidad de Salamanca, España)
María Serena Rivetta (Universidad de Salamanca, España)
Rosalynn Argelia Campos Ortuño (Universidad de Salamanca, España)
Yadirnaci Vargas Hernández (Universidad de Valladolid, España)

INDICE

Prólogo
Erla Mariela Morales Morgado 22

TEMA 1. Equidad e inclusión en la educación

1.1. Políticas para la equidad e inclusión

La equidad según los países de la OCDE
Equity According to OECD
Eva María Torrecilla-Sánchez, María Teresa del Moral-Marcos, Patricia Torrijos-Fincias y Susana Olmos-Migueláñez 27

Evolución de la inequidad educativa en educación secundaria en España
Evolution of Educational Inequity in Secondary Education in Spain
Fernando Martínez-Abad, Adriana Gamazo, Vanessa Izquierdo-Álvarez y María José Rodríguez-Conde 39

Pobreza educativa más allá de los factores adscritos. Una preliminar problematización
Educational Poverty Beyond Ascribed Factors. A Preliminary Problematization
Salvatore Patera 49

Urgente y necesaria transformación de perspectivas para abordar problemas humanos en el siglo xxi
Urgent and Necessary Transformation of Perspecives to Address Human Problems in the 21 St Century
Claudia Probe 61

La cooperación internacional como una vía posible de encuentro, interacción y aprendizaje intercultural y digital. Una experiencia entre universidades de Argentina y Alemania
International Cooperation as a Possible Way of Meeting, Interaction and Intercultural and Digital Learning. An Experience between Universities of Argentina and Germany
Pablo Christian Aparicio Castillo 69

La educación universitaria: avanzando hacia un futuro sostenible y responsable
University Education: Moving towards a Sustainable and Responsible Future
Ana León-Gómez, José Manuel Santos-Jaén y Fernando Gimeno-Arias 79
Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education in India: Implications for Teachers
Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior en la India: implicaciones para los docentes
Hemendra S. Mistry, María Cruz Sánchez Gómez y S. C. Panigrahi 93
Programas de intercambio internacional en línea: una oportunidad para desarrollar competencias para la resiliencia
Online International Exchange Programs: An Opportunity to Develop Competences for Resilience
Alejandrina *Aquea-Berríos*, **Filipe** *Fagan-Donato*, **Marcela** *Urrutia-Castro*, **Maria Silvia** *Pardi-Lacruz* **y Roni** *Blume*.... 107
Contribución de los trabajadores sociales desde un enfoque inclusivo en las escuelas públicas de las provincias de la región de Atacama
Contribution of Social Workers from an Inclusive Approach in the Public Schools of the Provinces of the Atacama Region
Adriana Fernández Muñoz, Pía Varas Inostroza, Bárbara Naranjo Morales y Camila Araya Contreras 117
Diálogos entre Argentina y Alemania: jóvenes protagonistas en dispositivos para repensar la educación de los tiempos actuales
Dialogues between Argentina and Germany: Youth as Protagonists in Devices to Reconsider Education in Current Times
María Sofía Schirado 127
University and Secondary School: Next Generation Project
Universidad y escuela secundaria: proyecto Next Generation
Vincenzo Carbone y Valeria Caggiano 135

1.2. Género y liderazgo

Gender and Citizenship: Assessing Students' Leadership Skills
Género y ciudadanía: evaluación de las habilidades de liderazgo de los estudiantes
Eriada Çela, PhD. 143

«I Had to Search for Information about ICT Courses by Myself». Girls in ICT Upper Secondary Professional Courses and the Need for Better Informed Educational Choice-Making
«Tuve que buscar información sobre los cursos de informática por mi cuenta». Las chicas en los cursos profesionales de secundaria de informática y la necesidad de una mejor elección educativa informada
Ana Guimarães Duarte y Natália Alves 151
De luchadoras a líderes: el empoderamiento de la mujer en la historia de España
From Fighters to Leaders: The Empowerment of Women in the History of Spain
Enrique Maya-Cámara y Martha Helena Ramírez-Bahena 161
Investigación en ingenierías desde la perspectiva de las investigadoras en Chiapas
Engineering Research from the Perspective of Researchers in Chiapas
Nallely Alonso Gómez, Daniel Hernández Cruz, José Ignacio Rivas Flores y Guillermo Alonso Solís 171
Weaving Paths for Policies: An Integrated Analysis of the Gender Equality Framework
Tejiendo caminos para políticas: un análisis integrado del marco referencial de igualdad de género
Michele Marta Moraes Castro, Cristiano Maciel e Indira R. Guzmán 179
Demystifying Borders: Promoting Academic Leadership of Women in STEM in «Non-Stem» High School Spaces
Desmistificando fronteiras: promover a liderança acadêmica feminina em STEM nos espaços «não-STEM» do ensino médio
Leihge Roselle Rondon Pereira, Cristiano Maciel e Indira Rita Guzman 187
Abordagem STEAM na educação básica: caminho possível para a igualdade e equidade de gênero em STEM?
STEAM Approach in Basic Education: Possible Path to Gender Equality and Equity in STEM?
Giseli Duardo Maciano, Waleska Gonçalves de Lima y Cristiano Maciel . 201
Brechas y estereotipos de género en educación física. Desafíos y posibilidades de acción
Gender Gaps and Stereotypes in Physical Education. Challenges and Possibilities for Action
Juan José Salinas Valdés, Ana Beltrán González y Katherine López Jiménez 211

Música y habilidades interpersonales. Dar voz al liderazgo
Music and Interpersonal Skills. Give Voice to Leadership
Graziella Falcone y Rosa Maria Lacerenza 219
Rumo ao princípio de inclusão. Uma leitura sobre a agressão verbal em *As mulheres que celebram as Tesmofórias*
Towards the Principle of Inclusion. A Reading of the Verbal Aggression in the Women who Celebrate Tesmofórias
Maria Teresa Santos 227
Estudo de género no conto *A menina do capuchinho vermelho*. Uma hermenêutica no âmbito de filosofia de género
A Study of Gender in the Story The Little Red Riding Hood. A Hermeneutic Within the Context of Philosophy of Gender
Maria Murta 235
La presencia de la mujer en las aulas de la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid: de cero a 100
The Presence of Women in the Veterinary University of Madrid: From Zero to One Hundred
Ainhoa Sarmiento-García, Alberto Benito-Diaz, Juan-José García-García y Ceferina Vieira-Aller 243
Motivación escolar de niñas rurales a través de la lectoescritura
School Motivation of Rural Girls Through Reading and Writing
Patricia del Pilar Gómez Galdámez, Fredy Vázquez Pérez y Verónica Concepción Castellanos León 253

TEMA 2. Interculturalidad y diversidad

2.1. Interculturalidad y convivencia

Convivencia escolar democrática en primaria desde el paradigma de la formación ciudadana
Democratic School Coexistence in Primary School from the Paradigm of Citizenship Formation
Juan José Salinas Valdés y Katherine López Jiménez 265
DD. HH., perspectiva de género e interculturalidad desde la experiencia universitaria de la FID-UA
Human Rights, Gender and Interculturality from the University Experience of the FID-UA
Frank Honores Barrios, Nicole Riveros Diegues, Claudia Álvarez Iriartey Carola Herrera Bravo 275

Interculturalidad na aula de língua estrangeira - inglês: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem
Interculturality *in the Foreign Language Class - English: Contributions to the Teaching-Learning Process*
Sthéfanny Melyssa Dourado Silva y Alexandre de Araujo Badim 287
Habilidades interculturales: aprendizaje colaborativo internacional en línea
Intercultural Abilities: Collaborative Online International Learning
Mario Vásquez Astudillo, Leonardo Ugarte González, Adriana Peñafiel Villafañe, Miguel Provoste Cofré y Marcelo Ribeiro 295
Educación para la ciudadanía y ODS: educar para la paz
Education for Citizenship and SDGS: Educate for Peace
Sergio Rodero Cilleros, Santiago Ruiz Torres, Erla Mariela Morales Morgadoy Concepción Pedrero Muñoz 305
Estudio sobre el desarrollo de la competencia intercultural a través del intercambio virtual en Educación Superior
Study on the Development of Intercultural Competence Using Virtual Exchange in Higher Education
Adrián José Acosta-Jiménez 317
Acerca de una experiencia formativa universitaria intercultural: aportes desde la cooperación internacional
About an Intercultural University Training Experience: Contributions from International Cooperation
María Gabriela Soria 327
El reflejo lingüístico de la interculturalidad, la equidad y la igualdad en el aula de Inglés para los inspectores alumnos de la Escuela Nacional de Policía
The Linguistic Reflection of Interculturality, Equity and Equality in the English Classroom for Student Police Inspectors in the National Police Academy
Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría 337

2.2. Inclusión y diversidad

Acceso a la educación superior en Chiapas, México: apuntes iniciales
Access to Higher Education in Chiapas, Mexico: Initial Notes
Lisandro Montesinos Salazar, Marco Antonio Ovando Díaz y Rebeca Garzón Clemente 345
Diagnóstico de violencia y discriminación en la UNACH postpandemia
Diagnosis of Violence and Discrimination of the Post-Pandemic UNACH
Karina Milene García-Leal, Laura Patricia Salazar-Farías, Carolina Zúñiga-Hernández y Joselyne Guadalupe Pérez-Hernández 355

Diversidad e inclusión en el aula. La perspectiva de las profesoras
Diversity and Inclusion in the Classroom. The Teachers' Perspective
Marco Villalta, Sergio Martinic y Juan Pablo Hernández-Ramos 365
A inclusão de estudantes internacionais nas Instituições de Ensino Superior: desafios e oportunidades
Inclusion of International Students in Higher Education Institutions: Challenges and Opportunities
Elisabete Brito, Natália Gomes, Maria Paula Neves y Rebeca Garzón Clemente 375
La educación en los campamentos saharauis como medio para lograr la paz y la autodeterminación
Education in Sahrawi Camps as a Way to Achieve Peace and Self-Determination
Diana Martínez-Rincón y Martha Lucía Orozco-Gómez 387
Etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável como princípios basilares da Educação Escolar Quilombola
Ethnodevelopment and Development Sostenible as Basic Principles of Quilombola School Education
Pedro Léo Alves Costa y Marcello Soares de Araújo 397
Trayectoria e inclusión educativa de niños y niñas que viven en residencias de Copiapó-Chile, desde una perspectiva de derechos
Educational Path and Inclusion of Children in Residential Care in Copiapó-Chile, from a Rights Perspective
Nancy MacCann-Alfaro, Ana Castillo-Leyton, Constanza Santibáñez Campusano, Sandra Soto Guerrero y Sofía Ponce Rojas 407
Diagnóstico regional-escolar: una mirada sistémica a los nudos críticos de la convivencia escolar
Regional-School Diagnosis: A Systemic View of Critical Knots in School Coexistence
Carola Herrera Bravo, Claudia Álvarez Iriarte, Nicole Riveros Diegues y Frank Honores Barrios 419

TEMA 3. Tecnología y educación digital

3.1. Competencia y tecnología digital

El empleo de las TIC en el hogar como factor protector de la equidad educativa
The Use of ICT in the Home as a Protective Factor for Educational Equity
Fernando Martínez-Abad, Juan Pablo Hernández Ramos, Adriana Gamazo y José Carlos Sánchez-Prieto 433

Communication Skills for Master Students
Competencias de comunicación para estudiantes de máster
De la teoría a la acción: reflexiones y estrategias para la formación de ciudadanos digitales responsables en Costa Rica
From Theory to Action: Reflections and Strategies for the Education of Responsible Digital Citizens in Costa Rica
Aileen Araya-Guevara 449
Utilidad de la competencia digital docente desde la perspectiva del futuro maestro de Educación Primaria
Usefulness of Digital Competence in Teaching from the Perspective of Future Primary School Teachers
Juan Pablo Hernández Ramos, Patricia Torrijos Fincias, María Teresa del Moral Marcos y Vanessa Izquierdo Álvarez..... 457
Explorando la competencia digital en la educación universitaria: voces del profesorado de Málaga y Sevilla
Exploring Digital Competence in University Education: Voices from Teachers in Malaga and Seville
José Fernández Cerero y Marta Montenegro Rueda 469
El uso de eXeLearning para fomentar el desarrollo de la competencia digital basado en el diseño universal de aprendizaje
The Use of EXeLearning to Promote the Development of Digital Competence Based on Universal Learning Design
Arelis Orozco-Serrano y Erla Mariela Morales-Morgado..... 479
Docenti delle scuole secondarie e competenze digitali
Secondary School Teachers and Digital Skills
Virginia Caliciotti y Matteo Villanova 489
Teaching Global Citizenship Skills and Digital Media Literacy: An Applied Educational Format
Enseñanza de habilidades de ciudadanía global y alfabetización en medios digitales: un formato educativo aplicado
Ema Di Petrillo. PhD student..... 495

3.2. Estrategias y transformación digital

Educação híbrida: os desafios da docência e o novo saber fazer pedagógico na era digital
Hybrid Education: The Challenges of Docência and the New Knowledge of Pedagogical Face in the Digital Era
Lenice Medianeira Cechin y Mario Vásquez Astudillo 505

Tecnología educativa en acción: implementación de un curso *e-learning* en la creación de materiales didácticos con estudiantes de pedagogía
Educational Technology in Action: Implementation of an E-Learning Course in the Creation of Teaching Materials with Pedagogy Students
Enrique Maya-Cámara y Erla Mariela Morales-Morgado 515
Tecnología en manos jóvenes: explorando el uso de las TIC entre adolescentes
Technology in Young Hands: Exploring the Use of ICT among Adolescents
Enrique Maya-Cámara y Martha Helena Ramírez-Bahena 523
Transformación educativa: la revolución de la inteligencia artificial en la formación docente
Educational Transformation: The Artificial Intelligence Revolution in Teacher Education
Rocío Vila Soriano y Laura Monsalve Lorente 533
Beneficios del uso de las tecnologías para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista
Benefits of the Use of Technologies for Students with Autistic Spectrum Disorder
Marta Montenegro-Rueda y José Fernández-Cerero..... 543
Preservación de la lengua indígena zoque mediante una estrategia digital
Preservation of the Zoque Indigenous Language through a Digital Strategy
Jessica Girón de la Cruz, Rebeca Garzón-Clemente y Andrea Mena Álvarez 555
Covid-19 e ensino remoto: reflexões a partir de uma experiência de *photovoice*
Covid-19 and Remote Teaching: Reflections from a Photovoice *Experience*
Luciana Sotero y Madalena Alarcão 565
Programa SABARÁ: transformação digital na educação - um estudo de caso sobre inclusão, robótica e conquistas em programação
Sabará Program: Digital Transformation in Education - A Case Study on Inclusion, Robotics, and Achievements in Programming
Carlos Alexandre Silva, Bruno Nonato Gomes, Rodrigo Hiroshi Murofushi, Daniel Bruno Fernandes Conrado y Cristiane Norbiato Targa 579

TEMA 4. Modelos, metodologías y evaluación educativa

4.1. Modelos y métodos educativos

Hacia un modelo inclusivo. Neuroeducación y DUA
towards an Inclusive Model. Neuroeducation and DUA
Raimundo Castaño-Calle, Sandra Liliana Medina-Cárdenas y Amparo Casado Melo 595

Construyendo un camino: COIL como modelo de docencia colaborativa entre la economía del conocimiento y la praxis educativa
building a Path: COIL As a Collaborative Teaching Model Between the Knowledge Economy and Educational Praxis
María Alicia Soto Álvarez, Bastián Rojas Godoy, Matías Tromben Marcone y Miguel Guilherme Antonello 605

Experiencias del modelo antropológico: comunidades de práctica que aprenden sobre la inclusión en la Universidad de Antofagasta
Experiences of the Anthropological Model: Communities of Practice Learning about Inclusion at the University of Antofagasta
Mailing Rivera, Paola Fontana, Wilson Cortés, Vinka Escobar y Jocelyn Rojas 615

Blended Learning como tendência no ensino superior: resultantes de uma revisão sistemática de literatura no cenário nacional e internacional
Blended Learning as a Trend in Higher Education: Results from a Systematic Review of Literature in the National and International Scenario
Fabiane da Rosa Dominguez y Adriana Moreira da Rocha Veiga 627

Análisis de películas como herramienta de reflexión sobre el rol del docente intercultural bilingüe en Chiapas
Analysis of Films as a Tool for Reflection on the Role of the Bilingual Intercultural Teacher in Chiapas
Dolores Guadalupe Sosa Zúñiga 641

Mejorando la alfabetización en salud a través de nuevos enfoques en la traducción y adaptación textual inglés-español: perspectivas del estudiantado
Improving Health Literacy through new Approaches in English-Spanish Translation and Textual Adaptation: Student Perspectives
Antonio Hermán-Carvajal 649

Propuesta educativa para fortalecer las áreas del desarrollo cognitivo, psicosocial, lenguaje y psicomotriz en un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años en el Centro Pedagógico Villa Creativa, Costa Rica
Educational Proposal to Strengthen the Areas of Cognitive, Psychosocial, Language and Psychomotor Development in a Group of 5 and 6 Year Old Boys and Girls at the Villa Creativa Pedagogical Center, Costa Rica
Rosa M.ª Hidalgo Chinchilla y Laura Torres Sirias 663

4.2. Innovación pedagógica

Empowering Sustainable Research and Innovation through Education: Uncovering Well-Being, Inclusion, and Equality
Impulsando la investigación y la innovación sostenibles a través de la educación: descubriendo el bienestar, la inclusión y la igualdad
Gökmen Durmuş y Ömer Faruk Rençber..... 675
Eco-Literacy in Preschool: an Evidence-Based Study Comparing the Montessori Method and the Common Method of Sustainability Education Using Eco-Fables
L'eco-literacy nella scuola dell'infanzia: una ricerca evidence based tra metodo Montessori e metodo comune di educazione alla sostenibilità con le eco-favole
Maria Ermelinda De Carlo..... 687
O uso de tecnologias na contação de histórias: uma experiência com alunos do ensino fundamental
The Use of Technologies in Storytelling: An Experience with Elementary School Students
Aline Lima Torres y Mabel Dantas Noronha Cisne 699
Percepción de las altas capacidades intelectuales y la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras
Perception of High Intellectual Capacities and the Need for Innovative Pedagogical Strategies
María Luisa Merchán Gavilánez, Lorena Yadira Vera Miranda y Cristian Gilberto Méndez Medrano..... 709
Soft Skills and Leadership. Debate as Pedagogical Tool
Habilidades interpersonales y liderazgo.El debate como herramienta pedagógica
Raffaella Leproni y Valeria Caggiano..... 723
Initial on Line Training of the Support Teacher. An Exploratory Study in Three Italian Universities
La formazione iniziale on line del docente di sostegno. Uno studio esplorativo in tre atenei italiani
Maria Grazia Simone 731

Las praxias en el aprendizaje de la lengua oral: un estudio de caso
Praxias in Oral Language Learning: A Case Study
Sonia Nuño Sánchez y María Luisa García Rodríguez 739
Desde el currículo formal hacia una formación lectoescritora significativa
From the Formal Curriculum towards Meaningful Reading-Writing Training
Yerania López Díaz 747
El judo como herramienta de apoyo en las clases de educación física en alumnos de etapa primaria diagnosticados con TDAH
Judo as a Support Tool for Students Diagnosed with ADHD at Primary School
Anushtha Sarmiento-García, Raimundo Castaño-Calle y Ainhoa Sarmiento-García 757

4.3. Evaluación inclusiva

Panorama general de los estudios sobre factores asociados al rendimiento de los estudiantes latinoamericanos
Overview of Studies on Factors Associated with Student Achievement in Latin America
Tannya Tene-Tenempaguay, Fernando Martínez-Abad y Juan Pablo Hernández-Ramos 769
Evaluación inclusiva en estudiantes de ingeniería hidráulica
Inclusive Assessment in Hydraulic Engineering Students
Martín Mundo Molina y Greldis Santiago Gómez 781
Inclusive Learning Environments And *Universal Design*: An Exploratory Investigation From A *Student Voice* Perspective
Entornos de aprendizaje inclusivos y diseño universal: *una investigación exploratoria desde la perspectiva de la* voz de los estudiantes
Lia Daniela Sasanelli, Michele Baldassarre y Marialessia Caringella 789
AVALIAÇÃO da aprendizagem na perspectiva da educação bilíngue de surdos: contribuições para a educação profissional e tecnológica
ASSESSMENT of Learning from the Perspective Bilingual Education of the Deaf: Contributions to Professional and Technological Education
Alessandra Mariza Leite y Juliana Saragiotto Silva 803
Música, diversidad e inclusión en el aula. Una aproximación desde las pedagogías musicales activas
Music, Diversity and Inclusion in the Classroom. An Approach from Active Musical Pedagogies
Beatriz Hernández Polo 811

Relevancia de la evaluación cualitativa sistematizada en el proceso de aprendizaje del inglés como segundo idioma: experiencias y necesidades de estudiantes latinoamericanos
Relevance of systematic qualitative assessment in the process of learning English as a Second Language: experiences and needs of Latin American students
Claudia Jones 821
Accesibilidad universal: evaluación de la accesibilidad urbanística de la facultad de psicología de la Universidad de Salamanca
Universal Design: Assessment of the Accessibility of the Psychology Faculty in the University Of Salamanca
Raquel-Jiang Sarmiento García, María Martín-Sánchez, Anushtha Sarmiento-García y Ainhoa Sarmiento-García 833

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ03752122

PRÓLOGO

En un mundo marcado por una creciente diversidad cultural, social, económica y tecnológica, la educación se configura como uno de los espacios más desafiantes y, al mismo tiempo, más prometedores para la transformación social. La equidad educativa, entendida como el derecho de todos y todas a acceder a una educación de calidad sin distinción alguna, sigue siendo una meta aún no alcanzada en muchas regiones del planeta. Este libro nace precisamente desde la necesidad urgente de repensar los modelos educativos tradicionales, cuestionar las prácticas excluyentes y promover nuevas miradas que sitúen la inclusión en el centro de toda acción pedagógica y política.

Políticas, métodos y tecnologías educativas para la inclusión: los retos ante la inequidad es una obra colectiva que pretende dar respuesta a una de las grandes preguntas de nuestro tiempo: ¿cómo construir sistemas educativos que no solo integren, sino que realmente incluyan? En este sentido, el texto que el lector o la lectora tiene entre sus manos representa una apuesta decidida por el análisis crítico y la propuesta de soluciones ante los retos que la inequidad plantea en las aulas y en los marcos institucionales educativos.

El primer eje de esta obra aborda temáticas sobre «Equidad e inclusión en educación», ofreciendo diversas investigaciones sobre «Políticas para la equidad e inclusión», que analizan el papel de las políticas públicas en diversos países como herramientas de transformación social y educativa. Las decisiones políticas —desde las leyes hasta las inversiones presupuestarias— modelan las oportunidades de aprendizaje y determinan en gran medida las posibilidades reales de inclusión. En este ámbito, se analizan marcos legislativos, estrategias nacionales e internacionales, y experiencias que han logrado avances significativos en la reducción de las brechas educativas. El segundo apartado de este primer eje se enfoca en la equidad e igualdad a nivel de «Género y liderazgo», destacando la importancia de promover la motivación de las niñas desde la infancia en las áreas STEM (Ciencias, Ingeniería, Tecnología y Matemáticas) y ayudar a combatir las brechas y los estereotipos que dificultan la presencia y el liderazgo de las mujeres en la sociedad.

El segundo eje de esta obra, «Interculturalidad y diversidad», aborda temáticas de primer orden en estos tiempos de guerras y violencia, que nos presentan experiencias para abordar en nuestras aulas la Educación para la Ciudadanía y la Paz; aprender sobre la convivencia escolar democrática en tiempos de inmigración, y los derechos humanos con perspectiva de género. Por otra parte, se presentan casos de atención a la diversidad y la inclusión en las aulas con estrategias que potencian el trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades y las competencias interculturales en diversas áreas de conocimiento.

El tercer eje, «Tecnología y educación digital», gira en torno a las tecnologías educativas como aliadas clave en el proceso inclusivo. En un contexto donde la brecha digital se ha revelado como un nuevo rostro de la desigualdad, resulta imprescindible reflexionar sobre el acceso, el uso y el diseño de tecnologías que no solo conecten, sino que empoderen. En tiempos donde la inteligencia artificial está revolucionando a pasos agigantados nuestra sociedad, este libro analiza cómo la tecnología puede ser utilizada no como un fin en sí misma, sino como un medio potente para la transformación educativa; eliminar barreras; personalizar el aprendizaje, y facilitar entornos educativos más justos, accesibles y motivadores.

El cuarto eje, «Modelos, metodologías y evaluación educativa», examina los métodos pedagógicos que permiten atender a la diversidad en el aula, desde enfoques basados en el aprendizaje cooperativo y el diseño universal para el aprendizaje (DUA) hasta propuestas centradas en la pedagogía crítica, la educación emocional o la enseñanza intercultural. Los capítulos incluidos ofrecen una panorámica actualizada sobre cómo es posible enseñar desde la inclusión, reconociendo y valorando la pluralidad de identidades, ritmos, capacidades y trayectorias del alumnado.

Más allá del análisis teórico, la obra se nutre de estudios de caso, experiencias de innovación educativa y buenas prácticas que permiten al lector o la lectora aterrizar los conceptos en realidades concretas. Esta conjunción entre teoría y práctica aporta un valor añadido fundamental, especialmente para profesionales de la educación, responsables políticos, investigadores y estudiantes de formación docente, que encontrarán en estas páginas tanto claves de comprensión como propuestas de acción.

En definitiva, este libro no ofrece recetas cerradas, pero sí abre puertas. Nos invita a reflexionar críticamente sobre el papel de la educación en la construcción de sociedades más equitativas y a cuestionar las inercias que perpetúan la exclusión en los sistemas educativos. Cada capítulo es una invitación a pensar y repensar; a diseñar y rediseñar; a construir una escuela más humana, inclusiva y democrática.

Con la esperanza de que estas páginas sirvan como herramienta de transformación, inspiración y compromiso, damos la bienvenida al lector o la lectora a este recorrido plural, riguroso y necesario por los caminos de la inclusión educativa.

Erla Mariela Morales Morgado

Universidad de Salamanca, España
erla@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-5447-8251

TEMA 1.
Equidad e inclusión en la educación

1.1. Políticas para la equidad e inclusión

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ03752737

LA EQUIDAD SEGÚN LOS PAÍSES DE LA OCDE

EQUITY ACC0RDING T0 0ECD

Eva María Torrecilla-Sánchez[1], María Teresa del Moral-Marcos[2], Patricia Torrijos-Fincias[3] y Susana Olmos-Migueláñez[4]

[1] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca. España*
emt@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-9184-8442

[2] *Universidad de Salamanca y Universidad Pontificia de Salamanca. España*
maitedelmoral@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-8705-9918

[3] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca. España*
patrizamora@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-8183-1284

[4] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca. España*
solmos@usal.es
http://orcid.org/0000-0002-0816-4179

Resumen: **Introducción:** La equidad educativa es esencial si queremos una educación de calidad vinculada con una mayor cohesión social. La existencia de equidad en los sistemas educativos de los países de la OCDE se puede concluir a través de los resultados obtenidos en los estudios PISA. En esta propuesta se analiza la equidad en países que han participado de forma sistemática en los informes de PISA. **Metodología:** Se parte de especificar cómo los diferentes países conciben la equidad, para lo que se ha contado con 11 países, los cuales se organizan en países europeos (3) y latinoamericanos (8). Estos países recibieron un informe detallado de la evolución de los resultados de PISA desde el año 2000 al 2022. Junto al informe se presentan 9 preguntas relacionadas con la equidad. Las dos primeras son las que se analizan en esta propuesta, vinculadas con la definición de equidad y la evolución de resultados en cada país. **Resultados:** Las respuestas se analizan con metodología cualitativa mediante análisis de contenido con el programa Nvivo v.12. Tras el análisis se ha constatado que las palabras que relacionan con la equidad son, principalmente, oportunidades e igualdad. **Conclusiones:** Al analizar separados países latinoamericanos y europeos, los primeros remarcan la palabra derecho. En cuanto a lo que respecta a la evolución de la equidad, solo 4 países denotan mejoras, siendo el 50 % europeos. En conclusión, el camino hacia la equidad educativa no se está desarrollando

en el grado deseable, precisando actuaciones que permitan eliminar la inequidad sobre todo en países latinoamericanos.

Palabras clave: equidad; evaluación de la educación; OCDE.

Abstract: Educational equity is essential if we want quality education linked to greater social cohesion. The existence of equity in the education systems of OECD countries can be concluded from the results obtained in the PISA studies. This proposal analyzes equity in countries that have systematically participated in the PISA reports. The starting point is to specify how the different countries conceive equity, for which purpose, 11 countries have been contacted, which are organized into European (3) and Latin American (8) countries. These countries received a detailed report on the evolution of PISA results from 2000 to 2022. Along with the report, 9 questions related to equity are presented. The first two are the ones analyzed in this proposal, linked to the definition of equity and the evolution of results in each country. The answers are analyzed using qualitative methodology through content analysis with the Nvivo v.12 program. After the analysis, it was found that the words related to equity are mainly: opportunities and equality. However, when analyzing Latin American and European countries separately, the former emphasize the word right. With regard to the evolution of equity, only 4 countries show improvements, 50 % of which are European. In conclusion, the path towards educational equity is not developing to the desirable degree, and actions are needed to eliminate inequity, especially in Latin American countries.

Keywords: Equity; Education evaluation; OECD.

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas internacionales promueven escuelas y sociedades equitativas que desarrollen el máximo potencial de todas las personas y garanticen que puedan participar plenamente en la sociedad (Comisión Europea, 2020; OECD, 2022; Unesco, 2017).

En este sentido, la misión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) [*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)] es fomentar políticas que favorezcan la equidad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas (Goig, 2016; OECD, 2023b).

Como señalan Nieto y Martínez-Abad (2023), las evaluaciones PISA desarrolladas por la OCDE son una fuente importante de datos que permiten analizar el efecto de políticas educativas de diferentes países o regiones.

Uno de los temas que contemplan las políticas educativas de la OCDE es la equidad (OECD, 2023a). Este término ha sido ampliamente examinado por expertos de diferentes disciplinas (Schillinger, 2018).

Como indican Hatfield *et al.* (2011), la equidad es uno de los pocos valores fundamentales que las personas de diferentes sociedades persiguen persistentemente a lo largo del tiempo. En esta línea, Liao *et al.* (2022) mencionan que la equidad es la cualidad de ser justo e imparcial y puede servir como un valor orientativo para guiar a las personas a tratarse de manera justa en las interacciones sociales.

En el marco de los derechos humanos, la equidad es el trato justo para cada persona, según sus necesidades, sin sesgos discriminatorios, teniendo en cuenta que trato equitativo no significa trato igual, considerando a todas las personas equivalentes en términos de libertades, garantías, oportunidades, derechos y obligaciones (Rodino, 2016). En el ámbito educativo, la Unesco (2017, p. 7) añade la necesidad de «garantizar que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los alumnos se considera de igual importancia».

Según la OCDE (OECD, 2012, 2023a), equidad en la educación significa que las circunstancias personales o sociales, como el género, la situación socioeconómica, el origen, la edad, las necesidades educativas especiales o el lugar de residencia, no obstaculicen el logro del potencial educativo de cada uno (justicia) y que todos los individuos alcancen al menos un nivel mínimo de competencias (inclusión).

Además, la OCDE estudia las diferencias entre regiones y países en el acceso a recursos y procesos escolares que afectan a los resultados en la escuela (OECD, 2017).

La equidad educativa es una prioridad en los países de la OCDE y está relacionada con la calidad y la eficiencia (OECD, 2012). Se pueden mejorar los resultados de los estudiantes y, a la vez, minimizar el efecto de factores con impacto negativo como la situación socioeconómica, las discriminaciones de género o por ser inmigrante, entre otras (Dumont y Ready, 2023; Liao *et al.*, 2022; OECD, 2022, 2023a; Unesco, 2017). La inequidad (la falta de equidad) puede conllevar un menor rendimiento y/o el abandono escolar del estudiante, lo que implica elevados costes sociales y económicos (OECD, 2023a).

Para fomentar la equidad educativa, algunos de los objetivos de las políticas educativas de la OCDE son aumentar los resultados educativos mediante oportunidades de educación más equitativas, invertir en los primeros años, capacitar a los profesores y a los responsables de los centros escolares para apoyar la equidad, adecuar los recursos a las necesidades del alumnado y crear un entorno educativo inclusivo (OECD, 2021, 2022).

Los países deben promover la equidad en todas las etapas del aprendizaje. La educación obligatoria debe garantizar que el alumnado, al finalizar esta etapa, ha alcanzado las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en la sociedad (OECD, 2023a). No obstante, las evaluaciones PISA muestran que existen diferencias entre países en el nivel de rendimiento de los estudiantes de educación secundaria obligatoria (OECD, 2018, 2023c) siendo preciso revisar el sentido de la falta de equidad, lo que lleva a detenerse en la propia comprensión sobre el concepto «equidad» que los países tienen y la evolución que se desarrolla en pro de la misma en los últimos años.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

El estudio se desarrolla mediante metodología cualitativa[1] (Silverman, 2016) con un enfoque descriptivo e interpretativo (Maxwell, 2019). La selección de este enfoque se debe a la búsqueda de la realidad mediante el cuestionamiento a investigadores relevantes en la temática de estudio.

Así, el trabajo parte de una investigación mayor, para lo cual se contacta con profesionales universitarios del ámbito educativo vinculados con el rendimiento académico.

El objetivo general del estudio es conocer cómo comprenden los países participantes la equidad educativa y si consideran que su país trabaja en pro de la equidad. Este objetivo se desglosa en dos preguntas de investigación: ¿Qué es la equidad educativa para los países con relaciones directas con la OCDE? ¿La equidad educativa se está consiguiendo actualmente?

2.2. Participantes

Los participantes en el estudio son investigadores sobre la temática de equidad pertenecientes a 11 países, tres europeos (España, Portugal e Italia) y ocho latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú, Costa Rica, México, Ecuador), quienes recibieron un informe detallado de la evolución de los resultados de PISA desde el año 2000 al 2022 en su país. Algunos países no han participado en todos los momentos indicados, en este caso, se integra la evolución de los años en los cuales participaron en el estudio PISA.

2.3. Instrumentos

Como se ha mencionado, se parte de un informe de la evolución de los resultados de PISA para cada país. Este informe se complementa con un cuestionario, el cual se configura mediante 9 preguntas vinculadas con los resultados obtenidos, en sentido evolutivo, y el análisis de las variables que influyen en la situación de equidad o inequidad de cada país. Así, las 9 preguntas están relacionadas con la equidad y la justificación social. El fin de estas preguntas es que cada país participante reflexione sobre su realidad vinculada con la evaluación positiva o negativa hacia la equidad y la justicia social. A su vez, se establecen como primeros hitos de análisis la definición que tienen de equidad educativa y si consideran que su país evoluciona en pro de la equidad. Estos dos elementos conforman las dos primeras preguntas del informe, las cuales se abordan en este documento.

1 Enmarcado en el Proyecto de Investigación «EValuación y promoción de la equIDad Educativa eN educaCión sEcundaria (EVIDENCE): Análisis secundario de las evaluaciones PISA y formación de agentes educativos clave».

2.4. Procesamiento de datos

La respuesta a los objetivos de estudio conlleva el análisis de datos para poder confirmar los resultados. Se establece un análisis de contenido mediante el software Nvivo v.12. La interacción con la información cualitativa la llevan a cabo cuatro investigadores, los cuales se reúnen para determinar los análisis precisos a desarrollar y las interacciones textuales que permiten generar un sistema de categorías.

Cada una de las preguntas es integrada en el programa como documento independiente y vinculada con el país. Es decir, se divide la información por país y pregunta como documento independiente. Este formato permite analizar cada pregunta de forma individual sin perder la información de cada país. A su vez, cada país se ha tratado como un caso, con el fin de poder contrastar información.

Una vez integrada la información, se lleva a cabo un análisis de contenido, en este caso, mediante frecuencia de palabras (pregunta 1) y frecuencia en categorías (pregunta 2).

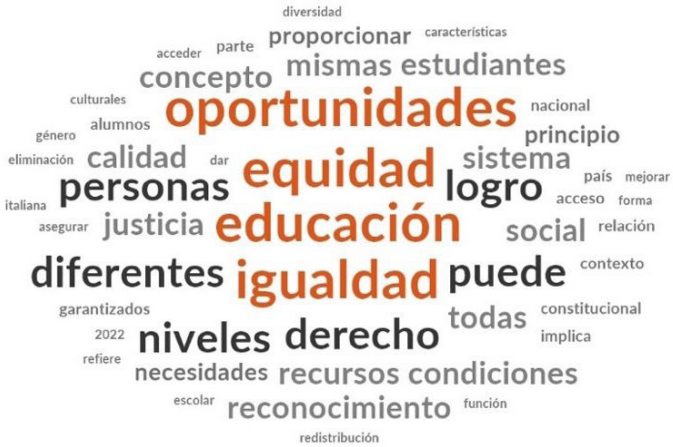
3. RESULTADOS

En este apartado se recogen los resultados obtenidos de acuerdo con las dos preguntas de estudio.

3.1. ¿Qué es la equidad educativa para los países con relaciones directas con la OCDE?

En relación con el significado que los países participantes en el estudio establecen para la equidad educativa (Figura 1) se reseña que sobresalen palabras como oportunidades e igualdad; en un segundo nivel llaman la atención «derecho», «logro», «niveles», «diferentes» y «personas», e incluso, en el tercer nivel, palabras como «sistema», «calidad», «todas», «justicia». En este sentido, parece que existe una relación directa entre el significado que dan los países participantes sobre equidad educativa y la definición establecida por la propia OCDE.

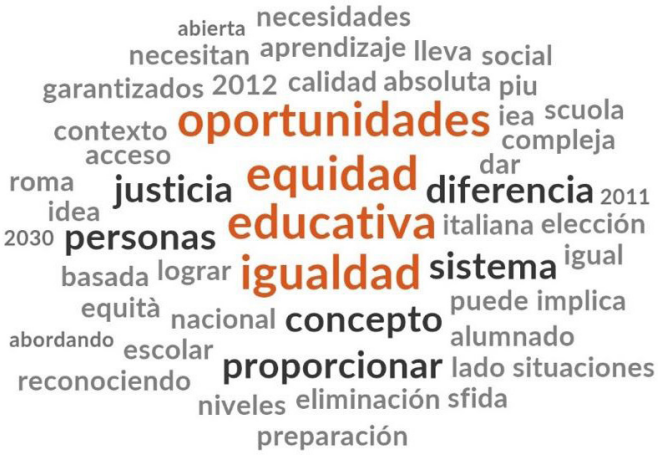
Figura 1. Nube de palabras definición equidad educativa



Fuente: Elaboración propia.

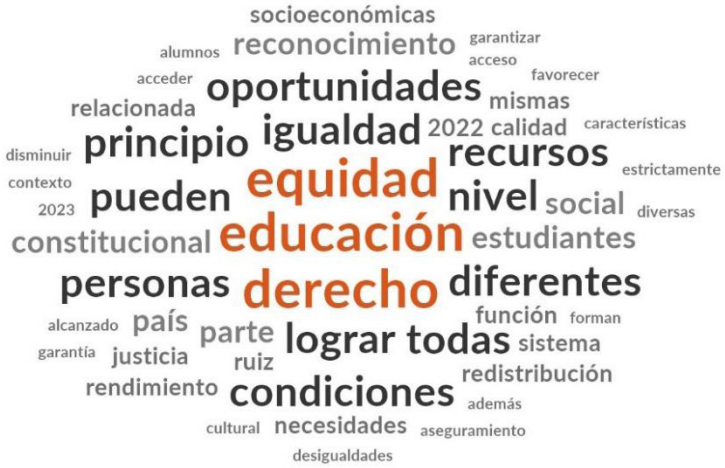
En segundo lugar, se considera pertinente establecer la relación existente en esta definición entre países europeos y latinoamericanos. En este caso, encontramos algunas diferencias; así, sobresale que los países latinoamericanos se centran en palabras como «justicia» y «diferencia» (Figura 3) y los países europeos en palabras como «igualdad», «condiciones» y «recursos» (Figura 2). Es cierto que las «oportunidades» están presentes en ambos, aunque en un primer nivel para países europeos y en un segundo nivel para latinoamericanos, primando para estos segundos el «derecho». Así, se puede constatar que las diferencias contextuales pueden estar influyendo en la propia concepción de la equidad, en el sentido de sobre qué elementos centrar la atención.

Figura 2. Nube de palabras países europeos



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Nube de palabras países latinoamericanos



Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de comprender mejor el sentido de equidad que establecen estos países a continuación se presentan fragmentos de algunas de las definiciones establecidas.

> La equidad refiere a la necesidad de matizar las condiciones de justiciar por medio de principios o valores que permitan valorar las situaciones (Jiménez, 2022); en el ámbito educativo ello se plasma en el aseguramiento del derecho a la educación para el ingreso, trayecto y egreso (además del logro alcanzado), independientemente de las condiciones geográficas, de contexto, socioeconómicas o culturales de origen de los estudiantes. (México_1)

> Desde el punto de vista normativo, el principio de equidad puede ser interpretado a la luz del derecho a la educación […]. La equidad en particular implica tener en cuenta las desigualdades que son encubiertas cuando el prisma se limita a la igualdad formal. Por ello, el principio de equidad aplicado a la educación supone la redistribución de los recursos socioeducativos para favorecer a las minorías, a los sectores más pobres de la sociedad, y así negar la distribución estrictamente igualitaria de los recursos en toda la población dado que ella favorecería nuevas formas de reproducción de desigualdades educativas y sociales. Solamente a través de la redistribución proporcional de los recursos educativos en función de las necesidades de los más pobres, se lograría la promoción de una justicia distributiva en educación (Bolívar, 2005). El principio de igualdad de reconocimiento y redistribución, así como el de equidad en la definición de las prestaciones educacionales pueden proveer indicadores válidos para la medición del derecho a la educación, en cada contexto socio-histórico particular. Podría pensarse que, en un plano estrictamente pedagógico, que atañe a la formación de las personas en función de las oportunidades educativas que tienen, el derecho a la educación adquiere diferentes significados de acuerdo con el nivel educativo que se analice y considere (Ruiz, 2020). Ahora bien, desde el punto de vista de la efectividad del derecho a la educación, la equidad presenta muchas en cuanto a la cobertura, la permanencia y los logros educativos, a pesar de la alta normatividad. (Krüger *et al.*, 2022; Ruiz, 2023; Ruiz y Cornaglia, 2023). (Argentina_1)

> Como la capacidad de un sistema educativo de proporcionar igual oportunidad de acceso y éxito a todos los estudiantes, independientemente de su origen y diferencias sociales, económicas, culturales, de género, entre otras. (Portugal_1)

> La equidad educativa implica igualdad de oportunidades de todas las personas para acceder a una educación de calidad, considerando su situación, sus características definitorias y el contexto en el que viven. Es un concepto basado en el consenso que lleva implícita la idea de justicia, reconocimiento de la diversidad y eliminación de la discriminación. (España_1)

A la luz de las definiciones anteriores, que son solo un reflejo del cómputo de definiciones totales que realizaron los diferentes expertos, se constata que «oportunidad/oportunidades» es clave para todos los países al hablar de equidad, a la par que el «derecho» es fundamental en Latinoamérica, quizá, como indica en el caso de Argentina, por la situación social del contexto.

3.2. ¿La equidad educativa se está consiguiendo actualmente?

En relación con las respuestas dadas por los países latinoamericanos sobre la evolución de la equidad educativa se ha establecido una categorización relativa a sí y no. La categorización (Tabla 1) permite comprobar que la equidad no está siendo una realidad en los contextos sociales de los países participantes. En este sentido, el mayor porcentaje de países entienden que la evolución hacia la equidad no ha sido positiva (63,6 %).

Tabla 1. Evolución de equidad según los expertos

País	Sí	No
Chile		
Perú		
España		
Colombia		
Costa Rica		
México		
Ecuador		
Portugal		
Brasil		
Italia		
Argentina		

Fuente: Elaboración propia.

En relación con esta pregunta se plantea un nuevo interrogante vinculado con qué factores pueden estar influyendo para que la evolución no sea positiva. En este caso, los factores más determinantes hacen referencia a factores sociodemográficos y políticos, es decir, a cuestiones no dependientes de los centros educativos.

En este sentido, se destaca cómo los países marcan como un elemento que influye la multiculturalidad no porque sea negativa, sino porque no se aborda de forma adecuada en las políticas educativas para que los resultados sean satisfactorios para los estudiantes.

> Sigue siendo un elemento importante en la agenda política nacional, debido a que la amplia diversidad cultural, de lenguas y de infraestructuras, complejiza la equidad en materia de ingreso a oportunidades educativas. (México_4)

> Perú es un país con gran diversidad natural, cultural y geográfica que no se refleja en los planes de estudio. Estos son únicos para todo el país, convirtiéndose en barrera. (Perú_9)

Otro aspecto que suelen referenciar son las políticas educativas, en este caso, sobresale el tema de políticas inestables que no permiten afianzar un modelo educativo.

> Desde 2006, se ha transitado en diversos tipos de gobierno (factor político) que tienen miradas particulares en tanto del fenómeno educativo y con ello, en la implementación de diversas acciones para la educación general. (Chile_3)

> Volatilidad de la normativa educativa. (España_3)

Por último, referencian la no consideración de los docentes como profesionales esenciales en el contexto social.

> Por otro lado, los profesores más jóvenes suelen tener contratos de duración determinada que les obligan a cambiar de centro con frecuencia, no favoreciendo la continuidad educativa y didáctica. (Italia_3)

> El incumplimiento en el pago, los bajos salarios de los profesores en el año en el que se realizó la prueba PISA. (Ecuador_7)

Así, la no evolución positiva depende fundamentalmente, de acuerdo con las respuestas obtenidas, de la respuesta que desde el propio contexto político se lleva a cabo de los resultados que se reciben de PISA.

4. CONCLUSIONES

La equidad educativa es el objetivo de todos los países en el siglo XXI. Si bien, los resultados obtenidos permiten esclarecer que se precisa de grandes esfuerzos sociales y políticos para que la equidad educativa se convierta en una realidad a largo plazo. No podemos establecer que el cambio será a corto plazo dado que son muchos los cambios a efectuar, vinculados, en su mayoría, con cuestiones económicas que muchas veces no se pueden solventar, tal como quisieran los países, por falta de acuerdos o crisis económicas.

A su vez, es reseñable que la equidad educativa es un término claramente definido por todos los países en la misma línea, la cual comparten con la propia definición que la OCDE realiza sobre equidad educativa.

En definitiva, el camino hacia la equidad educativa no se está desarrollando en el grado deseable, precisando actuaciones que permitan eliminar la inequidad, sobre todo, en países latinoamericanos.

REFERENCIAS

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2020). *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado. Informe de Eurydice.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Dumont, H. y Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *NPJ Science Learning*, *8*(1), 26. https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x

Goig, J. M. (2016). La OCDE en la definición de políticas económicas en España. OCDE y constitución económica. Desarrollo e Influencia de la OCDE en la era de la globalización. *Estudios de Deusto*, *64*(1), 165-205. https://doi.org/10.18543/ed-64(1)-2016pp165-205

Hatfield, E., Salmon, M. y Rapson, R. L. (2011). Equity theory and social justice. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, *8*(2), 101-121. https://doi.org/10.1080/14766086.2011.581818

Liao, W., Wang, C., Zhou, J., Cui, Z., Sun, X., Bo, Y., Xu, M. y Dang, Q. (2022). Effects of equity-oriented teacher education on preservice teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, *119*, 103844. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103844

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo.* Gedisa.

Nieto-Isidro, S. y Martínez-Abad, F. (2023). Repetición de curso y su relación con variables socioeconómicas y educativas en España. *Revista de Educación*, *402*, 207-236. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-600

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264130852-en

OECD. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo.* OECD Publishing. https://bit.ly/41VVmYt

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD. (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/6b49e118-en

OECD. (2022). *Building the future of education*. https://web-archive.oecd.org/2022-11-30/618066-future-of-education-brochure.pdf

OECD. (2023a). *Equity, Review Education Policies.* https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/

OECD. (2023b). *Mejores políticas para una vida mejor.* https://www.oecd.org/acerca/

OECD. (2023c). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework, PISA*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en

Rodino, A. M. (2016). *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias*. Cátedra Unesco de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

Schillinger, D. (2018). Aristotle, Equity, and Democracy. *Polis: The Journal for Ancient Greek and Roman Political Thought*, *35*(2), 333-355. https://doi.org/10.1163/20512996-12340171

Silverman, D. (ed.). (2016). *Qualitative Research* (4.ª ed.). Sage.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ03753948

EVOLUCIÓN DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

EVOLUTION OF EDUCATIONAL INEQUITY IN SECONDARY EDUCATION IN SPAIN

Fernando Martínez-Abad[1], Adriana Gamazo[2], Vanessa Izquierdo-Álvarez[3] y María José Rodríguez-Conde[4]

[1] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. España*
fma@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-1783-8198

[2] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. España*
adrianagamazo@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-7523-9484

[3] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. España*
vizquierdo@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0760-9017

[4] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. España*
mjrconde@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-2509-1901

Resumen: **Introducción**: Gobiernos e instituciones supranacionales alertan del aumento de las desigualdades e inequidades socioeconómicas durante este primer cuarto del siglo xxi. Este trabajo analiza la evolución de la inequidad como igualdad de resultados y de oportunidades en España a partir de los resultados de las evaluaciones PISA 2000-2018. **Metodología**: Se aplicó un análisis exploratorio-descriptivo de datos secundarios. A partir de la población de estudiantes de 15 años en España, se analizan los indicadores escolares de homogeneidad del rendimiento académico y de relación entre el rendimiento y el nivel socioeconómico a nivel estudiante y a nivel escuela. **Resultados**: España muestra, en comparación con los países de la Unión Europea y de la OCDE, indicadores muy favorables de equidad como igualdad de resultados y ligeramente favorables de equidad como igualdad de oportunidades. El análisis de la evolución de los indicadores muestra que, mientras que se reducen ligeramente los niveles de inequidad como igualdad de resultados, los niveles de inequidad como igualdad de oportunidades crecen sensiblemente. **Conclusión y discusiones**: A pesar de que España

parte de niveles de mayor equidad educativa que los países del entorno, los resultados obtenidos confirman que existe una importante brecha socioeconómica en el ámbito educativo que dificulta el correcto funcionamiento del ascensor social. Las tendencias socioeconómicas nacionales e internacionales hacia mayores niveles de inequidad social se reproducen en la educación obligatoria. Es fundamental, por tanto, promover políticas educativas y sociales que traten de mitigar estas brechas, promocionando una verdadera justicia social.

Palabras clave: inequidad educativa; educación secundaria; justicia social; evaluaciones a gran escala.

Abstract: **Introduction:** Governments and supranational institutions warn of the increase in socioeconomic inequalities and inequities during this first quarter of the 21st century. This paper analyzes the evolution of inequality as equality of outcomes and opportunities in Spain, based on the results of the PISA 2000-2018 assessments. **Method**: An exploratory-descriptive analysis of secondary data was applied. Starting from the population of 15-year-old students in Spain, school indicators of homogeneity of academic achievement and of the relationship between achievement and socioeconomic status at student and school level are analyzed. **Results**: Spain shows, in comparison with European Union and OECD countries, very favorable indicators of equity as equality of results, and slightly favorable indicators of equity as equality of opportunities. The analysis of the evolution of the indicators shows that, while the levels of inequity as equality of results are slightly reduced, the levels of inequity as equality of opportunities increase significantly. **Conclusion and Discussions**: In spite of the fact that Spain starts from levels of greater educational equity than the surrounding countries, the results obtained confirm that there is an important socioeconomic gap in the educational sphere that hinders the correct functioning of the social elevator. National and international socioeconomic trends towards higher levels of social inequity are reproduced in compulsory education. It is essential, therefore, to promote educational and social policies that seek to mitigate these gaps, promoting true social justice.

Keywords: educational inequity; secondary education; social justice; large-scale assessments.

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos de los distintos países reflejan la sociedad en la que vivimos. A través de estos sistemas, se puede aspirar a lograr una sociedad más justa e igualitaria (Murillo y Martínez-Garrido, 2018a). Para alcanzar este objetivo, resulta fundamental investigar los procesos escolares que generan oportunidades para que todos los estudiantes alcancen el éxito académico (Frempong *et al.*, 2011). Kyriakides y Creemers (2018) señalan que el fracaso escolar en los niños puede tener un impacto negativo y duradero en el transcurso de sus vidas. Esta preocupación se alinea con el campo de la eficacia educativa, en el que se investigan aspectos tales como el currículo, el cuerpo docente, la organización de las aulas, la estructura escolar y las políticas educativas (Creemers y Kyriakides, 2008; Scheerens, 2014).

Las evaluaciones a gran escala en el ámbito educativo, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), suscitan un creciente interés entre los diversos actores del ámbito educativo (Hernández-Torrano y Courtney, 2021). A través de PISA, se evalúa el desempeño de los estudiantes que completan la Educación Secundaria Obligatoria, proporcionando una abundante cantidad de datos que facilitan la toma de decisiones y la formulación de políticas públicas destinadas a mejorar los distintos niveles educativos (OCDE). Este tipo de evaluaciones permite no solo obtener información sobre los estudiantes, sino también sobre el desempeño de las escuelas (Hernández-Torrano y Courtney, 2021; Strello *et al.*, 2021). En este contexto, en la última década, los estudios relacionados con la inequidad educativa han cobrado una mayor relevancia (Broer *et al.*, 2019; Van de Werfhorst y Mijs, 2010).

En este marco, cabe destacar que la segregación escolar representa uno de los factores más significativos asociados con la medición de la inequidad educativa y la justicia social (Hernández-Torrano y Courtney, 2021; Perry, 2018). Según la definición propuesta por Murillo y Martínez-Garrido (2018a), la segregación escolar se refiere a «la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales, sociales o de su condición» (p. 70). Esta desigual distribución de estudiantes plantea una amenaza para el adecuado desarrollo de la equidad educativa en las escuelas, como lo evidencian diversas investigaciones (Hernández-Torrano y Courtney, 2021; Murillo y Martínez-Garrido, 2018a; Perry, 2018; Van de Werfhorst y Mijs, 2010).

Por otro lado, no solo es importante estudiar los factores relacionados con el desempeño de los estudiantes, sino que las investigaciones más recientes también se centran en analizar la desigualdad educativa y sus factores. Esta desigualdad se aborda desde dos perspectivas: la desigualdad de oportunidades, que examina el impacto del nivel socioeconómico en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Algunos autores sugieren que los niños cuyas familias tienen un alto nivel socioeconómico tienen más oportunidades para desarrollar sus habilidades cognitivas, lo que influye positivamente en su rendimiento académico (Finders *et al.*, 2021; Peng y Kevit, 2020; Waters *et al.*, 2021). La otra perspectiva se refiere a la desigualdad de resultados, que se centra en los niveles de rendimiento, tanto a nivel de los estudiantes (Rowley *et al.*, 2020) como a nivel de las escuelas (Strello *et al.*, 2021). El rendimiento académico de los estudiantes se mide en función del desempeño académico de un grupo de estudiantes, mientras que el rendimiento a nivel de la escuela incorpora factores adicionales que pueden contribuir a esta desigualdad, como la distribución de estudiantes en los centros educativos. La OCDE (2019) señala que la desigualdad de resultados puede explicarse en gran medida por la segregación escolar de los alumnos, especialmente en aquellos que enfrentan desventajas sociales. Según las investigaciones de Cabrera y Bianchi (2023), la segregación escolar influye en el rendimiento académico de los alumnos, lo que a su vez repercute en la desigualdad de oportunidades. Cabe destacar que las causas de la segregación son múltiples y abarcan factores contextuales, institucionales, culturales y sociales (Bellei, 2013; Madaria-Escudero y Vila-Lladosa, 2020). Además, las investigaciones han resaltado otros tres factores de importancia: la segregación urbana, las estrategias familiares y la política educativa (Gómez-Espino, 2019; Karsten, 2010). En este sentido, González *et al.* (2023)

argumentan que la implementación de políticas para reducir la segregación escolar puede ser altamente beneficiosa para el sistema educativo.

Las evidencias empíricas derivadas de los estudios sobre las evaluaciones a gran escala contribuyen a consolidar el conocimiento en este campo y acercan a la sociedad a los objetivos establecidos por la Agenda 2030 de la Unesco y al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, centrado en la «Educación de Calidad». En este sentido, esta investigación se enfoca en examinar la evolución de los indicadores de inequidad, como igualdad de resultados e igualdad de oportunidades en España, a partir de los resultados de las evaluaciones PISA publicadas entre los años 2000 y 2018.

2. METODOLOGÍA

Lo deseable en un sistema educativo no es solo alcanzar niveles de competencia o rendimiento académico elevados, sino que también cobra especial relevancia tanto buscar niveles de rendimiento aceptables y generalizados en la mayor parte de los estudiantes y escuelas (igualdad de rendimiento) como asegurar el mismo acceso a la educación y a los *outcomes* que esta genera a toda la ciudadanía (igualdad de oportunidades). Así, el *objetivo* de este trabajo es analizar la evolución de la equidad educativa y la segregación escolar obtenidos en España. Para facilitar su análisis comparativo, los resultados de cada indicador irán acompañados de la puntuación promedio obtenida en el conjunto de países de la Unión Europea participantes en las pruebas PISA del año correspondiente. Como línea base, también se incorporan las puntuaciones promedio del conjunto de países de la OCDE para cada indicador.

Se parte de un *diseño* de tipo ex-post-facto, con enfoque exploratorio y descriptivo, basado en un análisis de datos secundarios de las distintas oleadas publicadas de la evaluación PISA, desde el año 2000 hasta el año 2018.

Los *participantes* del estudio, por tanto, son el conjunto de estudiantes de 15 años de edad de España. Es importante destacar que PISA obtiene una muestra representativa a partir de un proceso de muestreo probabilístico estratificado por conglomerados en 2 etapas, por lo que la muestra de estudio se considera representativa de la población de referencia.

Se analizan en este estudio 3 *variables*:

- Segregación escolar (SE): medida a partir del Índice de Correlación Intraclase (ICC) del modelo multinivel de 2 niveles (nivel estudiante y nivel escuela), en el que el nivel socioeconómico y cultural familiar se incluye en el modelo nulo como variable criterio. Valores altos de esta variable indican niveles de segregación escolar elevados.
- Inequidad de resultados (IR): medida a partir del Índice de Correlación Intraclase (ICC) del modelo multinivel de 2 niveles (nivel estudiante y nivel escuela), en el que la competencia promedio del estudiante (matemáticas, lectura y ciencias) se incluye en el modelo nulo como variable criterio. Valores altos de esta variable indican niveles de desigualdad o inequidad de resultados/competencias elevados.
- Inequidad de oportunidades (IO): porcentaje de la variabilidad total del rendimiento a nivel escuela explicada por el nivel socioeconómico y cultural familiar. Esto es, impacto

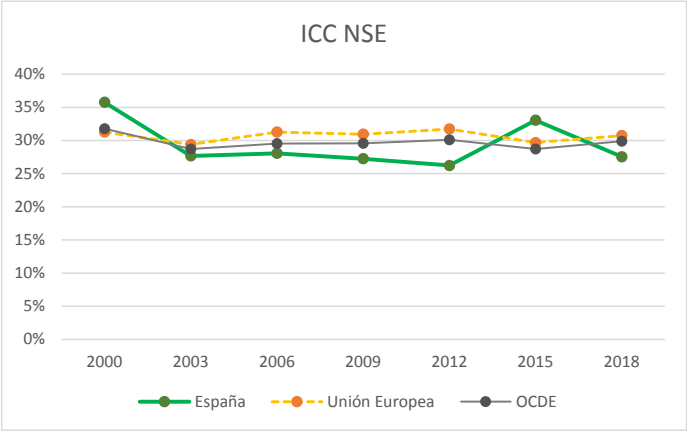
del nivel socioeconómico y cultural familiar en el rendimiento del país. En un país con un IO elevado los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienen muchas dificultades de acceso a la educación y de promoción social a través de la educación.

Dado el carácter meramente exploratorio de este estudio, el procedimiento de análisis de datos incluye un gráfico para cada una de las variables de estudio, que muestra la evolución de los indicadores estudiados tanto en España como en las líneas base (promedio de la Unión Europea y de los países de la OCDE).

3. RESULTADOS

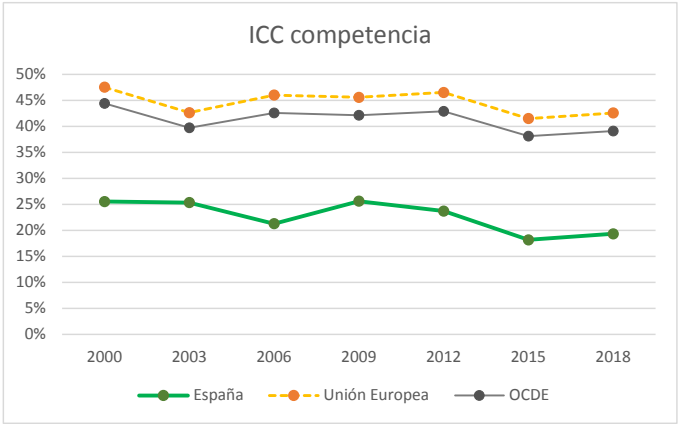
En primer lugar, la Figura 1 presenta la evolución de la segregación escolar. España se sitúa en niveles similares a los de la Unión Europea y de la OCDE. La evolución general de estos niveles se redujo entre las oleadas 2000-2003, aunque se ha mantenido estable desde 2003 hasta 2018. A nivel general, en España la segregación escolar se sitúa en torno al 25-30 %. Esto quiere decir que más del 25 % de la variabilidad del nivel socioeconómico y cultural familiar de los estudiantes se explica por su agrupación en escuelas.

Figura 1. Evolución del indicador de segregación escolar (ICC nivel socioeconómico) en España y comparación con OCDE-Unión Europea



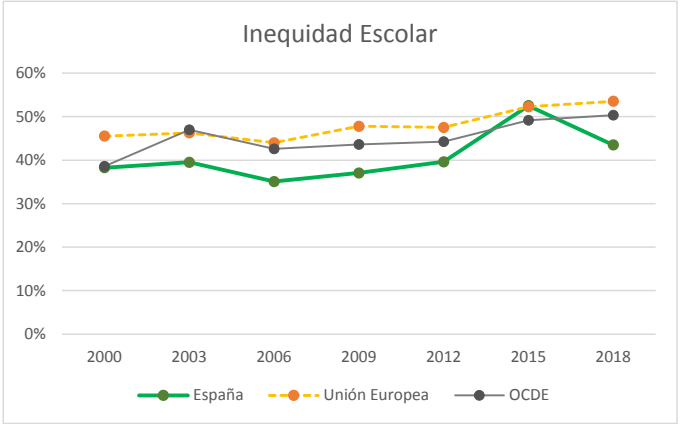
En segundo lugar, la Figura 2 presenta la evolución de la inequidad como igualdad de resultados. España se sitúa en niveles inferiores a los de la Unión Europea y de la OCDE. Además, la evolución general es favorable; parte de niveles en torno al 25 %, para estar por debajo del 20 % en las últimas oleadas. Esto quiere decir que menos del 20 % de la variabilidad de la competencia académica de los estudiantes se explica por su agrupación en escuelas.

Figura 2. Evolución del indicador de inequidad de resultados (ICC competencia) en España y comparación con OCDE-Unión Europea



Por último, la Figura 3 presenta la evolución de la inequidad entendida como igualdad de oportunidades. España se sitúa en niveles ligeramente inferiores a los de la Unión Europea y de la OCDE. No obstante, tanto las líneas base como los niveles de España han ido creciendo, desde valores en torno al 40-45 % en las primeras oleadas, hasta valores más cercanos al 50 % en las últimas. Estos resultados son preocupantes, ya que nos indican que los niveles de rendimiento o competencia promedio de los estudiantes en los distintos centros escolares se explican en mayor medida por el nivel socioeconómico y cultural familiar promedio de los estudiantes de estas escuelas.

Figura 3. Evolución del indicador de inequidad de oportunidades (% de la variabilidad de la competencia explicado por el nivel socioeconómico) en España y comparación con OCDE-Unión Europea



Por tanto, se obtienen resultados de interés para el desarrollo y la orientación de las políticas educativas a futuro:

- Aunque los niveles de segregación escolar por cuestiones socioeconómicas son elevados a nivel general, parece que la tendencia general, aunque de manera muy leve, es a su reducción.
- Las escuelas españolas son claramente más homogéneas que las escuelas de otros países del entorno en cuanto a los resultados académicos de sus estudiantes. Además, la tendencia es a reducir la brecha de rendimiento entre estas escuelas.
- Existe una brecha importante debida a la influencia de los aspectos socioeconómicos familiares sobre el rendimiento en las escuelas, que se va acrecentando tanto en España como en otros países del entorno. Esta evolución es preocupante, ya que indica que los estudiantes de entornos más vulnerables cada vez tienen más difícil salir de esa situación de vulnerabilidad gracias a la palanca que el sistema educativo se supone que ejerce en el funcionamiento del ascensor social.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considerando la trascendencia del sistema educativo de un país en la consecución de la cohesión social y la equidad educativa entre estudiantes con diversas características personales y sociales (Murillo y Martínez-Garrido, 2018b), el objetivo central de este estudio fue analizar la evolución de la equidad educativa y la segregación escolar en España. En este contexto, diversas investigaciones han abordado este tema, con el propósito de examinar la evolución de la segregación escolar (e. g., Cheng y Gorard, 2010; Dupriez, 2010; Gorard y Hordsoy, 2013; Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Reardon y Owens, 2014; Stephan, 2013).

Este estudio pone de manifiesto la brecha generada por el nivel socioeconómico familiar, evidenciando las dificultades que enfrentan los grupos vulnerables para beneficiarse del sistema educativo como un medio de movilidad social ascendente. Esta percepción se alinea con la opinión de algunos autores que consideran la segregación escolar como un proceso intencionado vinculado a la opresión de los grupos minoritarios, alejándolos de la posibilidad de recibir una educación de calidad (Murillo y Martínez-Garrido, 2020).

Por otro lado, en este estudio se ha abordado el análisis del nivel socioeconómico, siguiendo las recomendaciones de Murillo y Graña (2020). Se evidencia que la segregación escolar basada en cuestiones socioeconómicas tiene un impacto más significativo en el rendimiento, en comparación con la consideración de esta segregación a través de los estudios de los padres. El presente estudio identifica que la segregación escolar por motivos socioeconómicos es considerable, aunque muestra una ligera tendencia a la reducción.

Algunas de las recomendaciones para mitigar la segregación escolar están vinculadas a la asociación de las elevadas tasas de segregación con las condiciones socioeconómicas de las familias. Es crucial centrar la atención en la manera en que se agrupan los estudiantes en los centros educativos y, finalmente, destacar la importancia de fomentar la finalización de los estudios entre los estudiantes más vulnerables (Paasche y Fangen, 2011). Otra estrategia efectiva

para combatir la segregación escolar implica la intervención directa de las instituciones como medio de integración equitativa para todos los niños (Rossetti, 2014). Esta perspectiva se alinea con la postura de la OECD (2000), que sostiene que las escuelas segregadas son intrínsecamente desiguales.

En relación con las limitaciones de este estudio, es importante resaltar que los análisis se basan en datos secundarios provenientes de las diversas evaluaciones PISA llevadas a cabo entre los años 2000 y 2018. Estos análisis no toman en consideración el impacto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, la cual se presume que ha tenido repercusiones adversas en términos de equidad educativa. Además, en España, una parte significativa de las políticas educativas se encuentra descentralizada a nivel regional, dando lugar a notables disparidades a nivel autonómico en los indicadores socioeducativos.

En este sentido, para futuras investigaciones, se recomienda replicar este análisis utilizando las bases de datos PISA 2022, recientemente publicadas, y llevar a cabo análisis independientes en cada comunidad autónoma española. Este enfoque permitiría abordar de manera más completa las dinámicas cambiantes y las particularidades regionales, así como integrar las posibles implicaciones de la pandemia en la equidad educativa.

REFERENCIAS

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, *39*(1), 325- 345. https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019

Broer, M., Bai, Y. y Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes: Evidence from Twenty Years of TIMSS*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11991-1

Cabrera, L. y Bianchi, D. (2023). La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España. *Social and Education History*, *12*(1), 1-35. http://doi.org/10.17583/hse.11374

Cheng, S. C. y Gorard, S. (2010). Segregation by Poverty in Secondary Schools in England 2005-2009. *Journal of Education Policy*, *25*(3), 415-418.

Creemers, B. y Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness.* Routledge.

Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School.* Unesco.

Finders, J. K., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Rothwell, D. W. y Hatfield, B. E. (2021). Explaining achievement gaps in kindergarten and third grade: The role of self-regulation and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *54*, 72-85. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.008

Gómez-Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica: los casos de Sevilla y Málaga. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (168), 35-54. http://doi.org/10.5477/cis/reis.168.35

Gorard, S. y Hordsoy, R. (2013). Narrowing Down the Determinants of Between-school Segregation: An Analysis of the Intake to all Schools in England, 1989-2011. *Journal of School Choice*, *7*(2), 182-195. https://doi.org/10.1080/15582159.2013.791182

Hernández-Torrano, D. y Courtney, M. G. R. (2021). Modern international large-scale assessment in education: An integrative review and mapping of the literature. *Large-Scale Assessments in Education*, *9*(1). https://doi.org/10.1186/s40536-021-00109-1

Karsten, S. (2010). School Segregation. En OECD, *Equal Opportunities? The labour market integration of the children of inmigrants* (pp. 193-209). OECD. https://doi.org/10.1787/9789264086395-en

Kyriakides, L. y Creemers, B. (2018). Investigating the quality and equity dimensions of educational effectiveness. *Studies In Educational Evaluation*, *57*, 1-5. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.005

Madaria-Escudero, B. y Vila-Lladosa, L. E. (2020). Segregaciones escolares y desigualdad de oportunidades educativas del alumnado extranjero en Valencia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(4), 269-299. https://doi.org/10.15366/ reice2020.18.4.011

Murillo, F. J. y Graña, R. (2020). ¿Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico o por Nivel de Estudios de los Padres? *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(4), 9-29. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.001

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *9*(19), 11-30. https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018a). Impact of the economic crisis on school segregation in Spain. *Revista de Educación*, *381*, 61-87.https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018b). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, *11*(1), 37-58. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación Escolar como Opresión. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(4), 5-8.

OECD. *El programa PISA de la OCDE*. OCDE Publishing. https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf

OECD. (2000). *School Factors Related to Quality and Equity*. OECD.

OECD. (2019). *PISA 2018 (Volumen II): Results. Where All Students Can Succeed.* OECD Publishing. https://doi.org/0.1787/b5fd1b8f-en

Paasche, E. y Fangen, K. (2011). *Ethnic School Segregation: Effects and Policies.* Eumargins.

Peng, P. y Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, *14*(1), 15-20. https://doi.org/10.1111/cdep.12352

Perry, L. B. (2018). Using PISA to examine educational inequality. *OrbisScholae*, *2*(2), 77-86. Scopus. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.235

Reardon, S. y Owens, A. (2014). 60 years after Brown: Trends and Consequences of School Segregation. *Annual Review of Sociology*, *40*, 199-218. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152

Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad.* Cepal.

Rowley, K. J., Edmunds, C. C., Dufur, M. J., Jarvis, J. A. y Silveira, F. (2020). Contextualising the achievement gap: Assessing educational achievement, inequality, and disadvantage in high-income countries. *Comparative Education*, *56*(4), 459-483. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1769928

Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: Some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 282-290. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885453

Stephan, W. (2013). *School Desegregation: Past, Present, and Future.* Springer.

Strello, A., Strietholt, R., Steinmann, I. y Siepmann, C. (2021). Early tracking and different types of inequalities in achievement: Difference-in-differences evidence from 20 years of large-scale

assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *33*(1), 139-167. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09346-4

Van de Werfhorst, H. G. y Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, *36*, 407-428. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538

Waters, N. E., Ahmed, S. F., Tang, S., Morrison, F. J. y Davis-Kean, P. E. (2021). Pathways from socioeconomic status to early academic achievement: The role of specific executive functions. *Early Childhood Research Quarterly*, *54*, 321-331. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.008

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ03754960

POBREZA EDUCATIVA MÁS ALLÁ DE LOS FACTORES ADSCRITOS. UNA PRELIMINAR PROBLEMATIZACIÓN

EDUCATIONAL POVERTY BEYOND ASCRIBED FACTORS. A PRELIMINARY PROBLEMATIZATION

Salvatore Patera

Università degli Studi Internazionali di Roma. Italia
salvatore.patera@unint.eu
https://orcid.org 0000-0002-1201-5328

Resumen: **Introducción**: El trabajo problematiza el tema de la pobreza educativa y del abandono escolar en el contexto italiano adoptando una perspectiva crítica. Además de los factores «adscritos» relacionados con el origen de los jóvenes estudiantes, algunos factores de riesgo que alimentan la pobreza educativa y el abandono escolar tienen que ver con el papel de los contextos educativos formales (escolar) e informales (oferta cultural) que supuestamente no corresponden a la manera de aprender y de participar de las generaciones de jóvenes estudiantes. Tomando en consideración las principales investigaciones producidas a nivel internacional y nacional sobre el tema, tanto antes del COVID-19 como después, el objetivo del trabajo es evidenciar que las causas del aumento de estos fenómenos ya eran inherentes a algunas cuestiones críticas propias de los modelos educativos y culturales promovidos por los adultos. **Metodología**: A través de una investigación cualitativa con fines exploratorios, se diseñó un cuestionario semiestructurado para explorar las razones que subyacen al abandono escolar en un muestreo intencional no probabilístico de 30 sujetos. Los textos producidos fueron analizados con codificación temática. **Resultados**: Los resultados preliminares, sustentados por la literatura analizada, evidencian que los factores de riesgo del abandono escolar no parecen ser exclusivamente «adscritos», sino sobre todo contextuales e individuales en referencia a las formas de estructurar la relación aprendizaje-enseñanza y de significarla por los estudiantes. **Conclusiones**: Los hallazgos preliminares ofrecen una pista de investigación futura para detectar los factores de riesgo que subyacen al abandono escolar para que puedan ser considerados.

Palabras clave: pobreza educativa; abandono escolar; investigación cualitativa exploratoria; necesidades educativas; modelos educativos.

Abstract: **Introduction**: The work problematizes the issue of educational poverty and school dropout in the Italian context adopting a critical perspective. In addition to the «ascribed» factors related to the origin of young students, some risk factors that fuel educational poverty and school dropout have to do with the role of formal (school) and informal (cultural offer) educational contexts that supposedly do not correspond to the way of learning and participating of generations of young students. Taking into consideration the main research produced internationally and nationally on the subject both before COVID-19 and after, the objective of the work is to show that the causes of the increase in these phenomena were already inherent to some critical issues specific to educational models and cultural activities promoted by adults. **Method**: Through qualitative research with exploratory purposes, a semi-structured questionnaire was designed to explore the reasons underlying school dropout in a non-probabilistic intentional sampling of 30 subjects. The texts produced were analyzed with thematic coding. **Results**: The preliminary results, supported by the proposed literature, show that the risk factors for dropping out of school do not seem to be exclusively «ascribed» but above all contextual and individual in reference both to the way of structuring the learning-teaching relationship and of meaning it. **Conclusion and Discussions**: The findings offer a direction for future research to detect the risk factors underlying school dropout so that they can be considered.

Keywords: educational poverty; school dropout; exploratory research; educational needs; educational models.

1. INTRODUCCIÓN

Han pasado cuatro años del COVID-19 y los efectos a corto, mediano y largo plazo producidos por la pandemia siguen siendo objeto de investigación educativa y reflexión pedagógica no solo en términos de *achievement* y *attainment* (Lepkowska, 2023; MacLean *et al.*, 2023; Schult *et al.*, 2022; Hammerstein *et al.*, 2021; Kaffenberger, 2021), sino sobre todo de «intergenerational mobility in a wide range of countries» (Azevedo *et al.*, 2023, p. 1). En este sentido, la producción de investigaciones ha aumentado precisamente por la necesidad de comprender los efectos de la pandemia en los sistemas educativos a lo largo del tiempo gracias a la gran disponibilidad de datos (Unesco, 2019; Yuhuan *et al.*, 2023; Recch *et al.*, 2023).

Algunos estudios de organismos internacionales (Mascheroni *et al.*, 2021; Education Development Trust y Unesco, 2021) destacaban la necesidad, a nivel global, de cambiar la forma de enseñar debido a las evidentes pérdidas de aprendizaje y a las fragilidades psicológicas, emocionales y sociales que se han producido por la pandemia (OECD, 2022). Efectivamente, estos estudios pusieron de relieve problemas estructurales en los modelos educativos que han empeorado con la pandemia, al tiempo que exigen sistemas educativos resilientes y transformadores para reducir las pérdidas de aprendizaje y prevenir el abandono escolar (World Bank Group, Unesco y Unicef, 2021; Donnelly y Patrinos, 2021; Engzell *et al.*, 2021; Hammerstein *et al.*, 2021; Pokhrel y Chetri, 2021).

Respecto al caso italiano, numerosos estudios confirman lo que se acaba de comentar: pérdida de aprendizaje y motivación (Batini, Sposetti y Szpunar, 2021); empeoramiento del rendimiento escolar; aumento de la dispersión explícita e implícita (Save the Children, 2021).

Desde el punto de vista de los docentes, se observa que la mayoría realizó la lección de manera tradicional y frontal con un empeoramiento de la calidad de la enseñanza (Fondazione Agnelli, 2021). Este marco sintético permite reflexionar sobre el hecho de que la mayoría de las cuestiones y problemas críticos que han surgido en los últimos años ya estaban presentes en los sistemas educativos y que la pandemia no ha hecho más que exacerbarlos (Stringher, 2021; INDIRE, 2020, IPSOS, 2021).

En Italia, de hecho, las situaciones críticas y vulnerables han mostrado una tendencia creciente en los últimos cuatro años, en particular en las formas de pobreza de niños y adolescentes. Según ISTAT (2021), la pobreza absoluta afecta al 13,6 % de los menores mientras que, para la pobreza relativa, Openpolis-Con i Bambini (2022) destaca que los menores de edad en familias con ingresos inferiores al 60 % de la media nacional han pasado del 24,5 % en 2019 al 26 % en 2021. El aumento de la pobreza absoluta y de la proporción de niños en riesgo de exclusión social también ha producido inevitablemente un fuerte impacto en las trayectorias educativas de niños y adolescentes y, en consecuencia, en la pobreza educativa (Battilocchi, 2020).

La pobreza educativa representa un constructo multidimensional que pone en duda el papel del entorno económico familiar, pero, sobre todo, como veremos en este trabajo, el papel del contexto social y educativo, así como las capacidades combinadas (internas y externas) de jóvenes estudiantes y menores para continuar aprendiendo, dependiendo de las posibilidades que ofrece el contexto (Nussbaum, 2011).

De hecho, aunque la pobreza educativa es un concepto multidimensional y complejo (European Commission, 2015), Save the Children (2016) formuló el Índice de Pobreza Educativa (IPE) –con base en la metodología AMPI (ISTAT, 2015)– con el objetivo de tener una primera y más clara definición del fenómeno. Los indicadores del IPE se muestran a continuación:

1. Niños de 0 a 3 años sin acceso a los servicios públicos de educación infantil
2. Clases de primaria sin tiempo completo
3. Clases de secundaria inferior sin tiempo completo
4. Alumnos que no utilizan el servicio de comedor
5. Abandono escolar

Menores de entre 6 y 17 años que:

6. No hayan ido al teatro
7. No hayan visitado museos o exposiciones
8. No hayan ido a conciertos
9. No hayan visitado monumentos o sitios arqueológicos
10. No practiquen deporte de forma habitual
11. No hayan leído libros
12. No utilicen internet

De hecho, según el último informe de Save the Children (Save the Children, 2022), el 13 % de los jóvenes abandonan prematuramente la escuela. Al mismo tiempo, lo que era evidente incluso antes de la pandemia se refiere a las cuestiones críticas de los sistemas de educación y formación que amplifican las situaciones de pobreza educativa en términos de abandono escolar. De hecho, los resultados de PISA 2022 evidencian que entre el 30 y el 50 % de los alumnos no alcanzan los niveles de suficiencia en italiano y matemáticas: la dimensión más crítica es la comprensión del texto. Los datos PIRLS del 2021 evidencian que los resultados en lectura de los alumnos de 4.º de primaria en Italia son consistentes con la media europea. Por último, los datos de ICILS 2018 evidencian que los estudiantes italianos obtienen un puntaje de 4612, significativamente más bajo que el promedio internacional en alfabetización digital.

Además, aunque los datos globales revelan una participación del fenómeno NEET equivalente al 23,1 % de Italia, los datos sobre los ELET han registrado una ligera disminución en los últimos diez años, aunque la tendencia no se ha invertido (Eurostat, 2021).

Desde el punto de vista de la dispersión total, sumando la dispersión explícita de los ELET y la dispersión implícita igual al 7 % (INVALSI, 2021), en Italia, el 23 % de los jóvenes de 18 a 24 años han abandonado la escuela (dispersión explícita) o la han terminada sin adquirir competencias básicas mínimas (dispersión implícita) frente al 22,1 % total en 2019. Asimismo, INVALSI ya había destacado el vínculo entre pobreza educativa con dispersión explícita y dispersión implícita (INVALSI, 2019). Un estudio realizado por dos investigadores del INVALSI ha puesto en relieve que, si bien la pobreza educativa se refiere al aumento de la dispersión implícita y explícita, las razones de este fenómeno no pueden parecer atribuibles exclusivamente a factores *adscritos* (por ejemplo, el capital socioeconómico y cultural de la familia de origen). También cobran relevancia los factores *contextuales* (tipo y características de la escuela, preparación del profesorado y relación entre profesores y alumnos, influencia del grupo de iguales), pero sobre todo los factores *individuales* (sensación de insuficiencia, escasa implicación personal en el estudio, escasa motivación intrínseca, autoestima, autoeficacia, etc.) (Le Rose, Sacco, 2018; INVALSI, 2020).

Si bien los factores adscritos y estructurales son relevantes, otros factores como el bienestar subjetivo en la escuela, la autorregulación en el aprendizaje, las características del ambiente de aprendizaje, etc., representan factores cruciales para combatir la pobreza educativa y el abandono escolar (Alivernini *et al.*, 2017).

Por lo tanto, la hipótesis subyacente de este capítulo, respaldada por la literatura citada, es que la pobreza educativa es más amplia que la pobreza material aún es un factor relacionado positivamente. La pobreza educativa se refiere tanto a niños y jóvenes que se encuentran en condiciones de pobreza económica y material cuanto a niños y jóvenes, aunque no están en condición de pobreza material, están privados de la oportunidad de vivir experiencias significativas desde el punto de vista social, cultural y educativo no solamente en contextos de aprendizaje formales, sino en el entorno social y cultural.

En este sentido, la pobreza educativa se alimenta, sea por situaciones de desigualdades heredadas de la familia y del contexto territorial de pertenencia, sea por cuestiones inherentes a los modelos culturales y recreativos, como también los modelos pedagógicos-didácticos y

educativos que no son adecuados a los significados, a los valores y a las formas de aprendizaje de los estudiantes y de los jóvenes de hoy.

Por esta razón, el objetivo del trabajo es resaltar, más allá de los factores adscritos, las razones que los jóvenes atribuyen al abandono escolar para comprender, a partir de la literatura presentada y en línea con la hipótesis exploratoria subyacente, el peso de los factores contextuales e individuales como causas implícitas de la dispersión escolar.

Esto, en última instancia, con el objetivo de brindar indicaciones a los docentes sobre la necesidad de un desafío educativo que tematice y problematice la forma de hacer escuela para, eventualmente, poder incidir en factores contextuales e individuales y acaparar la *lesson learnt* durante los últimos cuatro años.

2. METODOLOGÍA

Debido a la hipótesis exploratoria y al objetivo de la investigación, se propone indagar las motivaciones que subyacen al abandono escolar aportadas por una muestra de estudiantes entre 20 y 24 años que abandonaron prematuramente la escuela en los últimos cinco años.

Para el propósito de la investigación se capacitó en investigación cualitativa a un grupo de 13 estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en «Lenguas y Docencia Innovadora» de UNINT participantes del curso curricular «Didáctica y Pedagogía Especial». Se les pidió que encontraran a tres amigos de la misma edad, de entre 20 y 24 años, que hubieran abandonado la escuela en los últimos cinco años. A los estudiantes universitarios, tras una fase inicial de compromiso y acercamiento, se les pidió que proporcionaran a exalumnos de su misma edad un breve cuestionario con dos secciones.

El instrumento es un cuestionario semiestructurado con variables de fondo (edad y género) y con un segundo apartado que contiene una sola pregunta a la que se especificó dar una respuesta abierta componiendo un texto de máximo 200 palabras sobre el siguiente estímulo: «Desde tu experiencia, ¿puedes describir cuáles fueron los principales motivos que te hicieron perder el deseo de ir a la escuela?».

En esta fase preliminar, los 13 universitarios construyeron una lista de 30 sujetos que cumplían los 3 criterios de inclusión: «exalumnos con amistades con universitarios participantes» con el objetivo de reducir la deseabilidad social de las respuestas; «exalumnos de entre 20 y 24 años»; «exalumnos que abandonaron prematuramente la escuela en los últimos cinco años». Basada en estos criterios se constituyó una muestra intencional no probabilística (Patton, 2015).

El diseño de la investigación es de una investigación inicial exploratoria debido al hecho de que el objetivo era explorar una intuición básica, respaldada por la literatura, para luego proceder con una fase de investigación más estructurada en consideración de otras variables de fondo en una perspectiva de métodos mixtos: última calificación obtenida, nivel de educación de los padres y sus profesiones, residencia, año de abandono de la escuela (Tashakkori y Teddlie, 2003).

El cuestionario semiestructurado se administró a través de un formulario de Google y las respuestas se recopilaron y analizaron de forma anónima.

Consistente con un diseño de investigación cualitativa con propósitos exploratorios, el corpus textual de las respuestas se analizó utilizando metodología de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 1994), estrategia de investigación exploratoria y estrategia de análisis inductivo con técnica de análisis interpretativo (Kuckartz, 2014). El análisis se realizó con *Thematic Coding* (Creswell, 2015) apoyado por *Max-QDA*.

El procedimiento de análisis siguió los pasos: lectura iterativa y en profundidad de corpus textuales y transcripciones recopiladas considerando las opiniones de la muestra; elección y codificación de extractos en subcódigos (SC); unificación de los subcódigos en códigos temáticos superiores (CTS); identificación de temas cualitativos (TQ); constitución de las categorías analíticas (CA) en relación a los temas cualitativos.

3. RESULTADOS

En relación con la pregunta de investigación, se reportan los primeros resultados resumidos (Tabla 1).

Tabla 1. Analisis con *Thematic Coding* de los corpus textuales de las respuestas

Extractos N (Casos N)	**Subcódigos (SC)**	**Códigos temáticos superiores (CTS)**	**Temas cualitativos (TQ)**	**Categorías analíticas (CA)**	**Extractos significativos (S)**
15 (12)	SC_1a) Falta de desarrollo personal (4 ext.); SC_1b) Fragilidad emocional proveniente del contexto familiar (4 ext.); SC_1c) Dificultades en las relaciones (4 ext.); SC_1d) Dificultad para relacionarse con el profesor.	CTS_1.1 (SC_1a e SC 1c): Fragilidades personales de carácter emocional y relacional; CTS_1.2 (SC_1b): Problemas personales de carácter socioemocional en la familia y con el profesor.	TQ_1: Motivaciones personales obstructivas de carácter emocional, socioafectivo, relacional y motivacional.	CA_1: El contexto familiar y escolar no valoriza las especificidades personales, agudizando los problemas desde el punto de vista emocional, socioafectivo, relacional y motivacional.	(S_1): «Tuve un período personal difícil en casa, pero la escuela no me ayudó, al contrario, contribuyó a empeorarme y sentirme solo».

Extractos N (Casos N)	Subcódigos (SC)	Códigos temáticos superiores (CTS)	Temas cualitativos (TQ)	Categorías analíticas (CA)	Extractos significativos (S)
10 (9)	SC_2a) Las lecciones fueron aburridas y poco inspiradoras (3 ext.); SC_2b) La enseñanza era nocional y abstracta (3 ext.); SC_2c) La evaluación fue con notas sin entender dónde estaba el error y cómo mejorar (3 ext.).	CTS_2.1 (SC_2a e SC_2b): Enseñanza frontal, nocional y de transmisión; CTS_2.2 (SC_2c): Evaluación numérica sin retroalimentación reflexiva y formativa.	TQ_2: Presencia de enseñanza tradicional con evaluación heterodirecta sumativa.	CA_2: La relación aprendizaje-enseñanza es tradicional en términos de planificación, enseñanza y evaluación, lo que desalienta efectivamente a los estudiantes a aprender y continuar aprendiendo.	(S_9): «Estaba aburrido en la escuela, no entendía el significado de aprender».
12 (8)	SC_3a) La clase se dividió entre los «buenos» y nosotros los «lentos» (3 ext.); SC_3b) Había un fuerte ambiente competitivo en el aula. (2 ext.); SC_3c) Muchos compañeros acosaron a algunos de nosotros y el profesor no tomó en serio el problema (3 ext.).	CTS_3.1 (SC_3a; SC_3b): El clima de clase no era positivo en las relaciones entre pares; CTS_3.2 (SC_3c): Segregación de alumnos en clase en función del mérito.	TQ_3: Clima de aula no inclusivo y competitivo.	CA_3: La presencia de un clima de clase excluyente que no presta atención a la diversidad y las especificidades individuales se convierte en un lugar para la reproducción y expansión de cuestiones críticas.	(S_14): «Mi clase parecía un equipo de rugby donde cada uno perseguía su objetivo en detrimento de los demás con un *árbitro* ausente y parcial».

Extractos N (Casos N)	Subcódigos (SC)	Códigos temáticos superiores (CTS)	Temas cualitativos (TQ)	Categorías analíticas (CA)	Extractos significativos (S)
8 (6)	SC_4a); Dificultad para encontrar concentración para estudiar en espacios domésticos estrechos y abarrotados (4 ext.); SC_4b) Falta de tiempo para estudiar por tener que cuidar a hermanos menores (2 ext.); SC_4c) Falta de computadora portátil y conexión (2 ext.).	CTS_4.1 (SC_4a; SC_4b; SC_4c): Situación familiar complicada.	TQ_4: Antecedentes familiares desfavorecidos con dificultad en espacio, formas y tiempo para estudiar.	CA_4: El contexto familiar de origen afecta la capacidad de motivarse y concentrarse en el estudio y el aprendizaje.	(S_14): «En casa era difícil estudiar porque era pequeña y éramos muchos». (S_13): «No tenía un PC ni siquiera una buena conexión».
45 (35)					

Fuente: Elaboración del autor.

Como se puede observar en la Tabla 1, el total de extractos es 45 para 30 exalumnos, aunque, en la primera columna, el número de casos entre paréntesis es mayor (35) ya que las respuestas proporcionadas por algunos exalumnos se dividían en varios subcódigos.

Los resultados preliminares destacan cómo 12 exalumnos (15 extractos de 45) identifican como primera motivación «TQ_1: Motivaciones personales obstructivas de carácter emocional, socioafectivo, relacional y motivacional» especificada por «CA_1: El contexto familiar y escolar no valoriza las especificidades personales, agudizando los problemas desde el punto de vista emocional, socioafectivo, relacional y motivacional».

El segundo motivo (9 exalumnos con 10 extractos) es «TQ_2: Presencia de enseñanza tradicional con evaluación heterodirecta sumativa» explicado en términos de «CA_2: La relación aprendizaje-enseñanza es tradicional en términos de planificación, enseñanza y evaluación, lo que desalienta efectivamente a los estudiantes a aprender y continuar aprendiendo».

La tercera motivación (8 exalumnos de 12 extractos) es «TQ_3: Clima de clase no inclusivo y competitivo» estructurado debido a que «CA_3: La presencia de un clima de clase

excluyente que no presta atención a la diversidad y las especificidades individuales se convierte en un lugar para la reproducción y expansión de cuestiones críticas».

La última motivación (6 exalumnos para 8 extractos) se refiere a «TQ_4: Antecedentes familiares de origen desfavorecido con dificultades en espacio, modo y tiempo para estudiar» como se destaca desde el punto de vista interpretativo CA_4: «El contexto familiar de origen afecta la capacidad de motivarse y concentrarse en el estudio y el aprendizaje».

4. CONCLUSIONES

Consistente con la literatura citada para el caso italiano (INVALSI, 2020; Le Rose y Sacco, 2018; Alivernini *et al.*, 2017), la importancia de los factores adscritos se reduce en favor de otros factores relacionados con los factores contextuales escolares y los factores individuales. Este resultado preliminar se sustenta, entre otras cosas, en el *capability approach* (Nussbaum, 2011), según el cual el contexto social y educativo juega un papel central, así como las capacidades combinadas (internas y externas) de los jóvenes para continuar aprendiendo. Esta perspectiva educativa destaca no tanto y no solo los factores innatos o subjetivos de carácter exclusivamente interno, sino la dimensión relacional entre los recursos internos de los estudiantes y las posibilidades/limitaciones que ofrece el contexto.

En cuanto a la pobreza educativa, si de los 12 indicadores del IPE, el fracaso de los jóvenes en alcanzar los últimos 6 indicadores los confinaría a una situación de pobreza educativa, es oportuno resaltar que esta situación no depende principalmente de la pobreza económica en no tener acceso a la oferta cultural, sino que depende de la falta de reconocimiento de los jóvenes en los modelos culturales transmitidos por los adultos en la oferta cultural y recreativa de los territorios (Patera, 2022).

En cuanto a los últimos 6 indicadores del EIP, también para el indicador 5 (abandono escolar) las razones parecen residir en que los exalumnos supuestamente no se sienten reconocidos y no se reconocen en los modelos educativos propuestos por los adultos en contextos de aprendizaje formales (Murri, 2023).

En este sentido, se pretendió tematizar una lectura crítica del abandono escolar en el contexto más amplio de la pobreza educativa en referencia a las cuestiones críticas de los sistemas escolares en la promoción y el apoyo al desarrollo de factores contextuales y factores individuales, además de los factores económicos.

Para concluir, es necesario revertir los enfoques pedagógicos y didácticos para la reducción del abandono escolar y para la prevención de la pobreza educativa (Morniroli y Palmieri, 2020) repensando los marcos teóricos y los modelos pedagógico-didácticos sobre los factores subyacentes a la pobreza educativa con motivo de *necesidades educativas especiales generalizadas* (Bocci, 2019).

Para terminar, los resultados preliminares, aunque no representan una muestra estadísticamente sólida con resultados significativos, son prometedores para explorar las razones detrás del abandono temprano de los estudiantes de la escuela en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

Alivernini, F., Manganelli, S. y Lucidi F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, *15*(1), 21-52. https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.7358%2Fecps-2017-015-aliv?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicG9zaXRpb24iOiJwYWdlQ29udGVudCJ9fQ

Azevedo, J. P., Cojocaru, A., Montalva, V. y Narayan, A. (2023). *School closures and longer-term implications of COVID-19 for inter-generational mobility*. World Bank Publications. https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/school-closures-and-longer-term-implications-covid-19-inter-generational-mobility

Batini, F., Sposetti, P. y Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. En AA. VV. (Eds.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-156). Pensa MultiMedia Editore.

Battilocchi, G. L. (2020). Educational poverty in Italy: Concepts, measures and policies. *Central European Journal of Educational Research*, *2*(1), 1-10. https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5753

Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. En M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Franco Angeli.

Creswell, J. W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. Sage.

Donnelly, R. y Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during COVID-19: an early systematic review. *Prospects*, (10), 1-9. https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6

Education Development Trust y Unesco. (2021). *Learning Loss, Learning gains and Wellbeing: A Rapid Evidence*. https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/20/201258b4-98ab-415a-b0daf33d5cf8688d.pdf

Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proc. Natl. Acad. Sci.*, *118*, e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

European Commission. (2015). *Education and training. Monitor 2015*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/07bfe0f8-8e88-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en

Eurostat. (2021). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures

Fondazione Agnelli. (2021). *La DaD alle scuole superiori nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia*. https://www.fondazioneagnelli.it/2021/07/09/la-dad-alle-scuole-superiori-nellanno-scolastico-2020-21-una-fotografia/

Hammerstein, S., König, C., Dreisoerner, T. y Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement. A systematic review. *Front. Psychol.*, *12*, 4020. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289

INDIRE. (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*. Report preliminare. Roma. https://bit.ly/2H7xfR7

INVALSI. (2020). https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/

INVALSI. (2021). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2021. La rilevazione dell'A.S. 2020/2021: primi risultati. Invalsi*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf

INVALSI. (2022). https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/

IPSOS. (2021). *I giovani ai tempi del coronavirus*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf

ISTAT. (2015). *Il Benessere Equo e Sostenibile in Italia (BES).* Istat. https://www.istat.it/it/archivio/282920

ISTAT. (2021). https://www.istat.it/it/files/2021/07 /Redistribuzione-reddito-Italia.pdf

Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, *81*. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. Sage.

Le Rose, G. y Sacco, C. (2020). La dispersione scolastica: uno studio su alcuni indicatori di rischio nella scuola secondaria di I grado. *Collana Working papers INVALSI*, (45), 1-11. https://www.invalsi.it/download2/wp/wp45_LeRose_Sacco.pdf

Lepkowska, D. (2023). The lasting effects of long COVID on students' school experience. *British Journal of Child Health, 4(5).* https://doi.org/10.12968/chhe.2023.4.5.220

MacLean, A., Wild, C. y Hunt, K. (2023). Impact of Long Covid on the school experiences of children and young people: a qualitative study. *BMJ Open*, *13*, e075756. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-075756

Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G. y Kardefelt-Winther, D. (2021). *Learning at a Distance: Children's remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic*. UNICEF Office of Research. Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/learning-at-a-distance-childrens-remote-learning-experiences-in-italy-during-the-covid-19-pandemic.pdf

Morniroli, A. y Palmieri, A. (2020). Ribaltamenti: contro l'abbandono scolastico e la povertà educativa. *Il Mulino: rivista mensile di attualità e cultura*, *1*(69), 73-83. https://www.rivistailmulino.it/a/ribaltamenti-contro-l-abbandono-scolastico-e-la-povert-educativa

Murri, S. (2023). Povertà educante: le periferie immateriali della relazione educativa al tempo della «platform society» e del pensiero visivo diffuso. En S. Patera (Ed.), Povertà educativa. Punti di riflessione e traiettorie di intervento. *Perspectives on rural development*, 7. https://doi.org/10.1285/i26113775n7

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.

OECD. (2022). COVID-19: The second year of the pandemic. *Education at a Glance 2022, OECD Indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/EAG2022_X3-D.pdf

Openpolis-Con i Bambini. (2022). *Minori a rischio povertà o esclusione sociale in Italia: quali fattori incidono.* https://www.conibambini.org/osservatorio/minori-a-rischio-poverta-o-esclusione-sociale-in-italia-quali-fattori-incidono/

Patera, S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Franco Angeli.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4.ª ed.). Sage.

Pokhrel, S. y Chetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, *8*(1), 133-141. https://doi.org/10.1177/2347631120983481

Recch, F., Petherick, A., Hinton, R. y Burstein Goldszmidt, R. G. (2023). Education data needs and challenges for building back from COVID-19. *Epidemics*, *43*(3). https://doi.org/10.1016/j.epidem.2023.100673

Save the Children. (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo?* Save the Children Italia. https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-povert%C3%A0-educativa-che-punto-siamo

Save the Children. (2021). *Riscriviamo il futuro rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi.* Save the Children Italia. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi_0.pdf

Save the Children. (2022). *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Save the Children Italia. https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf

Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. y Lindner, M. A. (2022). Long-Term Consequences of Repeated School Closures During the COVID-19 Pandemic for Reading and Mathematics Competencies. *Front. Educ.*, *867316*(13). https://doi.org/10.3389/feduc.2022.867316

Stringher, C. (Eds.). (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Franco Angeli.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage.

The World Bank, Unesco, Unicef. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery.* https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery

Unesco. (2019). *Global Framework for Education Statistics Post-COVID-19*. https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/educational-management-information-system-emis

Yuhuan, C., Zezhong, M., Liya, W., Aimin, Y., Quimei, L., Shanshan K. y Huifang, W. (2023). A survey on big data-enabled innovative online education systems during the COVID-19 pandemic. *Journal of Innovation & Knowledge*, *8*(1). https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100295

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ03756167

URGENTE Y NECESARIA TRANSFORMACIÓN DE PERSPECTIVAS PARA ABORDAR PROBLEMAS HUMANOS EN EL SIGLO XXI

URGENT AND NECESSARY TRANSFORMATION 0F PERSPECIVES T0 ADDRESS HUMAN PROBLEMS IN THE 21 ST CENTURY

Claudia Probe

Universidad de Buenos Aires. Argentina
clauprobe@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2959-3415

Resumen: **Introducción:** Los actuales contextos interpelan el campo educativo. La configuración de superasignaturas (Bain, 2023, p. 17) contribuye, desde la formación, a profundizar en los problemas humanos. El encuentro entre el campo de la salud y el campo de la educación constituye un caso emblemático de relación entre campos disciplinares. En tal sentido, proponemos categorías teóricas a partir de los aportes de nuestra tesis doctoral. Conversación con sustancia, inclusión educativa y su polisemia, contenidos, huellas históricas, modos de vinculación entre campos de conocimiento desafían lo inédito y favorecen nuevas relaciones entre disciplinas. **Método:** Estudio cualitativo de carácter exploratorio, mediante entrevistas semiestructuradas a expertos (doctora en Letras, médica, psicóloga, psicoanalista, doctor en Educación, magíster en danza). **Resultados:** Las entrevistas realizadas arrojan que cobra significado el trabajo con personas provenientes de disciplinas distintas a la de origen. A su vez, se destacan conceptos de la propia disciplina favorecedores de la conversación con otros, así como características/rasgos/dimensiones que, según el criterio de cada entrevistado, favorecen u obstaculizan la conversación con personas de otras áreas disciplinares. **Conclusiones:** El tratamiento de problemas humanos requiere transformación de perspectivas. Advertimos imprescindible identificar conceptos relevantes que posibiliten la heterodoxia, los puntos de vista alternativos, las mentes y los mundos posibles. Consideramos necesario promover liderazgos asertivos a favor de la paz, el encuentro con la diferencia, la no subestimación de la violencia. Propiciamos, de esta manera, un espacio institucional de formación continua, investigación y reinvención, abierto a voces diversas que abonen conclusiones provisorias situadas en contextos de incertidumbre.

Palabras clave: superasignaturas; huellas históricas; conversación con sustancia.

Abstract: **Introduction:** Current contexts challenge the educational field. The configuration of super-subjects (Bain, 2023, p. 17) contributes, from training, to deepen human problems. The encounter between the field of health and the field of education constitutes an emblematic case of relationship between disciplinary fields. In this sense, we propose theoretical categories based on the contributions of our doctoral thesis. Conversation with substance, educational inclusion and its polysemy, contents, historical traces, ways of linking fields of knowledge challenge the unprecedented and favor new relationships between disciplines. **Method:** Qualitative exploratory study, through semi-structured interviews with experts (doctor of letters, medical doctor, psychologist, psychoanalyst, doctor in education, master in dance). **Results:** The interviews showed that working with people from disciplines other than the one of origin is meaningful. At the same time, concepts of the discipline itself favoring conversation with others are highlighted, as well as characteristics/traits/dimensions that, according to the criteria of each interviewee, favor or hinder conversation with people from other disciplinary areas. **Conclusions:** Dealing with human problems requires transformation of perspectives. We warn that it is essential to identify relevant concepts that enable heterodoxy, alternative points of view, minds and possible worlds. We consider it necessary to promote assertive leadership in favor of peace, the encounter with difference, and the non-underestimation of violence. In this way, we promote an institutional space for continuous training, research and reinvention, open to diverse voices that contribute to provisional conclusions situated in contexts of uncertainty.

Keywords: Super subject; Historical traces; Conversation with substance.

1. INTRODUCCIÓN

Los actuales contextos interpelan la formación de las nuevas generaciones en múltiples dimensiones. La paz, la convivencia entre creencias y pensamientos distintos, los valores comunitarios, el bien común, las culturas diversas atraviesan tiempos de complejidad. El encuentro entre el campo de la salud y el campo de la educación constituye un caso emblemático de la relación entre disciplinas. El siguiente trabajo propone categorías teóricas a partir de los aportes de nuestra tesis doctoral. En ella, sostenemos que la narrativa de la salud en los textos escolares de nivel primario (1990-2010) transmite una débil, fragmentada y artificial relación entre educación y salud, visibilizada a través de normas a cumplir, que dificulta la construcción de una ciudadanía responsable y consciente de su salud. Ante esta evidencia, presentamos el diseño de tres vertientes de análisis: histórica, didáctica y epistemológica. La identificación de huellas históricas, la dimensión pedagógica del campo de la salud y la transformación de los sujetos contribuyen a ampliar posibilidades de educar en salud. Las rupturas y las continuidades persistentes desde su propio inicio, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, requieren contrastar matrices de formación con modos de respuesta de sujetos, textos y contextos. Lecturas, análisis y estudios de textos y manuales configuran una perspectiva que interpela discursos, propuestas curriculares y prácticas institucionales.

La conversación con sustancia, la inclusión educativa y su polisemia, los contenidos, las huellas históricas y los modos de vinculación entre campos de conocimiento desafían lo inédito

y favorecen nuevas relaciones entre disciplinas. Su alcance no se circunscribe a un único nivel de enseñanza, sino que manifiesta dimensiones de análisis reveladoras en avance (Probe, 2020, p. 263). A este respecto, la presente investigación explora perspectivas a partir de entrevistas realizadas a referentes de disciplinas diversas, quienes contrastan aportes y dificultades. Consideramos imprescindible propiciar, entre profesionales de áreas distintas, la argumentación de posicionamientos que ayuden a reconocer los acuerdos y las diferencias para posibilitar la construcción compartida en pos de resolver problemas humanos.

2. MÉTODO

El estudio, de carácter cualitativo y exploratorio, fue llevado a cabo mediante entrevistas semiestructuradas a expertos que consideramos representativos en sus campos (doctora en Letras, médica, psicóloga, psicoanalista, doctor en Educación, magíster en danza), realizadas durante el primer semestre de 2023. De este modo, recuperamos a través de la conversación con sustancia (Moliner, 1997, p. 600) singularidades de diferentes disciplinas.

Nuestro interés central se circunscribe a la cuestión de los significados que las personas atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de dichos significados, que realizamos como investigadores. En el camino de resolución de la confrontación entre teoría y empiria, intentamos construir explicaciones que hagan comprensibles los datos recopilados. En tal sentido, reconocemos el valor de categorías didácticas que posibilitan el análisis y la interpretación en pos de comprender las acciones de un individuo o de un grupo, insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social. Operamos así en un proceso en espiral que combina la obtención de información empírica con el análisis. Como señalan Schatzman y Strauss:

> es como procedemos, moviéndonos de acá para allá, entre la recolección de información y su análisis. Los dos procesos son virtualmente semejantes, aunque frecuentemente estén separados en el tiempo: a veces ocurriendo en el transcurso del mismo día o de las mismas horas. (Sirvent, 1998, como se cita en Probe, 2001, p. 182)

A partir de las entrevistas, identificamos recurrencias con el objeto de lograr saturación para su posterior traducción en categorías didácticas. Creemos que resulta valioso continuar con esta modalidad, dado que se avizoran avances de suma significatividad para este estudio.

3. RESULTADOS

Hasta el momento, las entrevistas realizadas permiten identificar aspectos de especial importancia a tener en cuenta para el trabajo con personas provenientes de otras disciplinas. Se destacan conceptos del propio campo de conocimiento que favorecen la conversación con

otros y las características que adquiere esa conversación. Asimismo, se señalan características/rasgos/dimensiones que, según el criterio de cada entrevistado, contribuyen o, por el contrario, obstaculizan el diálogo con personas de disciplinas de origen diferente a la suya.

A partir de sus voces, identificamos que se presenta dificultad para reconocer cuáles conceptos centrales de la propia disciplina colaboran en la conversación con interlocutores de otra distinta. Entre los testimonios recabados, lo vincular aparece como dimensión preponderante de la conversación con otros y se reconoce, además, la didáctica como disciplina significativa para con otras disciplinas:

> (1) Diálogo interdisciplinar […] implica superar imposturas estériles que entorpecen no solo el desarrollo personal sino también la circulación del conocimiento en el ámbito social.
>
> (2) Trabajar de manera interdisciplinaria propone un ejercicio intelectual y emocional, en que debemos posponer nuestros saberes para poder escuchar otros marcos teóricos, fuerza a mejorar explicaciones y fundamentarlas para que otros, que no manejan nuestros códigos, nos entiendan.
>
> (3) Atendemos seres humanos, y si bien biológicamente son todos iguales, no ocurre lo mismo desde el punto de vista social, económico, cultural, etc., por lo que la asistencia de especialistas en esas áreas es fundamental. El segundo concepto es que la complejidad del ser humano es enorme, […] es imposible que una sola profesión pueda abarcar todas las áreas, y el tercer concepto es el aprendizaje y formación constante de quienes trabajamos con personas que se facilita con la presencia multidisciplinaria; […] mutua interrogación en un marco de criterios […] basados en el respeto y la escucha atenta.
>
> (4) Didáctica es una disciplina que «conversa» naturalmente con todas las demás disciplinas, si se trata de pensar en material de enseñanza. Desde esta perspectiva, podemos hablar de interdisciplinariedad, habilidades cognitivas y vigilancia epistemológica, como tres conceptos relevantes.
>
> (5) Encontrarse con la diversidad de mundo, de conocimiento, de área, es enriquecimiento, abundancia, contraste […] aprender es innovar, es ver el mundo desde otro lugar. Vengo de la danza, del lenguaje de diversas maneras. Me interesa reconocer el cuerpo, y primero, todos somos personas, desde el movimiento, desde la creación de nuevos mundos, del imaginario, de la posibilidad de tener la danza en relación a la humanidad. La danza o el arte no es una decoración, nos recuerda que todos tenemos un cuerpo complejo y desde ahí atravesar nuestra expresión, y construir hacia otro lugar. Desde la danza, estar anuentes a relacionarnos con trabajos de otras disciplinas, de otras maneras de entender el mundo para así enriquecer nuestra visión y compartir nuestra visión con otras personas.

Los diferentes testimonios de los profesionales entrevistados ponen de manifiesto un particular compromiso con los procesos de formación. Como sostiene Moravec, «el impacto ocurrirá cuando tengamos el coraje de aprender de las experiencias de otros, y aceptemos el riesgo y la responsabilidad de aplicar una orientación de futuro a nuestras prácticas» (Moravec, 2015, como se cita en Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 32). Pardo Kublinski y Cobo también

señalan: «Esto implica un cambio paradigmático en la conceptualización del conocimiento, […] dadas determinadas circunstancias, se tiene que aprender en un momento puntual como un contínuum no lineal ni prescriptivo» (2020, p. 36).

En otras palabras, las huellas históricas constitutivas de sujetos, prácticas, culturas, contextos educativos propician suscitar nuevos diseños. La configuración de superasignaturas (Bain, 2023, p. 305) tracciona a pensar nuevos conceptos, nuevas perspectivas, en definitiva, nuevos modos de construir conocimiento. Se trata de generar conversación con sustancia entre campos disciplinares diversos en los que se advierte lo semejante, la controversia, lo que se comparte, lo que se disputa. A continuación, compartimos un conjunto de interrogantes que colaboran en el diseño de superasignaturas (Bain, 2023):

1. La educación y la vida nos ofrecen la oportunidad de participar en al menos cuatro conversaciones; sin embargo, no se puede entrar de pleno en ninguna de ellas sin participar de alguna forma en todas.
2. La primera conversación es el diálogo con el mundo natural. Dudley Herschbach, Premio Nobel de Química en 1986, afirmó en una ocasión: «La naturaleza habla muchas lenguas, y la química no es más que una de ellas» (Bain, 2023, p. 310). Y lo son la física, la biología, las matemáticas y todas las demás ciencias.
3. La segunda conversación es el discurso con nosotros mismos y con otros seres humanos sobre nuestra humanidad común. ¿Quiénes somos? ¿Cómo podemos darle significado a la vida? ¿Cómo podemos examinar nuestros valores? ¿Qué es hacer lo correcto?
4. La tercera conversación en la que nos podemos sumergir es una rica discusión con todas las cosas que hemos creado. Esta incluye los aparatos, las organizaciones, las instituciones, las tradiciones, las culturas, las ideas, los sonidos, la música, las obras de arte y las normas.
5. La cuarta y final conversación es una especie de metaconversación sobre el cambio y la estabilidad en estos asuntos. ¿Cómo se transforman las cosas con el tiempo? ¿Cómo evolucionan? ¿Cómo hemos llegado donde estamos? ¿Cómo cambiará el mundo a lo largo de nuestra vida y en los años de nuestra descendencia colectiva?
6. ¿Por qué comprometernos con estos intercambios? Porque resulta urgente e imprescindible contribuir en tiempos inciertos y amenazados. Se trata de promover una formación auténticamente humana, que remita a nuestra responsabilidad social como investigadores, docentes, ciudadanos y ciudadanas del mundo.

4. CONCLUSIONES

La transformación de la educación requiere el encuentro entre disciplinas para responder a las cuatro preguntas relevantes que supone la configuración de las superasignaturas (Bain, 2023, pp. 310-311) con la intención de propiciar vidas plenas y creativas. La formación de ciudadanía fundamentada desde una visión única, centrada solo en la adquisición de información o en actitudes, responde a una concepción individualista, tal como pudimos identificar

en los materiales investigados. Dicha concepción encuentra su correlato en una definición del «todos» con ausencia explícita del bien común y de construcción colectiva (Probe, 2023, p. 442), en la que se reconoce una mirada homogeneizadora. Consideramos que el tratamiento de problemas humanos exige una transformación de perspectivas y advertimos imprescindible el identificar conceptos relevantes provenientes de campos disciplinares diversos que posibiliten la heterodoxia, los puntos de vista distintos, las mentes y los mundos posibles.

En este sentido, proponemos una nueva narrativa que permita construir entramados que abarquen «todos los todos» y consideren, de ese modo, la inclusión educativa y su polisemia, contenidos, modos de vinculación entre disciplinas, huellas históricas, transformación de los sujetos donde tengan lugar diversas relaciones entre campos de conocimiento. Estas inéditas formas de diálogo y encuentro entre investigadores, profesionales, docentes, estudiantes y la identificación de problemas humanos requieren, para su abordaje, una urgente y necesaria modificación de los puntos de vista predominantes.

Tras la pandemia por COVID-19 que atravesó la humanidad, se desató el conflicto bélico entre Rusia y Ucrania, al que se suma, más recientemente, el palestino-israelí, exacerbado a partir del 7 de octubre del 2023. Los liderazgos comunitarios tienen desafíos por delante. Para Cohen, pensar en el futuro desde nuestro presente demanda creatividad y optimismo: «No podemos educar si no confiamos en la humanidad» (Cohen, 2023, como se cita en Pikloc, 2023, p. 1). Asimismo, teniendo en cuenta que los educadores aspiran a influir en quienes son educados, es un reto complejizar las discusiones, dar herramientas que permitan leer la realidad y trabajar en pos de construir ideas «no sólo para responder al mundo, sino para comprender su propia identidad», agrega Cohen. Por su parte, Goldstein (2023) sostiene: «No hay diálogo posible si no se toman en cuenta valores humanistas universales y se deja de dividir al mundo entre culpables e inocentes». Ello compromete profundos cambios: «La respuesta es pensar seriamente en la formación de líderes comunitarios en este mundo en el que las ideologías pierden sentido, construyendo nuevos vínculos con el liderazgo intelectual político no judío de las sociedades donde vivimos» (Goldstein, 2023, como se cita en Pikloc, 2023, p. 1). La guerra en Medio Oriente permea esta producción y visibiliza cuestiones que exceden a un grupo social particular, evidencia valores, deliberaciones, toma de posición ante personas y países en situaciones de alto riesgo. En otras palabras, requiere de proyectos políticos, económicos y sociales cuya prioridad esté en comprender las múltiples razones por las cuales determinados problemas humanos persisten; en acudir, para ello, a diferentes áreas disciplinares con el objeto de revisar supuestos y creencias cristalizados en contextos que se modifican; en reconocer, por último, los argumentos que dificultan la transferencia de conocimiento para el trabajo con sujetos provenientes de campos del saber distintos al propio.

Resulta necesario promover intervenciones asertivas a favor de la paz, el encuentro con las diferencias y la no subestimación de la violencia. Es por ello que proponemos un espacio institucional de formación continua, investigación y reinvención, abierto al debate entre voces diversas que abonen a conclusiones provisorias, situadas en contextos de incertidumbre.

A modo de cierre de esta producción, pero también de apertura para continuar la reflexión, quisiéramos esbozar los interrogantes que aún nos interpelan:

1. ¿Cuáles son los desafíos que se presentan ante los investigadores, docentes, profesionales, estudiantes en momentos de amenaza e incertidumbre debido al impacto producido por las guerras, la desinformación, las múltiples demandas de grupos sociales diversos?
2. ¿De qué modo es posible formular criterios, recomendaciones, perspectivas para contribuir, desde nuestros lugares como investigadores, docentes, ciudadanos y ciudadanas, a la paz, la convivencia entre creencias y pensamientos distintos situados en la complejidad de los actuales contextos que nos atraviesan?
3. ¿Cuáles constituyen ejes de análisis relevantes para pensar la formación de las nuevas generaciones y revisar, al mismo tiempo, las posiciones ya construidas que, en ocasiones, propician actitudes antisemitas, discriminaciones étnicas, segregacionistas, excluyentes, fragmentadas?
4. ¿Cómo contribuir a la formación de nuevas generaciones que contemple tanto los valores comunitarios, de bien común y que colabore en la convivencia con culturas diversas, considerándonos a todos y todas como ciudadanos y ciudadanas del mundo?

REFERENCIAS

Bain, K. (2023). *Superasignaturas. El futuro de la enseñanza y del aprendizaje*. Universitat de València.

Moliner, M. (1997). *Diccionario de uso del español*. Editorial Gredos.

Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

Pikloc, V. (31 de diciembre de 2023). *Los desafíos del liderazgo en tiempos de crisis*. Centro Melton para la Educación Judía. Universidad Hebrea de Jerusalén. https://mastereneducacionjudia.huji.ac.il/blog/los-desaf%C3%ADos-del-liderazgo-en-tiempos-de-crisis

Probe, C. (2001). *Las concepciones didácticas en el Manual de Ingreso a la enseñanza media escrito por Pedro Berruti. 1933-1991.* [Tesis de Maestría en Didáctica, Universidad de Buenos Aires]. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16180

Probe, C. (2020). *La educación para la salud en la formación de ciudadanía: la narrativa de la salud en los textos escolares y manuales. Décadas 1990-2010*. [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Filo Digital. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16409

Probe, C. (2023). Tensiones que desafían la inclusión educativa y su polisemia en tiempos de COVID-19. En *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 435-444). Ediciones Universidad de Salamanca. https://eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1311-688-4

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ03756977

LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL COMO UNA VÍA POSIBLE DE ENCUENTRO, INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE INTERCULTURAL Y DIGITAL. UNA EXPERIENCIA ENTRE UNIVERSIDADES DE ARGENTINA Y ALEMANIA

INTERNATIONAL COOPERATION AS A POSSIBLE WAY OF MEETING, INTERACTION AND INTERCULTURAL AND DIGITAL LEARNING. AN EXPERIENCE BETWEEN UNIVERSITIES OF ARGENTINA AND GERMANY

Pablo Christian Aparicio Castillo

Universidad Pedagógica de Ludwigsburg. Universidad de Heidelberg & Duale Hochschule Baden – Württemberg. Alemania
pabloaparicio@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-7987-682X

Resumen: **Introducción:** La pandemia obligó a repensar el sentido de lo pedagógico, la pertinencia de los espacios de formación y el soporte virtual inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como una estrategia innovadora, la cooperación universitaria internacional se ha erigido en un medio y un espacio neurálgico para actualizar los trayectos de formación profesional, potenciar la adquisición de competencias interculturales y digitales y aproximar contextos y actores educativos. **Metodología:** Nuestra metodología de trabajo se basó en el Aprendizaje Cooperativo Virtual (ACV), que establece el empleo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y apoya el aprendizaje entre iguales a partir de la cooperación y la interacción. Desde la conformación de un espacio de formación digital se favoreció el desarrollo de competencias interculturales y el intercambio de conocimientos y experiencias educativas. **Resultados:** El impacto positivo de los intercambios académicos y el aprovechamiento de herramientas didácticas-digitales y la discusión en diferentes idiomas fue evaluado muy favorablemente por todos los participantes. Esta experiencia habilitó un espacio propicio para descentrar miradas, desmitificar prejuicios y enriquecer conocimientos. **Conclusiones:** La digitalización tiene indudablemente múltiples facetas problemáticas y resolutivas a la vez. En contextos sociales y educativos dominados por la limitación y la carencia de recursos económicos, tecnológicos y culturales, es posible la organización de plataformas digitales de cooperación educativa en favor de mayor inclusión y participación.

Desarrollar contenidos bilaterales que involucren a estudiantes, profesores e investigadores hoy resulta determinante para generar nuevas prácticas de enseñanza y favorecer la adquisición de competencias interculturales y digitales en un mundo complejo y cambiante.

Palabras clave: cooperación; educación intercultural; digitalización; universidad; aprendizaje.

Abstract: **Introduction:** The pandemic forced us to rethink the meaning of pedagogy, the relevance of training spaces and the virtual support inherent to teaching and learning processes. As an innovative strategy, international university cooperation has become a means and a neuralgic space to update professional training paths, enhance the acquisition of intercultural and digital competencies and bring educational contexts and actors closer together. **Methodology:** Our work methodology was based on Virtual Cooperative Learning (VCL), which establishes the use of information and communication technologies (ICT) and supports peer learning based on cooperation and interaction. The development of intercultural competences and the exchange of knowledge and educational experiences was favored by the creation of a digital training space. **Results:** The positive impact of academic exchanges and the use of digital didactic tools and discussion in different languages was evaluated very favorably by all participants. This experience created a space conducive to focusing views, demystifying prejudices and enriching knowledge. **Conclusions:** Digitalization undoubtedly has multiple problematic and resolving facets at the same time. In social and educational contexts dominated by the limitation and lack of economic, technological and cultural resources, it is possible to organize digital platforms for educational cooperation in favor of greater inclusion and participation. Developing bilateral content that involves students, teachers and researchers is today decisive for generating new teaching practices and promoting the acquisition of intercultural and digital competencies in a complex and changing world.

Keywords: cooperation; intercultural education; digitalization; university; learning.

1. INTRODUCCIÓN

Educar en tiempos de ausencias y distanciamientos, educar en contextos donde priman interrogantes cambiantes y complejidades poco inteligibles, educar sumidos en la obligación de prescindir de la proximidad y anhelar profundamente el deseo de compartir sociabilidad en tiempo y espacio real con los demás fueron algunos de los desafíos más preponderantes que engendró consigo la pandemia en una coyuntura sociohistórica y política atravesada por la incertidumbre, el temor y la indefensión.

En este escenario fue inexorable volver a definir procesos, contenidos, modelos curriculares y transposiciones didácticas y tecnológicas en pos de abordar un problema inaudito global que puso en evidencia, por ejemplo, la preponderancia de la desigualdad educativa, la carencia de insumos tecnológicos y digitales, la dotación deficitaria de recursos económicos e infraestructurales, la obsolescencia técnica concerniente a los espacios de formación y la falta de capacitación del personal pedagógico para afrontar los cambios acuciantes.

Ante el avance de una digitalización concomitante, potenciada por las restricciones pandémicas, emergieron ideas y propuestas auspiciosas que buscaron apropiarse de los recursos tecnológicos y virtuales con el fin de adecuar las prácticas y los modelos educativos dominantes. Consustanciados con estas urgencias y demandas, inauguramos desde la universidad una experiencia pedagógica innovadora, basada en la cooperación internacional y el uso de formatos digitales y competencias interculturales, que favoreció el desarrollo de conceptos educativos alternativos y la consolidación de escenarios de formación bilaterales entre Alemania y Argentina.

La cooperación emprendida vinculó a estudiantes de grado y posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades, así como también a centros de investigación internacionales con el objetivo de ampliar las prácticas y los modelos educativos precedentes y, así, hacer frente a los nuevos retos ligados a la participación e inclusión digital, tecnológica, pedagógica y social. Por ello, nos adentramos en la organización de actividades de cooperación académica e intercultural con la finalidad de promover el aprendizaje, la reflexión y el diálogo intercultural entre jóvenes estudiantes.

Conscientes de que el avance en materia de innovación tecnológica educativa ha sido lento y problemático a la hora de garantizar equitativamente la distribución de herramientas digitales en todas las instancias del sistema de formación, fundamentalmente en América Latina, desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica de Ludwigsburg, la Universidad de Heidelberg y la Duale Hochschule de Baden - Württemberg (Alemania) nos planteamos la idea de elaborar proyectos de cooperación en coordinación con la Universidad Nacional de Salta (Argentina).

La conformación de grupos interculturales de trabajo (estudiantes alemanes y argentinos de grado y posgrado), fue clave no solo para el abordaje intercultural de temas políticos, sociales, metodológicos y curriculares actuales, sino también, para fomentar la adquisición y el empleo de competencias digitales e interculturales.

2. METODOLOGÍA

Nuestra metodología de trabajo se basó en el Aprendizaje Cooperativo Virtual (ACV), que supone el empleo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el aprendizaje entre iguales a partir de la cooperación y la interacción (Catalán Ciseneros *et al.*, 2023). A ello se añaden, también, la adquisición de competencias y conocimientos interculturales a partir del relacionamiento con otros distintos, la autorreflexión y la elaboración conjunta de tareas educativas específicas (Rodríguez-Arancón, 2023).

Nuestros proyectos de cooperación se iniciaron con reuniones de trabajo entre académicos, responsables de cátedras de grado y posgrado y grupos de investigación pertenecientes a las universidades alemanas y argentina. En estas reuniones de equipo se discutieron y acordaron la pertinencia de los contenidos curriculares y así también se estipularon criterios conjuntos de trabajo a nivel metodológico, burocrático, técnico, pedagógico y digital, para facilitar la viabilidad y la sustentabilidad del proyecto (Sliwka *et al.*, 2023).

Para cada proyecto de cooperación se pautaron 3 o 4 sesiones de trabajo entre grupos de estudiantes argentinos y alemanes, distribuidas durante el transcurso de un semestre y cada una de las reuniones tuvo una duración de 2 horas (120 minutos).

Las reuniones de trabajo se realizaron a través del programa Zoom y un profesor referente y responsable elaboró para todos los asistentes *online* una introducción de los contenidos a trabajar en tres idiomas (castellano, alemán e inglés), enfatizando el propósito pedagógico, esclareciendo la metodología, la dinámica de trabajo y los objetivos, valiéndose del uso de un archivo power point o bien textos escritos en ambos idiomas que fueron subidos a la Red.

Seguidamente, se procedió a presentar a los profesores, los traductores y a los grupos de estudiantes alemanes y argentinos, definiendo con claridad los roles, las competencias y las tareas a ejecutar. La presentación de los grupos estudiantiles, por ejemplo, se efectuó a través de estrategias lúdicas como la utilización de emoticonos, fotografías personales, canciones, objetos materiales próximos o frases típicas que debían ser dichas en otros idiomas. Con este primer acercamiento entre unos y otros, se permitió entablar un mínimo grado de confianza y empatía entre los participantes en un marco de interacción virtual.

A posteriori, los estudiantes fueron divididos en grupos de trabajo biculturales (4 o 5 grupos dependiendo de la cantidad total de los participantes), tratando de que la distribución fuera equitativa entre argentinos y alemanes, que asegurase un cierto balance en el quehacer cooperativo. Cada uno de los grupos tuvo a su cargo la realización de una tarea específica que consistió en analizar una temática, un interrogante o bien un problema y para ello se gestaron la discusión, el debate y el intercambio sincrónico entre los participantes. Así, por ejemplo, se abordaron problemas y desafíos actuales, inherentes a los sistemas de formación y capacitación; los nuevos desarrollos de investigación e innovación; las experiencias educativas a nivel biográfico; los diseños curriculares y modelos didácticos de trabajo; la desigualdad socioeconómica en expansión; los retos de la inclusión educativa y cultural; los desafíos de la participación política de los jóvenes; la migración y la transformación cultural identitaria a nivel local y global, etc.

En los grupos de trabajo, se instó a que cada uno de los estudiantes referenciara el análisis y la reflexión a sus propias experiencias prácticas y bagajes teórico-epistemológicos congruentes con los diferentes lugares y los contextos educativos específicos (Schüle *et al.*, 2021). Precisando, los participantes fueron invitados a tomar la palabra y exponer sus comentarios y así también se brindó un espacio para formular preguntas aclaratorias y ahondar libremente temas y aspectos que resultasen interesantes o desconocidos.

Para lograr una comunicación adecuada, fue fundamental el rol de los traductores, colaboradores académicos externos[1], estudiantes de la carrera y los profesores en su implicación bi- o trilingües (alemán, castellano e inglés). Estos actores obraron también como interlocutores y moderadores al interior de cada grupo de trabajo, para posibilitar que el diálogo fluyese y, en caso de que existieran preguntas, las mismas fuesen resueltas inmediatamente.

1. El Centro de Desarrollo e Información Pedagógica (Entwicklungspädagogisches Informationszentrum - EPIZ) de Reutlingen (Alemania) colaboró a través de la disposición de personal pedagógico y medios económicos para la concreción efectiva de las sesiones de trabajo celebrada en diferentes idiomas.

Gracias al desempeño de los traductores, interlocutores y moderadores fue posible poner en consideración, para todos los asistentes, las aportaciones vertidas por los participantes en el debate, evitando que la limitación lingüística fuese un escollo en la comunicación y el intercambio de saber. Por este motivo, una condición *sine qua non* para el debate estribó en que las aportaciones debían ser concisas y claras, de este modo, se facilitó la traducción fehaciente de lo expuesto precedentemente.

El tiempo estimado para el trabajo intergrupal fue entre 45-60 minutos, y, en este lapso temporal, los grupos debieron reflexionar internamente y registrar todos sus comentarios individuales en el programa Padlet, con lo cual se garantizó sentar por escrito todo aquello que fuera debatido y analizado a nivel intragrupal. Una vez concluido el tiempo destinado a las tareas grupales, los resultados a modo de síntesis fueron presentados por traductores, interlocutores y moderadores en tres idiomas en un pleno general y así todos los participantes pudieron tomar conocimiento de lo abordado paralelamente en los demás grupos.

A modo de conclusión, el profesor referente y responsable del proyecto de cooperación hizo una evaluación general del encuentro a nivel pedagógico, metodológico y cooperativo en tres idiomas (castellano, alemán e inglés), destacando los puntos más sobresalientes del encuentro, tópicos significativos y apreciaciones novedosas surgidas en el debate e intercambio.

Finalmente, los participantes se despidieron de forma *online* y así se concluyeron las sesiones de trabajo. Luego, para hacer un balance conjunto de las actividades ejecutadas, se estipularon sesiones de trabajo entre los académicos, profesores e investigadores responsables de las universidades de Argentina y Alemania.

Con este modelo cooperativo se organizaron todas y cada una de las reuniones, lo que favoreció la regularidad y la constancia en la dinámica de trabajo, reforzando el empleo de herramientas *online* (programas y conocimientos) y generando un espacio recíproco para la implicación y el desarrollo de competencias interculturales.

3. RESULTADOS

En el ámbito educativo, la ausencia de medios didácticos, conceptuales y profesionales para hacer frente a los difíciles desafíos de la digitalización tendió a pronunciar los rezagos estructurales constreñidos a la organización y a la dotación técnica e infraestructural del sistema educativo, y así también los problemas relacionados al acceso, la retención y el apoyo a los sectores sociales vulnerables y desfavorecidos (Silva Menoni, Aparicio Castillo, Garzón Clemente *et al.*, 2023).

Empero las dificultades antes evidenciadas, los avances acometidos durante y posterior a la pandemia han sentado un precedente paradigmático en torno a que la implementación de una digitalización adecuada puede potenciar la actualización de contenidos; el desarrollo innovador de prácticas de enseñanza y aprendizaje, y la formación de competencias, saberes y disposiciones cognitivas (CEPAL, 2022).

Cuando inauguramos nuestras acciones de cooperación nos propusimos generar una iniciativa pedagógica transformadora y sostenible, capaz de crear ofertas educativas potentes,

más allá de la novedad de lo desconocido y la urgencia de lo contingente. Y, por esta razón, elaboramos una estrategia pedagógica que buscase superar:

- la carencia de herramientas técnicas destinadas a la innovación, la gestión y el mejoramiento de los programas de formación pedagógica en el ámbito universitario;
- el déficit de las competencias y las capacidades del personal docente para trabajar en contextos digitales concatenado con la insuficiente dotación de personal especializado de apoyo en los centros educativos más relegados y desfavorecidos, y
- la dotación deficitaria de programas y recursos didácticos y digitales compensatorios destinados al apoyo y la contención sociopedagógica de sectores marginales y vulnerables (Unesco, Unicef y CEPAL, 2022).

Por todo lo expuesto, nuestros proyectos de cooperación ejecutados –12 seminarios internacionales entre universidades de Argentina y Alemania– abogaron desde su origen por una digitalización contextualizada e inclusiva que oficiase como vía de superación ante algunos problemas evidenciados en el ámbito de formación intercultural y digital en la universidad, entre los que se destacan:

- el acceso restringido a conocimientos sobre temas actuales y significativos en un contexto global;
- las escasas oportunidades de espacios y formatos de aprendizaje e interacción que permitan contrastar, ampliar y repensar contenidos, informaciones y saberes adquiridos en grupos interculturales y plurilingües, y
- el aún incipiente desarrollo y empleo de competencias digitales e interculturales en interacción con sujetos y espacios de formación internacional.

Actualmente el acceso y la socialización de las competencias digitales ha pasado a ocupar un rol primordial en el campo educativo (Aparicio y Silva Menoni, 2019). Los cambios sociales concomitantes registrados en el plano local y global de la vida colectiva, las crisis múltiples y la incorporación progresiva de nuevas tecnologías en los ámbitos de formación plantean –en su conjunción– retos inusitados, que influyen a su vez tanto en la relación planteada entre partipación, equidad y digitalización, como también en la proyección individual de las personas, el fortalecimiento democrático y la cohesión social (Sales *et al.*, 2021).

Es por ello que en nuestro proyecto de cooperación se persiguió afianzar y socializar insumos digitales y competencias interculturales a partir de la organización de encuentros de trabajo que conllevaron la implementación de diversas dinámicas de discusión, debate, presentación e intercambio académico. La utilización de medios digitales, tecnológicos y competencias interculturales nos brindó la oportunidad de involucrar mejor a las personas en los diferentes procesos de formación a partir del empleo de *tools*, recursos didácticos y otros programas; la promoción de actividades de reflexión; la presentación de trabajos grupales en diferentes idiomas, y la discusión conjunta sobre contenidos de formación.

Para satisfacer adecuadamente las demandas y los intereses de la nueva generación universitaria constatamos que se requiere contar con estructuras de trabajo digital e híbridas solventes, infraestructura tecnológica, especialistas en pedagogía y la voluntad innovadora que,

en una simbiosis estratégica, pueden tener una incidencia positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sliwka *et al*., 2023, p. 175).

En un mundo cada vez más digitalizado, los jóvenes –dada su flexibilidad y afinidad al uso de herramientas digitales de comunicación– se inscriben como el colectivo más apto para asumir los retos del presente y capitalizar nuevas experiencias pensando en tiempos ulteriores. Sin embargo, situados en un contexto donde la economía se transforma de modo permanente y redefine sus demandas en torno a los perfiles educativos, técnicos y profesionales requeridos para acceder al trabajo, son también ellos quienes más sufren los embates de estos cambios pluridimensionales que generan una mayor incertidumbre y desamparo a nivel local y global (Kminek y Wahl, 2023).

En tiempos en donde se subraya la preponderancia de la «sociedad de la información y del conocimiento», la imposibilidad del acceso a una educación actualizada y empoderante a nivel universitario representa –como se ha dicho– una limitación sensible al momento de adquirir de nuevos conocimientos y habilidades (Aparicio, 2015). A esto se añade que el rendimiento académico de las personas tanto en Argentina como en Alemania –salvando algunas especificidades– sigue estando correlacionado con el origen social y económico de las familias; la residencia geográfica de vida (centro urbanos o periferia rural); el nivel de formación académica y la expectativa educativo-cultural predominante en el hogar y los referentes de socialización más directos; el nivel ocupacional y el tipo de inclusión laboral de los padres, y la pertenencia étnico-cultural (Budde y Blasse, 2023).

En virtud de lo expuesto, para nuestra propuesta de cooperación ha sido fundamental atender a la complejidad de los escenarios en donde se circunscriben y referencian las decisiones y las opciones de vida de los jóvenes. Entender qué requieren y detentan estos actores exige dimensionar sus verdaderas demandas y escuchar sus voces. Esto es, promoviendo el diálogo; esgrimiendo sus propios discursos y asumiendo responsablemente el derecho de participar de forma autónoma en los procesos educativos; evitando la subordinación de sus intereses y la invisibilización de sus identidades y narrativas emergentes (Bauman *et al.*, 2021).

Las actividades de la cooperación permitieron a estudiantes (argentinos y alemanes) constituirse en interlocutores protagonistas, capaces de establecer diálogos de saber, sistematizar experiencias, receptar nuevas opiniones y conocimientos, repensar –dialogando y contrastando– contextos y prácticas educativas. En este sentido, las reuniones *online* de trabajos y los múltiples debates celebrados favorecieron la exposición y la comparación de intereses, demandas y anhelos, que fueron ponderados al momento de diseñar las actividades, sistematizar los contenidos curriculares, seleccionar los medios tecnológicos (*tools*, recursos didácticos y dispositivos digitales) y distribuir los diferentes grupos de trabajo.

Los participantes de estos intercambios (estudiantes, profesores e investigadores) evaluaron muy favorablemente el aporte que ha tenido esta experiencia en sus vidas y trayectos de formación, puesto que la escasa posibilidad de movilidad a nivel económico, académico e institucional compensa una gran deuda de la universidad pública en referencia a brindar para la mayoría de las personas ofertas educativas que hagan eje en el intercambio internacional, la educación intercultural y la adquisición de competencias digitales.

En virtud de lo logrado en materia de cooperación, podemos aseverar que es necesario continuar trabajando en la transformación de los espacios y los procesos de aprendizaje a nivel intercultural y digital en la universidad entendida como un espacio estratégico de formación y empoderamiento social y político (Rodríguez-Izquierdo, 2021).

4. CONCLUSIÓN

En un escenario educativo dominado por la digitalización, los cambios vertiginosos y la falta de oportunidades de movilidad e intercambio académico y científico, el empeño en construir modelos educativos flexibles y dinámicos, capaces de promover una mejor integración de los jóvenes y garantizar el acceso a nuevas oportunidades de participación a nivel pedagógico, social, tecnológico y laboral, parece cada vez más impostergable. Por este motivo, apoyar a las generaciones más jóvenes –y especialmente a los estudiantes– en sus entornos socioculturales y educativos resulta decisivo para afrontar los desafíos causados por la desigualdad socioeconómica; la polarización de las ideologías; el distanciamiento físico, geográfico y emocional, y la invisibilización de los/as otro/as distintos/as.

Nuestra propuesta de cooperación intentó crear un medio educativo próximo e inclusivo, congruente con los tiempos, los intereses y los temas propios de los jóvenes estudiantes alemanes y argentinos correspondientemente. En este sentido, la cooperación internacional representa un medio de formación y aprendizaje significativo que facilita el diálogo entre pares y el aprendizaje intercultural y virtual. Y que, además, contribuye a *superar* las limitaciones temporales y espaciales ligadas a la experiencia educativa presencial, *promover* una mayor participación de los jóvenes en la gestión de sus propios procesos de aprendizaje, *visibilizar* la pluralidad de los mundos de la vida y *desarrollar* competencias interculturales a través de la interacción de saberes.

El impacto auspicioso que ha tenido esta experiencia educativa intercultural entre jóvenes evidencia que el uso inteligente y crítico de los medios tecnológicos y digitales coadyuva a superar las brechas geográficas, sociales, económicas, institucionales y culturales dominantes entre el norte y el sur y así como también entre sectores sociales privilegiados y otros desaventajados y vulnerables.

De cara al futuro, y con la intención de potenciar estas experiencias, será clave elaborar políticas y conceptos –al interior de las universidades– destinados a ahondar los intercambios de cooperación educativa; sistematizar los contenidos abordados; actualizar los temas, métodos y formatos de colaboración, y evaluar las acciones ejecutadas en pos de profesionalizar las practicas y los entornos de formación pedagógica.

Más allá del valor y la aportación de los intercambios realizados, consideramos que la equidad educativa no se puede garantizar solo con la mera proliferación de este tipo de modelos y formatos pedagógicos. Empero ello, la forma de involucramiento, aproximación y participación de los jóvenes demuestra que este tipo de ofertas educativas (interculturales y digitales) constituyen un mecanismo incluyente y empoderante de, con y para los jóvenes en un mundo atravesado por múltiples interrogantes y desafíos.

REFERENCIAS

Aparicio Castillo, P. (2015). Bildung, kulturelle Vielfalt und soziale Ungleichheit in Lateinamerika. Die Integration Jugendlicher jenseits sozialer Unterschiede und Ausgrenzungen. En M. Parreira do Amaral y K. Amos (Eds.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und* Forschungsfelder. (pp. 285-300). Waxmann.

Aparicio Castillo, P. y Silva Menoni, C. (2019). Avances y desafíos de la cooperación universitaria para el desarrollo. Construcción y fortalecimiento de espacios educativos en contextos de desigualdad social. En R. Garzón, A. Solís *et al.* (Eds.), *La educación y las organizaciones en la sociedad del conocimiento* (pp. 153-182). Ediciones de la Universidad Autónoma de Chiapas: Chiapas.

Bauman, Z., Portera, A. y Mazzeo, R. (2021). *Education and intercultural identity: A dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003123705

Budde, J. y Blasse, N. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *46*(2), 4-9. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270803 - DOI: 10.25656/01:27080; 10.31244/zep.2023.02.02

Catalán Cisneros, M. R., Figueroa Huamán, M. G. y Espinoza Ayala, R. M. (2023). Aprendizaje cooperativo, trascendiendo el aula convencional. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(27), 86-98. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.499

CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL.

Kminek, H. y Wahl, J. (2023). Zur (Bildungs-)Gerechtigkeit im Zusammenhang mit digitalen kollektiven Aushandlungs-prozessen zur nachhaltigen Entwicklung. *MedienPädagogik*, *52* (gerecht - digital - nachhaltig), 1-20. https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.01.X. https://www.medienpaed.com/article/view/1375/1232

Rodríguez-Arancón, P. (2023). Developing L2 Intercultural Competence in an Online Context through Didactic Audiovisual Translation. *Languages*, *8*, 160. https://doi.org/10.3390/languages8030160

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students' progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, *82*, 99-108. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.005

Sales, A., Moliner, O., Traver, J. A. y Lozano, M. (2021). Escuela incluida. De la participación ciudadana a la transformación social. En M. Pallarès, J. Gil y A. Santisteban (Coords.), *Docencia, ciencia y humanidades: Hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 552-568). Dykinson

Schüle, R., Güleş, O., Räuchle, C. y Schweitzer, E. (2021). *Digitale Gerechtigkeit in der Smart City. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.)*. Bonn

Silva Menoni, M. del C., Aparicio Castillo, P., Garzón Clemente, R., Guevara, H. y Hurto, J. M. (2023). Desarrollo profesional del docente universitario mediante redes. 16 años de experiencia multicultural de cooperación universitaria al desarrollo. En E. Morales Morgado (Ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 199-206). Ediciones Salamanca.

Sliwka, A.; Klopsch, B. y Deinhardt, L. (2023). Digital, nachhaltig, gerecht. Eine strategische Kernroutine zur adaptiven Förderung in der Schule. *MedienPädagogik*, *52* (gerecht - digital - nachhaltig), 169-190. https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.09.X

Unesco, Unicef y CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*. Informe regional de monitoreo ODS4 – Educación 2030. Unesco.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ03757991

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: AVANZANDO HACIA UN FUTURO SOSTENIBLE Y RESPONSABLE

UNIVERSITY EDUCATI0N: M0VING T0WARDS A SUSTAINABLE AND RESP0NSIBLE FUTURE

Ana León-Gómez[1], José Manuel Santos-Jaén[2] y Fernando Gimeno-Arias[3]

[1] *Universidad de Málaga. España*
ana.leon@uma.es
https://orcid.org/0000-0002-6141-9003

[2] *Universidad de Murcia. España*
Jmsj1@um.es
https://orcid.org/0000-0003-2832-8158

[3] *Universidad de Murcia. España*
fernando.gimeno@um.es
https://orcid.org/0000-0001-6301-068

Resumen: Este estudio analiza la educación sostenible en el ámbito universitario turístico, con el objetivo de expandir la comprensión sobre el papel de la educación superior en la promoción de la sostenibilidad en el turismo. A través de un análisis bibliométrico de 113 artículos de la base de datos Web of Science, se examina la relación entre la educación universitaria y la sostenibilidad en el sector turístico, ofreciendo una visión exhaustiva de este campo de estudio. Los resultados revelan un aumento significativo en el interés académico por la educación sostenible en turismo, marcado por un crecimiento notable en las publicaciones durante la última década. A pesar del liderazgo de un grupo pequeño de investigadores influyentes, el estudio subraya la importancia de fomentar la colaboración interdisciplinaria y expandir la investigación en este ámbito. Un análisis detallado de las tendencias en palabras clave muestra una evolución hacia la fusión de la sostenibilidad con la tecnología en el turismo, señalando un cambio hacia la innovación y la adaptación. El estudio también resalta la importancia de la educación sostenible en universidades de turismo en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, identificando brechas significativas y el impacto emergente de las nuevas tecnologías en el sector. Se sugiere una mayor colaboración internacional y la aplicación de métodos cuantitativos avanzados para una comprensión más profunda de estos temas. Este análisis no solo aporta al conocimiento académico, sino que

también proporciona directrices prácticas para incorporar la sostenibilidad en los planes de estudios universitarios de turismo.

Palabras clave: educación universitaria; sostenibilidad; turismo; bibliometría.

Abstract: This study examines sustainable education in the university tourism sector, aiming to expand understanding of the role of higher education in promoting sustainability in tourism. A bibliometric analysis of 113 articles from the Web of Science database examines the relationship between university education and sustainability in the tourism sector, offering a comprehensive overview of this field of study. The results reveal a significant increase in academic interest in sustainable education in tourism, marked by a notable growth in publications over the last decade. Despite the leadership of a small group of influential researchers, the study underscores the importance of fostering interdisciplinary collaboration and expanding research in this area. A detailed analysis of keyword trends shows an evolution towards the fusion of sustainability with technology in tourism, signalling a shift towards innovation and adaptation. The study also highlights the importance of sustainable education in tourism universities about the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, identifying significant gaps and the emerging impact of new technologies in the sector. Increased international collaboration and the application of advanced quantitative methods are suggested for a deeper understanding of these issues. This analysis contributes to academic knowledge and provides practical guidelines for incorporating sustainability into university tourism curricula.

Keywords: University education; sustainability; tourism; bibliometrics.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sostenibilidad emerge como un paradigma crucial en diversos sectores, incluido el turismo. Este artículo examina cómo la educación, especialmente en universidades de turismo, puede ser un vehículo fundamental para fomentar la sostenibilidad en el turismo. El creciente interés por la sostenibilidad, evidenciado por estudios recientes (Geng y Maimaituerxun, 2022; Gupta y Vegelin, 2016; Leal Filho *et al.*, 2018), refleja la urgencia de abordar desafíos ecológicos y mejorar el bienestar social. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas, con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ofrece un marco integral para este propósito (León-Gómez *et al.*, 2021; Monteiro *et al.*, 2022).

En este contexto, la educación se destaca como un sector clave. Las universidades, en particular, desempeñan un papel crucial al equipar a futuros profesionales con habilidades y conocimientos esenciales para enfrentar desafíos y aprovechar oportunidades en sostenibilidad (León-Gómez y Mora Forero, 2022; Mori Junior *et al.*, 2019). A través de su capacidad y liderazgo, las universidades también pueden influir en políticas y prácticas sostenibles, contribuyendo significativamente a los ODS (Vilalta *et al.*, 2018).

Ante la necesidad de más investigación sobre la educación sostenible en turismo (Chen *et al.*, 2022; Slocum *et al.*, 2019), este capítulo se propone sistematizar la literatura científica

existente y enriquecer la base de conocimientos en la educación sostenible en universidades de turismo. Buscamos expandir las fronteras del conocimiento en este campo, esencial para el desarrollo sostenible del turismo. Por ello, se ha realizado un análisis bibliométrico abarcando desde 1996, año del primer artículo publicado sobre este tema, hasta 2021. La revisión de 113 artículos obtenidos de la base de datos Web of Science permite examinar la evolución de la investigación, las contribuciones significativas y las áreas emergentes en el campo.

Este estudio aporta a la literatura académica al analizar el estado actual de la educación para la sostenibilidad en universidades de turismo. La investigación se realizó en instituciones de educación superior especializadas en turismo, dada la orientación específica del estudio hacia la sostenibilidad dentro de esta industria. Al educar para la sostenibilidad, se espera fomentar en los estudiantes una comprensión profunda de cómo las prácticas turísticas pueden ser gestionadas de manera que equilibren las necesidades económicas, sociales y ambientales, asegurando la viabilidad a largo plazo del sector y de los destinos turísticos. Esto implica inculcar una ética de responsabilidad y cuidado hacia el medio ambiente y las comunidades, así como la habilidad para diseñar y aplicar soluciones innovadoras que contribuyan al desarrollo sostenible.

Los resultados obtenidos no solo benefician a investigadores y profesionales del sector turístico, ofreciéndoles una visión global de la estructura epistemológica y los temas de investigación actuales, sino que también permiten a los académicos aplicar estos hallazgos para mejorar la formación de futuros profesionales del turismo, potenciando así el rendimiento sostenible en el sector.

Después de esta sección introductoria, la Sección 2 expone los aspectos metodológicos. La Sección 3 muestra los resultados. Finalmente, la Sección 4 presenta las principales conclusiones.

2. METODOLOGÍA

Este estudio utiliza un enfoque de análisis bibliométrico de datos de publicaciones científicas sobre educación sostenible en universidades de turismo. Las partes esenciales del análisis bibliométrico son la recopilación y la evaluación de los datos (López-Rodríguez *et al.*, 2022; Santos-Jaén *et al.*, 2021). Para ello, se utilizó la búsqueda «subject, title, abstract, keywords» en la Web of Science (WoS).

Aunque existen muchos estudios bibliométricos sobre la educación sostenible en las universidades (Grosseck *et al.*, 2019; Hallinger y Chatpinyakoop, 2019; Machado y Davim, 2022), hasta ahora no se han centrado en analizar este enfoque en el turismo. Por esta razón, este estudio se centró en explorar el sistema educativo para la sostenibilidad en las universidades de turismo. Para ello, los términos de búsqueda utilizados para la recopilación de datos incluyen «Educación», «Universidad de Turismo» y «Sostenible». Estas palabras clave han sido seleccionadas para el estudio bibliométrico debido a su relevancia en la investigación actual sobre cómo las instituciones académicas especializadas en turismo integran y promueven prácticas y principios de sostenibilidad. «Educación» abarca el proceso de enseñanza y

aprendizaje que se lleva a cabo en estas instituciones; «Universidad de Turismo» especifica el enfoque en centros educativos dedicados a la formación en el ámbito turístico, un sector de significativa influencia económica y social; y «Sostenible» refleja el compromiso creciente con el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de futuras generaciones, un tema de creciente importancia en el contexto del cambio climático y la responsabilidad social corporativa. Juntas, estas palabras clave estructuran un campo de estudio que aborda cómo la educación en turismo puede contribuir a un futuro más sostenible.

A partir de la combinación de estas tres palabras clave, construimos la base de datos final en la que se basa nuestro artículo. En la búsqueda inicial, el 96 % del total de artículos que obtuvimos estaban en inglés, por lo que decidimos afinar nuestra búsqueda para que en nuestra base de datos solo se encontraran artículos en inglés. De este modo, obtuvimos un total de 113 artículos.

El análisis bibliométrico aplicado siguió el modelo de López-Fernández *et al.* (2016), utilizando indicadores de actividad, que miden alcance e impacto de publicaciones, y de relaciones, que identifican redes de coautores y estructuras conceptuales, para observar la evolución cuantitativa de la literatura y descubrir tendencias emergentes en el campo científico.

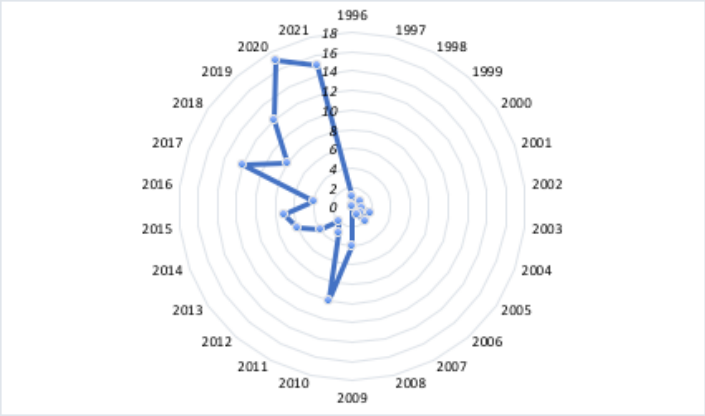
Finalmente, se empleó el software VOSviewer (Van Eck y Waltman, 2018) para aplicar los indicadores mencionados. Este programa se seleccionó por su eficacia en el análisis científico de mapas, destacando por su avanzada interfaz gráfica de usuario (León-Gómez *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2020). VOSviewer es especialmente apto para manejar grandes volúmenes de datos, proporcionando un amplio abanico de opciones para la visualización y el análisis detallado de la información (Fahimnia *et al.*, 2015; Santos-Jaén *et al.*, 2021).

3. RESULTADOS

3.1. Indicadores de actividad

El primer paso consistió en analizar la productividad de los artículos publicados. La Figura 1 presenta una representación radial de la cantidad de artículos publicados por año sobre educación universitaria en turismo sostenible. Cada punto en la línea azul representa un año específico y la distancia desde el centro del círculo hasta un punto indica el número de artículos publicados en ese año.

Figura 1. Evolución del número de artículos publicados

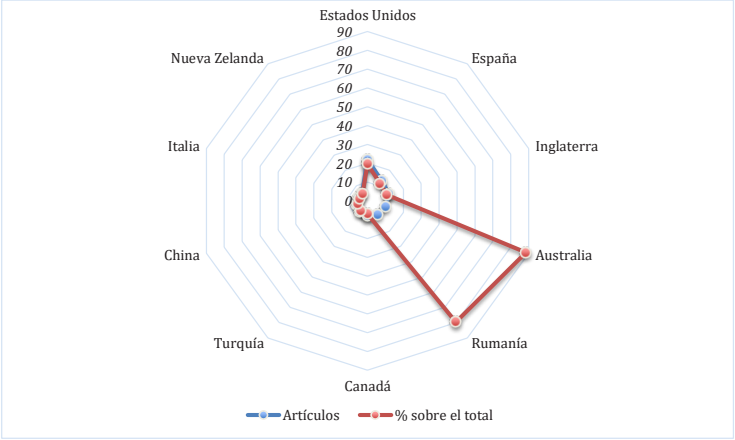


Fuente: Web of Science (2022) y autores.

En esta figura podemos observar que, desde 1996, la investigación en turismo sostenible universitario creció lentamente hasta 2008, luego aumentó notablemente, con un pico en 2018-2020 y una disminución en 2021, reflejando mayor interés académico reciente.

Por otro lado, se analizaron las regiones geográficas con mayor influencia en el campo analizado. Así, la Figura 2 es un diagrama radial o de telaraña que compara la cantidad de artículos publicados y el porcentaje que representan sobre el total en distintos países en el ámbito de la educación universitaria en turismo sostenible.

Figura 2. Los 10 países con mayor número de publicaciones



Fuente: Web of Science (2022) y autores.

De la Figura 2 se desprende que algunos países, como son Estados Unidos, España e Inglaterra, tienen una contribución significativa tanto en el número de artículos como en el porcentaje del total, lo que sugiere que son líderes en la publicación de investigaciones sobre turismo sostenible en el contexto universitario. Otros países, con son Rumanía, Turquía, Canadá o Australia, aunque podrían tener un número considerable de artículos, su contribución porcentual al total global es menor, lo que podría indicar una mayor cantidad de publicaciones globales en el campo o una alta producción en países específicos que no están etiquetados en esta figura.

La Tabla 1 detalla a los diez autores más destacados en el campo, clasificados por su número de publicaciones (NP) y complementados con métricas de impacto como los índices h, g y m, junto con el total de citas (TC) y el año inicial de publicación (AP). El índice h refleja el número de artículos de un investigador que han recibido al menos h citas cada uno, una medida de productividad y repercusión. El índice g amplía esta visión al considerar las citas de los trabajos más citados, ofreciendo una perspectiva adicional sobre la influencia de un autor. El índice m ajusta el índice h al tiempo transcurrido desde la primera publicación del autor, proporcionando una tasa de impacto anualizada.

Tabla 1. Los 10 autores más relevantes ordenados por el número total de publicaciones

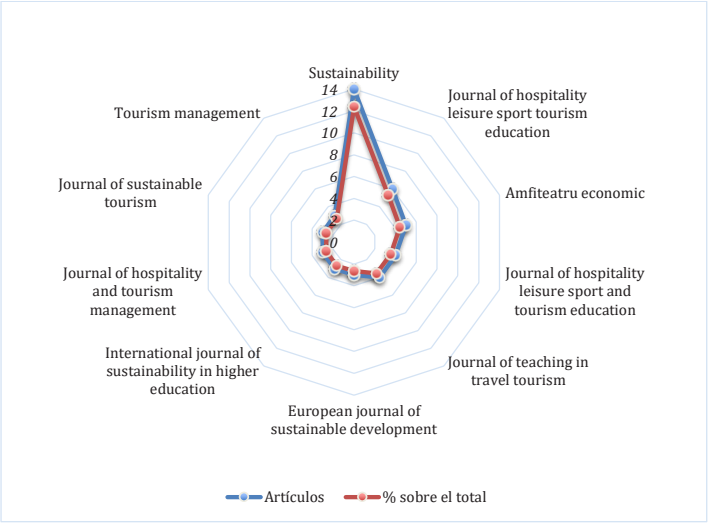
Autor	País	AP	Índice h	Índice g	Índice m	TC	NP
Andrades, L.	España	2017	2	2	0,333	90	2
Dimanche, F.	Canadá	2017	2	2	0,333	90	2
Yurcu, G.	Turquía	2018	2	2	0,333	85	2
Akinci, Z.	Turquía	2018	2	2	0,333	85	2
O'Brien, D.	Australia	2014	1	1	0,111	82	1
Saufi, A.	Australia	2014	1	1	0,111	82	1
Wilkns, H.	Australia	2014	1	1	0,111	82	1
Blache-Cohen, B.	EE. UU.	2014	1	1	0,111	36	1
Hartman, E.	EE. UU.	2014	1	1	0,111	36	1
Paris, C. M.	Arabia Saudita	2014	1	1	0,111	36	1

Fuente: Web of Science (2022) y autores.

La Tabla 1 revela que L. Andrades y F. Dimanche son los autores más destacados en educación en turismo sostenible, con dos publicaciones y 90 citas desde 2017, reflejando un rápido impacto académico con un escaso número de publicaciones. Les siguen G. Yurcu y Z. Akinci, de Turquía, con perfiles similares, pero con un menor número de citas. Los demás autores registran una sola publicación con menor impacto. Por tanto, los investigadores interesados en este campo pueden encontrar nichos significativos para contribuir, dada la aparente escasez de trabajos publicados y la posibilidad de influir en la investigación futura.

En cuanto a la productividad de las revistas, un total de 83 revistas diferentes publicaron los estudios de la muestra. En la Figura 3, se representan en un diagrama radial las 10 revistas más prolíficas en el campo de la educación universitaria en turismo sostenible.

Figura 3. Las 10 revistas que más prolíferas en el campo de investigación analizado



Fuente: Web of Science (2022) y autores.

De la visualización de la Figura 3 se deduce que la revista *Sustainability* lidera en ambas métricas, con el mayor número de artículos publicados y el porcentaje más alto sobre el total de publicaciones en el campo. Esto indica que *Sustainability* ocupa una posición destacada en el ámbito de la investigación sobre educación universitaria en turismo sostenible. *Sustainability* es una revista internacional que aborda las dimensiones ambientales, culturales, económicas y sociales de la sostenibilidad humana. Esta revista, que se distribuye en formato digital por la editorial MDPI, se consolida como un recurso esencial para académicos y profesionales interesados en las prácticas sostenibles dentro del sector turístico. Las otras revistas también contribuyen significativamente, pero en menor medida en comparación con *Sustainability*. Aunque algunas revistas presentan un volumen significativo de publicaciones, su representación porcentual total no siempre es elevada, lo que refleja una mayor dispersión

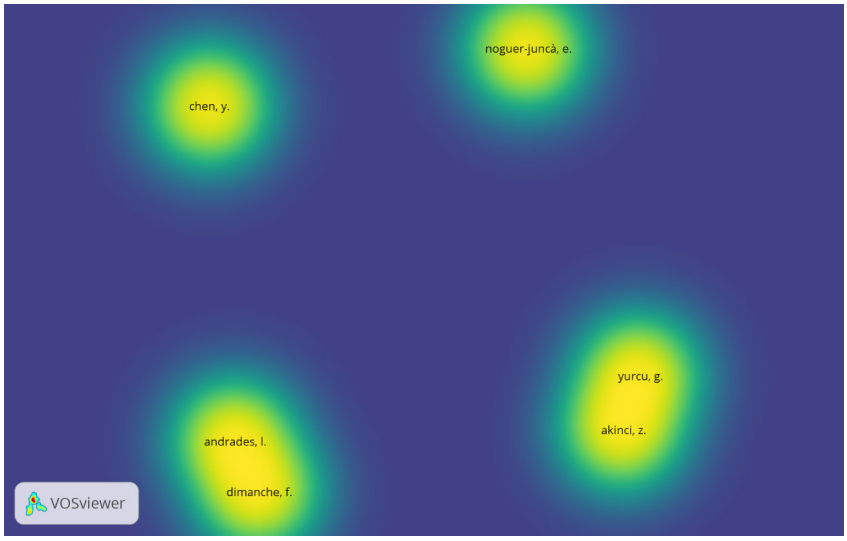
de investigaciones en el área. Por ejemplo, la revista *Journal of Hospitality Leisure Sport Tourism Education*, editada por ScienceDirect, se dedica a fomentar y divulgar estudios, prácticas destacadas e innovaciones en todos los ámbitos de la educación superior relacionada con la hostelería, el ocio, el deporte, el turismo y la organización de eventos. Por otro lado, *European Journal of Tourism Research*, una revista académica de acceso abierto enfocada en el turismo y publicada por la Universidad de Gestión de Varna en Bulgaria, busca ser un foro para el debate de cuestiones teóricas y prácticas dentro del campo turístico. Ambas revistas contribuyen de manera valiosa al conocimiento especializado, aunque en una menor proporción en comparación con *Sustainability*.

3.2. Indicadores de relaciones

El primer objetivo de este apartado es buscar y caracterizar la red de autores y colaboradores que han contribuido al estudio de la educación sostenible en las universidades de turismo, identificando la amplitud y el dinamismo de la investigación en este ámbito.

Para examinar las prácticas de coautoría, utilizamos VOSviewer con datos de WoS, creando mapas de redes que visualizan la colaboración académica. Los investigadores representan los nodos, conectados por la frecuencia de coautoría, reflejada en el peso de cada enlace. Incluso los nodos aislados se conservaron para mostrar el panorama completo de la colaboración. La Figura 4 analiza las redes de conexión de seis coautores.

Figura 4. Mapa de densidad basado en redes de coautoría



Fuente: VOSviewer.

La Figura 4 revela que la coautoría se concentra en cuatro grupos principales de colaboración entre los investigadores más citados, siendo la más intensa entre Yurcu, Akinci, Dimanche y Andrades. Esta distribución indica una colaboración limitada, con escasas conexiones entre los distintos grupos, reflejando una comunidad de investigación compacta. Este patrón sugiere una gran oportunidad para nuevos investigadores en el campo.

Asimismo, en la Tabla 2 se analizó la productividad de los cuatro grupos de investigación encontrados.

Tabla 2. Artículos publicados por los cuatro grupos de investigación más influyentes

Artículo	Autores	Año	Revista
Destination competitiveness and tourism development in Russia: Issues and challenges	Andrades, L. y Dimanche, F.	2017	*Tourism Management*
Destination competitiveness in Russia: tourism professionals' skills and competences	Andrades, L. y Dimanche, F.	2019	*International Journal of Contemporary Hospitality Management*
Relationships between Student Personality Traits, Mobbing, and Depression within the Context of Sustainable Tourism Education: The Case of a Faculty of Tourism	Akinci, Z., Yurcu, G. y Ekin, Y.	2018	*Sustainability*
The Mediating Role of Perception in the Relationship between Expectation and Satisfaction in Terms of Sustainability in Tourism Education	Akinci, Z., Yurcu, G. y Kasalak, M. A.	2018	*Sustainability*
Gender perspective in university education: The case of bachelor's degrees in tourism in Catalonia	Noguer-Juncà, E. y Crespi-Vallbona, M.	2018	*Biodiversity Science*
The university forests of Japan and implications for biodiversity conservation and national park development in China	Xu, S., Song, X., Ling, P., Chen, Y. y Ren, M.	2021	*International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*

Fuente: Web of Science (2022) y autores.

Podemos observar en la Tabla 2 que Andrades y Dimanche han contribuido con investigaciones sobre la competitividad turística en Rusia, reflejadas en publicaciones de 2017 y 2019 en revistas de gestión turística y hospitalidad. Akinci y Yurcu, en colaboración con otros académicos, exploraron las interacciones entre la personalidad estudiantil, el *mobbing* y

la depresión en el contexto de la educación turística sostenible, con dos estudios en *Sustainability* en 2018. Por otro lado, Noguer-Juncà y Crespi-Vallbona analizaron la perspectiva de género en turismo en Cataluña, mientras que Xu, Song, Ling, Chen y Ren investigaron los bosques universitarios en Japón y su papel en la conservación, ambos grupos publicando sus hallazgos en 2018 y 2021 respectivamente. Estos estudios subrayan la diversidad temática y la colaboración en la educación turística sostenible. Así, podemos concluir que los temas de los artículos varían desde aspectos de competitividad turística y habilidades profesionales hasta perspectivas de género y conservación de la biodiversidad, todos dentro del marco de la sostenibilidad en la educación turística. Estos artículos reflejan la diversidad y el alcance multidisciplinario de la investigación actual en turismo sostenible, así como la colaboración internacional entre investigadores.

El propósito final de esta sección es analizar los temas centrales en la enseñanza de la sostenibilidad en universidades de turismo. Mediante redes de coocurrencia de palabras clave, la Tabla 3 resalta los términos más relevantes y emergentes entre 2012 y 2021, indicando la evolución conceptual del campo. La presencia destacada de términos como 'Ecoturismo', 'Sostenibilidad' y 'Turismo Sostenible' refleja su creciente importancia, en línea con iniciativas globales como el «Año Internacional del Turismo Sostenible para el Desarrollo» en 2017, promovido por la ONU para impulsar el turismo hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además, la emergencia de términos vinculados a la educación superior subraya la sostenibilidad como una veta creciente y vital de investigación académica.

Tabla 3. Palabras clave más relevantes y emergentes entre 2012 y 2021

Antes 2012	2012-2013	2014-2015	2016-2017	2018-2019	2020-2021
Empleo	Desarrollo Económico	Computación Educativa	Sostenibilidad	España	COVID-19
Eurasia	Educación en Ingeniería	Países en desarrollo	Turismo Sostenible	Estudiante	Colegios y universidades
	Gestión Ambiental	Comunidad	Enseñanza	Estudiantes	Educación empresarial
	Protección del Medio Ambiente	Desarrollo Turístico	Biodiversidad	Desarrollo Sostenible	Calidad de la enseñanza
	Plan de Estudios	Ecoturismo	Destino Turístico	Alta Educación	Universidades
	Humanos	Educación	Percepción	Innovación	Sector Universitario
	Desarrollo comunitario	Áreas Rurales	Turismo	Aprendizaje	Aprendizaje experimental

Fuentes: Web of Science (2022) y autores.

El análisis de la Tabla 3 revela cinco clústeres temáticos: 'Educación Universitaria', 'Desarrollo Ambiental', 'Percepción de los Estudiantes', 'Educación Universitaria en Turismo Sostenible' y 'Turismo Sostenible', cada uno representando un área de interés de investigación. El primer clúster agrupa a investigadores que exploran la innovación educativa en la enseñanza superior. El segundo clúster se enfoca en el impacto económico en la biodiversidad, mientras que el tercero analiza las perspectivas estudiantiles sobre el turismo sostenible. El cuarto clúster profundiza en la educación superior específica al turismo sostenible. Finalmente, el quinto clúster se dedica exclusivamente al turismo sostenible, con un enfoque en áreas rurales y desarrollo comunitario. Este mapeo temático ofrece a los investigadores un compendio de áreas clave para futuros estudios.

4. CONCLUSIONES

La investigación en educación sostenible universitaria de turismo, aunque emergente y de influencia creciente, presenta una brecha significativa, sugiriendo la necesidad de aumentar la colaboración internacional y la especialización.

El análisis revela una preocupación creciente en el sector turístico por alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU, enfocándose en cómo la educación en sostenibilidad puede impulsar el desarrollo sostenible en turismo. Con el crecimiento acelerado de la industria, la participación y la incorporación de nuevas tecnologías como I+D y la Inteligencia Artificial se vuelven críticas. Futuras investigaciones deben abordar estos cambios dinámicos, destacando la importancia de la educación como herramienta clave para lograr un turismo sostenible.

Esta investigación tiene limitaciones que pueden abrir nuevas líneas de investigación. La exclusiva utilización de datos de WoS restringió el alcance de los artículos analizados, sugiriendo la inclusión de la base de datos Scopus para estudios futuros. Además, la metodología predominante cualitativa indica la necesidad de un enfoque más cuantitativo para explorar en profundidad los indicadores y variables relacionadas, abriendo así caminos para investigaciones adicionales.

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones prácticas, ya que contribuyen a formar un marco teórico para la educación en turismo sostenible, orientan a investigadores y profesionales en el análisis de esta área y ofrecen bases para futuras investigaciones. Además, sus hallazgos son fundamentales para integrar la sostenibilidad en la educación turística, proporcionando una sólida base para el desarrollo académico de planes de estudio en este campo.

REFERENCIAS

Chen, M., Pei, T., Jeronen, E., Wang, Z. y Xu, L. (2022). Teaching and Learning Methods for Promoting Sustainability in Tourism Education. *Sustainability*, *14*(21), 14592. https://doi.org/10.3390/su142114592

Fahimnia, B., Sarkis, J. y Davarzani, H. (2015). Green supply chain management: A review and bibliometric analysis. *International Journal of Production Economics*, *162*, 101-114. https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2015.01.003

Geng, Y. y Maimaituerxun, M. (2022). Research Progress of Green Marketing in Sustainable Consumption based on CiteSpace Analysis. *SAGE Open*, *12*(3), 215824402211198. https://doi.org/10.1177/21582440221119835

Grosseck, G., Ţîru, L. G. y Bran, R. A. (2019). Education for Sustainable Development: Evolution and Perspectives: A Bibliometric Review of Research, 1992-2018. *Sustainability*, *11*(21), 6136. https://doi.org/10.3390/su11216136

Gupta, J. y Vegelin, C. (2016). Sustainable development goals and inclusive development. *International Environmental Agreements: Politics, Law and Economics*, *16*(3), 433-448. https://doi.org/10.1007/s10784-016-9323-z

Hallinger, P. y Chatpinyakoop, C. (2019). A Bibliometric Review of Research on Higher Education for Sustainable Development, 1998-2018. *Sustainability*, *11*(8), 2401. https://doi.org/10.3390/su11082401

Leal Filho, W., Azeiteiro, U., Alves, F., Pace, P., Mifsud, M., Brandli, L., Caeiro, S. S. y Disterheft, A. (2018). Reinvigorating the sustainable development research agenda: the role of the sustainable development goals (SDG). *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, *25*(2), 131-142. https://doi.org/10.1080/13504509.2017.1342103

León-Gómez, A. y Mora Forero, J. A. (2022). Análisis bibliométricos en publicaciones científicas sobre turismo sostenible en las universidades. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, *12*(6), 1-12. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3991

León-Gómez, A., Ruiz-Palomo, D., Fernández-Gámez, M. A. y García-Revilla, M. R. (2021). Sustainable tourism development and economic growth: Bibliometric review and analysis. *Sustainability*, *13*(4), 1-20. https://doi.org/10.3390/su13042270

López-Fernández, M. C., Serrano-Bedia, A. M. y Pérez-Pérez, M. (2016). Entrepreneurship and Family Firm Research: A Bibliometric Analysis of An Emerging Field. *Journal of Small Business Management*, *54*(2), 622-639. https://doi.org/10.1111/jsbm.12161

López-Rodríguez, C. E., Mora-Forero, J. A. y León-Gómez, A. (2022). Strategic Development Associated with Branding in the Tourism Sector: Bibliometric Analysis and Systematic Review of the Literature between the Years 2000 to 2022. *Sustainability*, *14*(16), 9869. https://doi.org/10.3390/su14169869

Machado, C. F. y Davim, J. P. (2022). Higher Education for Sustainability: A Bibliometric Approach—What, Where and Who Is Doing Research in This Subject? *Sustainability*, *14*(8), 4482. https://doi.org/10.3390/su14084482

Monteiro, S., Ribeiro, V. y Lemos, K. (2022). Sustainability Reporting and the Sustainable Development Goals in Higher Education: A Portuguese University Case. En *The Complexities of Sustainability* (pp. 235-265). https://doi.org/10.1142/9789811258756_0008

Mori Junior, R., Fien, J. y Horne, R. (2019). Implementing the UN SDGs in Universities: Challenges, Opportunities, and Lessons Learned. *Sustainability: The Journal of Record*, *12*(2), 129-133. https://doi.org/10.1089/sus.2019.0004

Santos-Jaén, J. M., León-Gómez, A. y Serrano-Madrid, J. (2021). The Effect of Corporate Social Responsibility on Earnings Management: Bibliometric Review. *International Journal of Financial Studies*, *9*(4), 68. https://doi.org/10.3390/ijfs9040068

Slocum, S. L., Dimitrov, D. Y. y Webb, K. (2019). The impact of neoliberalism on higher education tourism programs: Meeting the 2030 sustainable development goals with the next generation. *Tourism Management Perspectives*, *30*, 33-42. https://doi.org/10.1016/j.tmp.2019.01.004

Van Eck, N. J. y Waltman, L. (2018). *VOSviewer Manual*.

Vilalta, J. M., Betts, A. y Gómez, V. (2018). Higher Education's role in the 2030 agenda: The why and how of GUNi's commitment to the SDGs. *Sustainable Development Goals: Actors and Implementation. A Report from the International Conference*, 6, 2006-2018.

Wang, X., Xu, Z. y Škare, M. (2020). A bibliometric analysis of Economic Research-Ekonomska Istraživanja (2007-2019). *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, *33*(1), 865-886. https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1737558

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ037593105

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION IN INDIA: IMPLICATIONS FOR TEACHERS

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA INDIA: IMPLICACIONES PARA LOS DOCENTES

Hemendra S. Mistry[1], María Cruz Sánchez Gómez[2] y S. C. Panigrahi[3]

[1] *MSCA COFUND Fellow*
Department of Didactics, Organization and Research Methods (DOYMI). Faculty of Education. University of Salamanca. 37008 Salamanca, Spain
mistryhemendra2015@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9074-0111

[2] *Professor of Educational Science*
Department of Didactics, Organization and Research Methods (DOYMI). Faculty of Education. University of Salamanca. 37008 Salamanca, Spain
mcsago@usal.es
https://orcid.org/0000-0003-4726-7143

[3]*Former Professor of Education*
Department of Education, Faculty of Education & Psychology. The Maharaja Sayajirao University of Baroda. Vadodara 390002, India
panigrahi24@gmail.com

Abstract: **Introduction:** The present study surveyed the students with disabilities (SWD) in higher education to seek answers to the questions: What are the profiles of the SWD in higher education in India, and what academic problems are affecting their higher education? **Method:** We surveyed a total of 188 SWD enrolled in the 9 general universities of Gujarat using a three-part survey questionnaire, which included items related to enrolment, academic and family backgrounds, and academic problems in higher education. **Results:** The data analysis revealed very low enrolment of SWD in the universities compared to the 3% reservation rule of government. Most of them had orthopedic impairments, were pursuing postgraduate courses, and came from middle-class socioeconomic backgrounds. The major academic problems affecting their higher education were the inability to select courses, the

lengthy and inaccessible curriculum, the stress of successfully completing their studies, the presence of disabilities in their academic work, and the inaccessibility of library services. **Conclusion and Discussion:** Based on their academic profiles and problems, the study discusses the results and suggests implications for teachers to improve the higher education experience of SWD.

Keywords: Inclusion; Students with disabilities; Higher education; India; Implications; Teachers.

Resumen: **Introducción:** El presente estudio encuestó a estudiantes con discapacidades (ECD) en educación superior para buscar respuestas a las preguntas: ¿Cuáles son los perfiles de los ECD en la educación superior en la India y qué problemas académicos están afectando su educación superior? **Método:** Encuestamos a un total de 188 ECD matriculados en las 9 universidades generales de Gujarat utilizando un cuestionario de tres partes, que incluía elementos relacionados con la matrícula, antecedentes académicos y familiares, y problemas académicos en la educación superior. **Resultados:** El análisis de los datos reveló una inscripción muy baja de ECD en las universidades en comparación con la regla de reserva del 3 % del gobierno. La mayoría de ellos tenían discapacidades ortopédicas, estaban cursando cursos de posgrado y provenían de entornos socioeconómicos de clase media. Los principales problemas académicos que afectaron su educación superior fueron la imposibilidad de seleccionar cursos, el plan de estudios extenso e inaccesible, el estrés de completar exitosamente sus estudios, la presencia de discapacidades en su trabajo académico y la inaccesibilidad a los servicios bibliotecarios. **Conclusión y discusión:** Con base en sus perfiles y problemas académicos, el estudio discute los resultados y sugiere implicaciones para que los docentes mejoren la experiencia de educación superior de los ECD.

Palabras clave: inclusión; estudiantes con discapacidad; educación superior; India; implicaciones; docentes.

1. INTRODUCTION

India, as the second-most populous country, is home to 26 million people with disabilities, constituting 2.21 percent of its total population (Ministry of Home Affairs, 2011). Among these, nearly 12 million (45 %) are illiterate. Of the 14 million (55 %) literate disabled population, only 13 percent have completed secondary education, and merely 5 percent have achieved graduate or higher education (Ministry of Home Affairs, 2011). The Indian government has undertaken several initiatives to educate children with disabilities (CWD). The government has made noteworthy strides in establishing a strong legal structure and executing initiatives to enhance the school participation of CWD students since the ratification of the United Nations (UN) Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD, UNESCO, 2019). However, the current enrollment rate of Students With Disabilities (SWD) in Indian Higher Education Institutions (HEIs) stands at only about 0.5 percent (National Centre for Promotion of Employment for Disabled People, NCPEDP, 2015; as cited in *Indian*

Express, July 30, 2015), suggesting no significant improvement in higher education. This article attempts to examine the status and profile of SWD in the universities in Gujarat.

In 1966, the Education Commission proposed the integration of CWD into mainstream education, marking the beginning of inclusive education in India (Ministry of Human Resource Development-MHRD, 1966). In 1974, the central government launched the Integrated Education of Disabled Children (IEDC) scheme in selected blocks as an experimental approach. The National Policy for Children (1974) provided guidelines for a more integrated approach to child development (Department of Social Welfare, 1974). The success of the IEDC scheme led to its prioritization in the Sixth Five-Year Plan (1980-1985).

In 1986, the National Policy on Education (NPE) emphasized removing disparities and ensuring equal educational opportunities at all levels for CWD (MHRD, 1986). The main objective of NPE was to integrate the individuals with physical and intellectual handicaps into mainstream society, enabling them to grow and face life with courage and confidence. The adoption of the Program of Action (POA) in 1992 further facilitated this goal (MHRD, 1992). The successful implementation of Project Integrated Education for the Disabled (PIED) led to increased receptiveness among regular school teachers and students toward integrating SWD (Azad, 1996).

The District Primary Education Programme (DPEP), launched in 1994-95, emphasized integrating children with mild and moderate disabilities in line with global trends. The Persons with Disabilities (Equal Opportunities, Protection of Rights, and Full Participation) Act of 1995 mandated that all states ensure that CWDs have access to educational opportunities and basic human rights (Ministry of Social Justice and Empowerment-MSJE, 1995). The act emphasized the significance of educating SWD in mainstream educational environments whenever possible. The Indian government established the Ramamurthy Committee in 1992 to enhance special and general education pedagogies and provide recommendations for the early detection and integrated education of CWD (MHRD, 1992).

Since the Persons with Disabilities (PWD) Act in 1995, significant initiatives have taken place. Initiated in 2001, the Sarva Siksha Abhiyan (Education for All) movement established a policy of «zero rejection», ensuring that no CWD remains excluded (MSJE, 1995). The legal frameworks have influenced the National Action Plan for Inclusion in the Education of Children and Youth with Disabilities (IECYD) (MHRD, 2005). The objective of the plan was to guarantee that no child experiences exclusion from mainstream education and that institutions cultivate educators proficient in inclusion principles. The National Policy for Persons with Disabilities (2006) acknowledged the potential of individuals with disabilities (MSJE, 2006). The Right to Education (RTE) Act of 2009 was a key milestone in ensuring quality basic education for all students, including those with disabilities (MHRD, 2009; Soni, 2013).

Higher education is crucial for employability and national development, and thus HEIs must cater to a diverse student population, ensuring social justice that improves the quality of their lives (Azad, 2008, p. 19). The Warnock Committee Report (1978) underscored the need to reassess the requirements of SWD before their entry into higher education. The University Grants Commission (UGC) supports universities and colleges in engaging in special education initiatives. The UGC initiated the Higher Education for Persons with Special

Needs (HEPSN) scheme during the Ninth Five-Year Plan to enhance the learning experiences of SWD. Assistance categories in the HEPSN include improving accessibility, acquiring necessary equipment, and the formation of disability cells in HEIs (Planning Commission, 2011, p. 132).

People with disabilities have a right to higher education; failing to provide adequate provisions is a form of discrimination (Press Trust of India-PTI, December 15, 2017). It is essential to ensure that quality education is accessible to SWD, enabling them to lead independent and economically self-sufficient lives. Without inclusive measures at the higher education level, opportunities for professional growth and suitable employment for these individuals are severely limited (Tata Institute of Social Sciences-TISS, 2015, p. 46). The government has directed HEIs receiving funding to adhere to the Rights of Persons with Disabilities (RPWD) Act, 2016 provisions (PTI, December 15, 2017). The RPWD Act emphasizes access to education at all levels, promoting initiatives to improve higher education for persons with disabilities. The National Education Policy (NEP, 2020) recognizes the priorities of the RPWD Act 2016 and makes sure that all children and young people with disabilities have the same chances at all levels of education. This includes not discriminating against them, having accessible infrastructure, reasonable accommodations, individualized supports, and using braille and sign language in teaching and monitoring, among other things (Ministry of Law and Justice, 2016; MHRD, 2020).

Despite these efforts, the progress of education for CWD remained slow, with significant dropping out rates at successive schooling levels (Singal, 2016; UNESCO, 2019). Only 85,877 SWD could reach higher education against an estimated total enrollment of 37.4 million (Ministry of Education, 2020). Thus, only 0.23 % of the total enrolment of 3,73,99,388 students in HEIs in India highlights the urgent need to explore the profiles and academic problems faced by the SWD in higher education, particularly in Gujarat, which is considered the most developed state in India.

2. METHOD

2.1. Design

This study utilized a two-part survey design, reporting data from a cross-sectional survey. It investigates the enrollment of SWD in universities across Gujarat, India, focusing on their demographic profile and the courses pursued. Recruitment occurred at nine general universities in Gujarat, which offer all types of courses on a single campus. We have not identified the universities to protect the anonymity of the respondents.

2.2. Participants

The study included 188 SWDs enrolled at all levels (diploma, undergraduate, postgraduate, and research) at the nine universities in Gujarat. Despite reaching out to all 188 SWD, 45 of them declined to participate, leaving a final sample size of 143 SWD and a response rate of 76%. We collected data using a survey questionnaire, primarily in paper and pencil format. We obtained informed written consent from both university authorities and the participating SWD.

2.3. Research Instruments

A three-part survey instrument was employed.

2.3.1. Part One: Enrollment Information

This section gathered data on course-wise SWD enrollment based on the reservation quota available, including information about the type and category of disability, courses selected, and education levels.

2.3.2. Part Two: Profiles of Students with Disabilities

A self-made questionnaire compiled the personal profiles of the SWD, focusing on demographics, nature of disabilities, academic background, and family circumstances. The SWD participants provided information about their gender, age, place of residence, marital status, type and category of disability, the onset of their disability, their engagement with disability organizations, their awareness of disability laws, their academic achievements, the scholarships they had received, their living arrangements, their vocational training, and their family backgrounds.

2.3.3. Part Three: Academic Problems of Students with Disabilities

This section included both closed-ended and open-ended items about the academic problems of the SWD. The items included course selection, suitability of the department timetables, syllabus, contents, library facilities, peer supports, co-curricular participation, examination, teachers' teaching methods, and other difficulties impacting academic performance.

2.4. Data Analysis

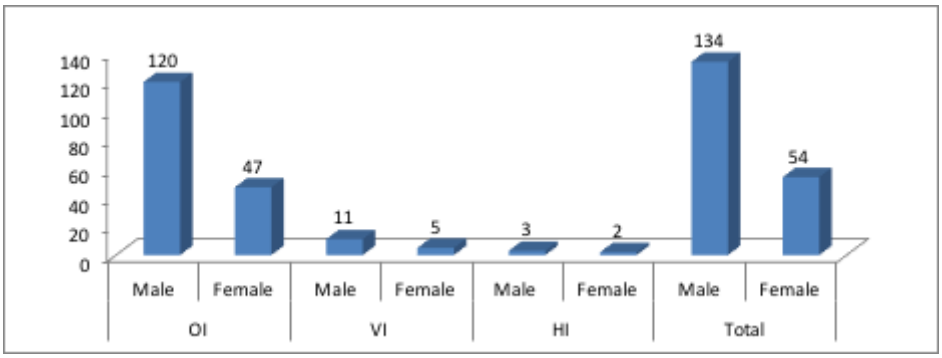
We used descriptive statistics, such as frequency and percentage, and content analysis to summarize the data from the SWD.

3. RESULTS

3.1. Enrollment of students with disabilities

Among the 188 students identified with disabilities, they comprised only 0.4 % of the total enrollment (48,521 students) in the nine general universities. Based on the 3 % reservation quota, the expected figure (1,455 SWD) was nowhere close to the actual enrollment (188 SWD), indicating a significant difference of 99.06 %. The male-to-female ratio in the sample was 71:29 (male = 134, female = 54), with the majority (N = 167, 89 %) having orthopaedic impairments. A small number had visual (N = 16, 9 %) or hearing (N = 5, 2 %) impairments, and no students reported intellectual disabilities.

Figure 1. Enrolment of students with disabilities in universities of Gujarat



3.2. Personal Profile

The demographics of the SWD are summarized in Table 1. The majority were male (N = 102, 71 %) and aged 21-25 years (N = 98, 68 %). Nearly two-thirds were from urban areas (N = 94, 66 %), and most were unmarried (N = 137, 94 %).

Table 1. Personal profile of students with disabilities

VARIABLES	*N*	*%*
Gender		
Male	102	71
Female	41	29
Age group		
Less than 20 years	23	16
20 to 25 years	98	68
25 to 29 years	18	12
30 years and above	6	4
Habitat		
Urban	94	66
Rural	49	34
Marital status		
Married	6	4
Unmarried	137	94

3.3. Disability Profile

Table 2 shows that most participants had orthoapedic impairments (N = 126, 88 %), with a majority categorized as having mild disability (N = 95, 66 %). The onset of disability was fairly evenly distributed between birth (N = 54, 38 %) and infancy (N = 62, 43 %). Only 15 % were engaged with disability organizations, and 31 % were unaware of the PWD Act of 1995.

Table 2. Disability profile of students with disabilities

VARIABLES	*N*	*%*
Type of disability		
Orthoapedic	126	88
Visual	12	8
Hearing	5	4
Category of disability		
Mild (40-60 %)	95	66
Moderate (60-80 %)	34	24
Severe (more than 80 %)	14	10
Onset of disability		
By birth	54	38

VARIABLES	*N*	*%*
By infancy	62	43
By childhood	27	19
Engagement with disability organization		
Yes	22	15
No	121	85
Aware about Persons with Disabilities Act-1995		
Yes	99	69
No	44	31

3.4. Academic Profile

The majority of SWD were enrolled in postgraduate courses (N = 91, 64 %), predominantly in arts (N = 52, 37 %) and other disciplines such as engineering, pharmacy, fine arts, and performing arts (N = 66, 48 %). Academic performance indicated that 62 (43 %) achieved second-class while 63 (44 %) obtained first class in last examination. Over 40 % received scholarships (N = 60, 42 %). Many lived either in university hostels (N = 45, 31 %) or private accommodations (N = 24, 17 %). Less than 20 % had received vocational training (N = 22, 15 %) and nearly 60 % expressed a desired to pursue further studies (N = 84, 59 %).

Table 3. Academic profile of students with disabilities

VARIABLES	*N*	*%*
Level of education		
Diploma	21	15
Graduation	22	15
Post-graduation	91	64
M.Phil./Ph.D.	9	6
Discipline of study		
Arts	52	37
Commerce	13	9
Science	12	8
Other	66	46
Achievement in last year exam		
Pass class (less than 45 % of marks)	18	13
Second class (45 to 60 % of marks)	62	43
First class and above (more than 60 % of marks)	63	44

VARIABLES	*N*	*%*
Scholarship		
Yes	60	42
No	83	58
Staying place during study		
Own home	74	52
University hostel	45	31
Paying guest/private hostel	24	17
Vocational training		
Yes	22	15
No	121	85
Wish for further study		
Yes	84	59
No	59	41

3.5. Academic problems

The analysis of the academic problems reported by the SWD revealed several problems affecting their academic lives. As shown in Table 4, 26.57 % of the SWD were unable to select courses due to their limitations, lack of guidance and awareness. Furthermore, 34.26 % found the curriculum too lengthy, and the same percentage struggled to follow lectures in English due to their prior schooling in their mother tongue. More than half (53.14 %) felt anxious about completing their studies citing inadequate facilities and financial constraints. Disability affected the academic performance of 38.46 % SWD due to a lack of timely help and mobility issues. Additionally, 25.17 % reported inadequate library facilities.

Table 4. Academic problems of students with disabilities

PROBLEMS	*N*	*%*
Course selection	38	26.57
Lengthy curriculum	49	34.26
Inability to follow lectures in English	49	34.26
Tension of study completion	76	53.14
Affection of disability in study	55	38.46
Inaccessible library facilities	36	25.17

In addition to these problems, SWD reported difficulties in obtaining academic support and adjustments in assessment. They also expressed difficulties due to lack of resources,

counselling services, awareness and support systems. Since this study was produced from the PhD thesis of the Mistry (2013), the thesis can be examined for more detailed information about the academic problems of SWD.

4. DISCUSSION

The low enrollment of SWD in higher education raises significant concerns about the implementation of the RPWD Act (2016). Despite the twenty years since the inception of the PWD Act, only 0.4 % of seats are occupied by SWD, which is far below the mandated 3 % (now increased to 5 % under the RPWD Act, 2016). The gap in accessibility within the higher education system is alarming. Supporting this finding, a survey by the NCPEDP (2015) revealed that only 0.56 % of seats go to disabled candidates in public universities, indicating a systematic failure to provide adequate opportunities for this demographic. The reasons for such low enrollment are multifaceted. One main reason is the lack of proper monitoring mechanisms to enforce the provisions outlined in the RPWD Act. Without stringent monitoring, HEIs may neglect their responsibilities to create an inclusive environment, despite the compulsion of the RPWD Act (Ministry of Law and Social Justice, 2016).

Additionally, the research indicates that more than 30 % of the SWD were unaware of their rights under the PWD Act, which is likely to contribute to their reluctance or inability to apply for higher education. Studies on school education have shown that a majority of school teachers were unprepared to support inclusive education due to insufficient training and experience (Shah, Das, Desai & Tiwari, 2013; Das, Gichuru & Singh, 2013). This lack of awareness and preparedness among teachers directly impacts the transition of SWD from school to higher education. To improve enrollment and retention rates, it is crucial for the government to ensure strict adherence to the RPWD Act (2016) across all HEIs. This includes maintaining comprehensive data on SWD, including their application, admission, and graduation rates. Establishing partnerships between HEIs and special/inclusive schools can also facilitate smoother transitions for SWD into higher education settings.

The study further revealed that a substantial proportion of SWD enrolled in higher education were primarily those with orthopaedic impairment, constituting 89 % of the total. In contrast, the representation of students with visual (9 %) and hearing (2 %) disabilities was significantly low, with no representation of students with intellectual disabilities. This disparity raises critical questions about the inclusivity of the Indian higher education system and highlights the need for a more comprehensive approach that addresses the diverse needs of all students with disabilities.

Moreover, only 28 % of the surveyed universities found that efforts to promote education for girls with disabilities had the desired impact. Mobility issues often force students with orthopedic impairments to stay in hostels or as paying guests, which increases their financial burden. Approximately half of the students reported residing in university hostels, private accommodations, or with paying guests. Most of these living arrangements incur costs, which, combined with educational expenses, create significant financial pressure. The results indicate

that many students receive minimal scholarship support, often less than Rs. 3000 per year, which is inadequate to cover the comprehensive costs of higher education. This financial insecurity may deter students from pursuing or completing their studies, particularly when they express concerns about job prospects after graduation.

Despite the challenges, students indicated that they face relatively few academic difficulties, primarily using self-directed learning strategies to overcome barriers. However, common challenges such as limited participation in co-curricular activities, lengthy syllabi, inability to follow lectures in English, and a lack of resources can hinder their educational experiences. The absence of strict implementation of the RPWD Act (2016) emphasizes the need for a robust monitoring system to ensure the availability of necessary support and facilities in HEIs.

5. IMPLICATIONS FOR HIGHER EDUCATION TEACHERS

Based on the results of this study, the following important implications for the teachers in higher education can be drawn regarding the higher education experience of SWD:

- **Inclusive attitudes:** Teachers must enhance and include SWD in classroom activities. Developing a mindset that values diversity and inclusivity is crucial for creating a welcoming environment where all students can thrive.
- **Policy awareness:** Teachers should familiarize themselves with the policies, reservations, provisions, legislation, and schemes available for the students with disabilities to make the inclusion of SWD successful in higher education. Understanding these will enable teachers to effectively advocate for and support the inclusion of the SWD in higher education.
- **Motivation and encouragement:** Teachers should actively encourage and motivate SWD to pursue higher education. Recognizing their potential and providing positive reinforcement can enhance their confidence and willingness to engage in academic pursuits.
- **Collaboration:** Teachers should work collaboratively with resource or special teachers and support staff to provide the necessary accommodations and support services for SWD. Building a network of support will facilitate a more inclusive learning environment.
- **Creating a supportive environment:** Teachers should foster a positive classroom climate that encourages respect, understanding, and empathy among all students. Developing positive attitudes and values will contribute to a more conducive environment for teaching and learning.
- **Curriculum adaptation:** Teachers should be prepared to adapt the curriculum to meet the learning needs of SWD. This may involve modifying assignments, providing alternative assessment methods, and employing varied teaching strategies to accommodate different learning styles.

- **Encourage peer support:** Teachers can promote peer support among students by creating mentorship programs that connect SWDs to their peers, leading to a sense of belonging and community. This is vital for the overall well-being of SWD.
- **Professional development**: Continuous professional development is essential for teachers to remain informed about best practices in inclusive education. Attending training programmes on inclusive pedagogy will enhance their skills and enable them to implement effective teaching strategies.

6. CONCLUSION

Reviewing the profiles of SWD in higher education and their lower enrolment rates highlights the inadequate implementation of many policies and recommendations related to SWD education. Substantial efforts are required to enhance the status of higher education for SWD. The main responsibility lies with the teachers to translate inclusion policies into effective classroom practices, ensuring that their classrooms are inclusive for all, including those with disabilities. In addition to stringent policy implementation, the positive attitudes, encouragement, and guidance of teachers will play a crucial role in improving the higher education landscape for SWD in India. By fostering an inclusive and supportive learning environment, teachers can help SWD become productive, successful citizens who lead independent, economically self-sufficient, and participatory lives.

REFERENCES

Azad, J. L. (2008). *Financing and Management of Higher Education in India*. Gyan Publishing House.

Azad, Y. A. (1996). *Integration of disabled in common schools: A survey-study of IEDC in the country*. NCERT.

Das, A. K., Gichuru, M. & Singh, A. (2013). Implementing inclusive education in Delhi, India: Regular school teachers' preferences for professional development delivery modes. *Professional Development in Education*, *39*(5), 698-711.

Department of Empowerment of People with Disabilities. (2023). *Scholarships for Students with Disabilities*. Ministry of Social Justice and Empowerment. https://depwd.gov.in/scholarships/

Department of Social Welfare. (1974). *National policy for children.* Government of India. https://www.haqcrc.org/pdf/national-policy-for-children-1974/

Indian Express. (2015, July 30). Only 0.56 percent disabled students in higher education: Survey. https://www.newindianexpress.com/nation/2015/Jul/30/only-0.56-percent-disabled-students-in-higher-education-survey-788564.html

Ministry of Education. (2020). *All India survey on higher education (2019-20).* Government of India. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/aishe_eng.pdf

Ministry of Home Affairs. (2011). *Census 2011.* Office of registrar general & Census Commissioner, Government of India. http://censusindia.gov.in/

Ministry of Human Resource Development. (1966). *Report of Education Commission (1964-66).* Government of India.

Ministry of Human Resource Development. (1986). *National Policy on Education.* Government of India.

Ministry of Human Resource Development. (1992). *Programme of Action: Report of CABE Committee on Review of National Policy on Education.* Government of India.

Ministry of Human Resource Development. (1992). *Report of the Ramamurthy Committee (1992).* Government of India.

Ministry of Human Resource Development. (2005). *Action Plan for Inclusive Education of Children and Youth with Disabilities.* Department of Education & Literacy, Government of India. http://www.education.nic.in/INCLUSIVE.asp

Ministry of Human Resource Development. (2009). *Right to Education Act.* Government of India website: http://mhrd.gov.in/rte/

Ministry of Human Resource Development. (2020). *National Education Policy 2020.* Government of India. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Ministry of Law and Justice. (2016). *Right to Persons with Disabilities Act.* Retrieved from Department of Disability Affairs, Government of India. http://www.disabilityaffairs.gov.in/upload/uploadfiles/files/RPWD%20ACT%202016.pdf

Ministry of Social Justice and Empowerment. (1995). *Persons with Disabilities (Equal Opportunities, Protection of Rights & Full Participation) Act (1995).* Government of India. http://socialjustice.nic.in/pwdact1995.php

Ministry of Social Justice and Empowerment. (2006). *National Policy for Persons with Disabilities.* Government of India. http://www.disabilityaffairs.gov.in/upload/uploadfiles/files/NationalPolicyForPersonswithDisabilities(1).pdf

Mistry, H. S. (2013). *A Study of the Students with Disability in the Universities of Gujarat* [Doctoral dissertation, The Maharaja Sayajirao University of Baroda]. http://hdl.handle.net/10603/86628

Planning Commission. (2011). *Eleventh five-year plan 2007-12 volume I: Inclusive growth.* Government of India. https://www.niti.gov.in/sites/default/files/202308/11th_vol1.pdf

Press Trust of India. (December 15, 2017). Disabled people have right to get higher education: Supreme Court. *Hindustan Times.* https://www.hindustantimes.com/india-news/disabled-people-have-right-to-get-higher-education-supreme-court/story-x6kJcs87Zxx2cR6T0rSwBN.html

Shah, R., Das, A., Desai, I. & Tiwari, A. (2013). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(1), 34-45.

Singal, N. (2016). Education of children with disabilities in India and Pakistan: Critical analysis of developments in the last 15 years. *Prospects*, *46*, 171-183. https://doi.org/10.1007/s11125-016-9383-4

Soni, R. B. L. (2013). *Status of implementation of RTE Act-2009 in context of disadvantaged children at elementary stage.* NCERT.

Tata Institute of Social Sciences. (2015). *A TISS initiative on enabling inclusion and accessibility of students with disabilities in higher education.* TISS. https://www.tiss.edu/uploads/files/iaccess.report.pdf

Unesco. (2019). *State of the education report for India 2019: Children with disabilities.* Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368780

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. HMSO. http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375107115

PROGRAMAS DE INTERCAMBIO INTERNACIONAL EN LÍNEA: UNA OPORTUNIDAD PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS PARA LA RESILIENCIA

ONLINE INTERNATIONAL EXCHANGE PROGRAMS: AN OPPORTUNITY TO DEVELOP COMPETENCES FOR RESILIENCE

Alejandrina Aquea-Berríos[1], Filipe Fagan-Donato[2], Marcela Urrutia-Castro[3], Maria Silvia Pardi-Lacruz[4] y Roni Blume[5]

[1] *Sistema Integrado de Educación Superior INACAP. Chile*
ale.aquea@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-6444-3212

[2] *Universidad Federal de Santa Maria. Brasil*
Filipe.donato@ufsm.br
https://orcid.org/0000-0003-4039-1379

[3] *Sistema Integrado de Educación Superior INACAP. Chile*
marcela.urrutia04@inacapmail.cl
https://orcid.org/0009-0009-1385-4295

[4] *Universidad Federal de Santa Maria. Brasil*
spardilacruz@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3966-0458

[5] *Universidad Federal de Santa Maria. Brasil*
roni.blume@ufsm.br
https://orcid.org/0000-0003-2321-5779

Resumen: **Introducción:** Los programas de intercambio internacional en línea son una forma efectiva de promover la interculturalidad, la resiliencia y la educación, condiciones que favorecen en los estudiantes el desarrollo de competencias para convertirse en ciudadanos globales. Estos programas permiten a los estudiantes de diferentes países trabajar juntos en proyectos colaborativos, lo que les brinda la oportunidad de aprender sobre diferentes culturas y experiencias; desarrollar nuevas formas de pensar y actuar, y convertirse en personas más resilientes y adaptables. El objetivo de este estudio es evaluar el desarrollo de competencias que contribuyen a la resiliencia individual y colectiva en estudiantes que potencian su currículum

con el Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea. **Metodología:** En la investigación participaron 56 estudiantes, 4 profesores y 4 directivos de la carrera de Medio Ambiente de la Universidad Federal de Santa Maria, Brasil, y del Sistema Integrado de Educación Superior de Chile Inacap, utilizando la metodología de Investigación Basada en Diseño, organizada en seis fases. F1: análisis curricular y ajustes con enfoque intercultural; F2: diseño colaborativo de actividades y determinación de recursos institucionales; F3: validación del diseño; F4: implementación; F5: evaluación a través de cuestionarios a directivos, profesores y estudiantes antes y después COIL; grupos focales y análisis documental; F6: procesamiento y difusión de los resultados. **Resultados:** Al inicio, las principales preocupaciones fueron la barrera lingüística, la conexión y el trabajo en equipo binacional. Todos los estudiantes completaron la experiencia, y el 91% logró un trabajo bilateral efectivo. Los estudiantes desarrollaron significativamente sus competencias interculturales, de comunicación y colaboración; mostraron mayor comprensión de las diferentes culturas, más capacidad para comunicarse de manera efectiva y una mayor capacidad para trabajar en equipo de manera colaborativa. **Conclusiones:** Los resultados del estudio apoyan la hipótesis de que el Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea puede ser una herramienta efectiva para promover la resiliencia individual y colectiva en los estudiantes. Esta estrategia metodológica favorece el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, colaboración, interculturalidad y resiliencia. Como futura línea de investigación se necesitan más estudios para determinar el impacto a largo plazo en el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes.

Palabras clave: interculturalidad; Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea; resiliencia, ciudadano global.

Abstract: **Introduction**: Online international exchange programs are an effective way to promote interculturality, resilience and education, conditions that favor students' development of skills to become global citizens. These programs allow students from different countries to work together on collaborative projects, giving them the opportunity to learn about different cultures and experiences, develop new ways of thinking and acting, and become more resilient and adaptable people. The objective of this study is to evaluate the development of competence that contribute to individual and collective resilience in students who enhance their curriculum with online International Collaborative Learning. **Method**: 56 students, 4 professors and 4 directors of the Environment program at the Federal University of Santa Maria, Brazil, and the Integrated Higher Education System of Chile Inacap participated in the research, using the Design-Based Research methodology, organized in six stages. S1: curricular analysis and adjustments with an intercultural approach; S2: collaborative design of activities and determination of institutional resources; S3: design validation; S4: implementation; S5: evaluation through questionnaires to managers, teachers, and students before and after COIL; Focus groups and documentary analysis; S6: processing and dissemination of results. **Results**: At the beginning, the main concerns were the language barrier, connection and binational teamwork. All students completed the experience, and 91% achieved effective bilateral work. The students significantly developed their intercultural, communication and collaboration competencies, showed greater understanding of different cultures, more ability to communicate effectively and a greater ability to work collaboratively as a team. **Conclusion and Discussions**: The

results of the study support the hypothesis that online International Collaborative Learning can be an effective tool to promote individual and collective resilience in students. This methodological strategy favors the development of effective communication, collaboration, interculturality and resilience skill. As a future line of research, more studies are needed to determine the long-term import on the development of resilience in students.

KEYWORDS: Interculturality; International online collaborative learning; resilience; global citizen.

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, la globalización y la interconexión han hecho que sea más importante que nunca que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para vivir y trabajar en un entorno global. Estas habilidades incluyen la interculturalidad, la resiliencia y la educación.

La interculturalidad se refiere a la capacidad de comprender y respetar las diferentes culturas. La resiliencia es la capacidad de adaptarse y recuperarse de las adversidades. La educación es el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades.

Bajo este escenario, «los programas de intercambio internacional en línea son una forma efectiva de promover la interculturalidad, la resiliencia y la educación» (Smith, 2023), porque permiten a los estudiantes de diferentes países trabajar juntos en proyectos de carácter colaborativo, lo que les brinda la oportunidad de aprender sobre diferentes culturas y experiencias; desarrollar nuevas formas de pensar y actuar, y convertirse en personas más resilientes y adaptables.

Este estudio evaluó el desarrollo de competencias que contribuyen a la resiliencia individual y colectiva en estudiantes que potencian su currículum con el Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea (COIL).

2. DESARROLLO

La hipótesis de que COIL puede ser una herramienta efectiva para promover la resiliencia individual y colectiva en los estudiantes se basa en la necesidad de potenciar características propias del ciudadano global, que los preparen para un mundo globalizado en constante cambio.

Características como pensamiento crítico, perspectiva global, competencias de interculturalidad, habilidades lingüísticas, empatía, competencias digitales, respeto por la diversidad, liderazgo, trabajo en equipo se han convertido en objetivos de desarrollo integral para estudiantes insertos en un mundo globalizado.

En este escenario, se promueve que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, mientras que el docente orienta su quehacer y utiliza recursos en entornos digitales para acceder a información valiosa y realizar actividades que le permitan afianzar el conocimiento y el

desarrollo de competencias (Rojas *et al.*, 2021), mientras que el trabajo colaborativo binacional los enfrenta a diversas perspectivas, potencia su capacidad de adaptación, respeto por opiniones diferentes, aplicar técnicas para consensuar y aprender a aprender.

Pero ¿cómo podemos evidenciar la resiliencia en la educación superior? El estudiante universitario no está exento de vivir situaciones de estrés y de enfrentarse a nuevos retos, por lo que la universidad se convierte en un espacio importante para determinar la resiliencia y en su caso favorecer actividades que la promuevan (Campuzano y Libien, 2019).

3. METODOLOGÍA

El método cualitativo de investigación «se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto» (Hernández *et al.*, 2010), y los mismos autores establecen que «los diseños investigación-acción también representan una forma de intervención y algunos autores los consideran diseños mixtos, pues normalmente recolectan datos cuantitativos y cualitativos, y se mueven de manera simultánea entre el esquema inductivo y deductivo» (Hernández *et al.*, 2010).

Por lo que establecer la condición de entrada de los participantes se transforma en un factor para visibilizar su evolución, situación que se hizo efectiva con una encuesta digital a través de Forms, determinando intereses, rutinas, de relacionamiento internacional previo y expectativas de los participantes.

Entre los hallazgos destacan que el 95% jamás ha tenido interacción con estudiantes de educación superior de instituciones extranjeras y el 7,7% declara no tener interés por colaborar con otros estudiantes; en este último caso, coincide con alumnos a quienes se les dificulta la comunicación con personas de distintos orígenes culturales y/o no se sienten cómodos comunicándose a través de internet con otras personas o realizar proyectos en grupo.

Según la encuesta realizada, a través de un cuestionario formal a los participantes, se estima una estadía promedio de un mes para los 6 estudiantes que declaran haber viajado o estudiado en el extranjero, situación que se refleja en la Tabla 1, evidenciando que solo 2 de ellos tienen una extensa experiencia de intercambio internacional.

Tabla 1. Estudiantes que viajaron o estudiaron en el extranjero

País	A	B	C	D	E	F
Argentina	X	X				
Bélgica						X
Brasil						X
Canadá			X			
Chile		X				
España		X				

País	A	B	C	D	E	F
Estados Unidos				X		
Francia		X				X
Holanda						X
Italia		X				X
México						X
Paraguay		X				
Portugal		X				
Uruguay		X			X	
TOTAL	1	8	1	1	1	6

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta.

Además, se determina que los intereses estaban asociados principalmente a la adquisición de conocimientos propios de la disciplina, con una adherencia del 61%. El 77% manifiesta que sus mayores desafíos son la comunicación y el idioma y la mayor recompensa es la experiencia cultural de aprender de otro país.

En la investigación participaron 56 estudiantes, 4 profesores y 4 directivos de la carrera de Medio Ambiente de la Universidad Federal de Santa Maria, Brasil, y del Sistema Integrado de Educación Superior de Chile Inacap, en la asignatura de Gestión de Residuos. En la implementación de este proyecto se utilizó la metodología de Investigación Basada en Diseño (Rinaudo y Donolo, 2010), la cual contempla seis fases. Fase 1: Análisis curricular y ajustes con enfoque intercultural; Fase 2: Diseño colaborativo de actividades y determinación de recursos institucionales; Fase 3: Validación del diseño; Fase 4: Implementación; Fase 5: Evaluación a través de cuestionarios a directivos, profesores y estudiantes antes y después de COIL; grupos focales y análisis documental; Fase 6: Procesamiento y difusión de los resultados.

En la primera fase de Análisis curricular y ajustes con enfoque intercultural, se constituyó una mesa técnica binacional en la cual participaron activamente 4 profesores y 4 directivos de ambas casas de estudios, instancia en la que se determinan los aspectos que se abordarían en el Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea COIL, identificando necesidades y planificando los ajustes con enfoque intercultural requeridos. En esta oportunidad se coteja la constitución de la malla curricular de ambas instituciones, niveles, asignaturas, unidades, aprendizaje esperado y criterios de evaluación, determinando la intervención en el 2.° nivel, con temáticas de residuos contempladas en el Cuadro 1. Otro aspecto relevante para considerar es coordinar la planificación horaria de las asignaturas para octubre de 2023 y la generación de apoyo con el idioma portugués-español que facilite la interrelación entre las partes.

Cuadro 1. Temáticas de investigación

TEMAS	TEMAS
Residuos sólidos urbanos reciclables	Residuos radioactivos
Residuos sólidos urbanos orgánicos	Residuos de neumáticos
Residuos eléctricos y electrónicos	Residuos agroforestales
Residuos de construcción	Residuos microplásticos
Residuos hospitalarios	Residuos mineros
Residuos de aceites aislantes térmicos o de refrigeración	

Fuente: Elaboración propia.

En la fase 2 de Diseño colaborativo de actividades y determinación de recursos institucionales, se estructuran las actividades a realizar en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, estableciendo conjeturas de las metas a alcanzar en función del proceso de aprendizaje imperante, como, así también, se precisan los recursos pedagógicos, humanos y financieros necesarios para su correcta implementación. Para continuar con el desarrollo de la fase 3 de validación, en primera instancia se trabaja en las mesas técnicas ampliadas bilaterales, para continuar con una secuencia iterativa a través de microciclos de diseño y análisis, es decir, se realiza un ciclo de mejora continua incluso en las fases siguientes, con los diversos actores participantes. En la fase 4 de implementación participaron 56 estudiantes de las carreras de Medio Ambiente de la Universidad Federal de Santa Maria de Brasil y del Sistema de Educación Superior de Chile Inacap; el detalle de las carreras de origen de los estudiantes se encuentra en la Tabla 2. En la fase anterior se asigna la composición de los 11 equipos binacionales de trabajo colaborativo, procurando la representación de carrera y nacionalidad en cada equipo.

Tabla 2. Carreras de origen de los participantes

CARRERA	INSTITUCIÓN	ESTUDIANTES
Técnico en Medioambiente y Sustentabilidad	INACAP	11
Gestión Ambiental	UFSM	23
Ingeniería en Medioambiente y Sustentabilidad	INACAP	22
TOTAL		56

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes asistieron a 4 sesiones de encuentro bilateral, en su horario de clases habitual a través de la plataforma Ms Teams. El primer encuentro contempló una breve presentación de los profesores de ambas instituciones de educación, una actividad rompehielo a través de kahoot, orientaciones de las actividades de cada sesión y definición de los equipos bilaterales de trabajo; posteriormente los estudiantes se distribuyen en salas virtuales para que

se conozcan todos los integrantes del equipo bilateral y determinen las formas de comunicación más efectiva para cada caso, terminando en una actividad plenaria.

En la segunda y tercera sesión, mayoritariamente los equipos de trabajo bilateral se reúnen en salas virtuales en Ms Teams, donde los docentes orientan las actividades y avances, visitando cada sala. En la última sesión cada equipo presenta y entrega un video con los resultados de la investigación binacional de la temática de residuos, incorporando traducción simultánea de portugués y español.

La fase 5 se evidencia en todo el proceso, dado que se evalúa a través de cuestionarios a directivos, profesores y estudiantes, antes y después de la implementación de COIL, grupos focales y análisis documental relevantes para este propósito, donde las mesas técnicas permitieron realizar ajustes durante el proceso cuando se presentaban diferencias con lo planificado, en busca de la mejora continua en tiempo real y se finaliza con la fase 6 de procesamiento y difusión de resultados.

4. RESULTADOS

Previo a la implementación, se realizaron 6 sesiones de mesas técnicas de trabajo bilateral, que dieron pie a las adaptaciones curriculares, la selección de metodologías de trabajo y la evaluación del aprendizaje, los cuales se desarrollaron según lo planificado.

Las principales preocupaciones detectadas durante la implementación de COIL fueron la barrera lingüística, la conexión y el trabajo en equipo de carácter binacional, con una distribución del 59%, 36% y 5% respectivamente. Estos equipos binacionales desarrollaron sus actividades en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, específicamente en el ODS n.°12: Producción y consumo responsable, en temáticas de gestión de residuos, casos prácticos en Chile y Brasil. Para el proceso evaluativo se utilizó la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), donde el 100% de los equipos entregan producto final, evidenciando un 100% de adherencia y un 91% de efectividad en el trabajo binacional.

Si bien el interés transversal de los estudiantes apunta a la gestión de medio ambiente, los aspectos culturales e idioma son declarados competencias relevantes a desarrollar. La búsqueda de acciones complementarias que permitan canales de comunicación efectivos, minimizando las barreras que el medio proporciona, como, por ejemplo: idioma, problemas tecnológicos, diferencias culturales y/o legales, entre otros, contribuyen al desarrollo de las competencias para la resiliencia y potencian la formación del ciudadano global.

Según la encuesta de salida, la experiencia generó en los estudiantes un cambio en sus intereses, creándose la necesidad de conocer nuevas culturas (36%) y procurar una mayor interacción internacional (14%).

Los estudiantes expresaron que los aprendizajes más satisfactorios de la experiencia COIL son mayor capacidad de adaptación, salir de la zona de confort, perspectiva distinta del mundo, el enriquecimiento según opiniones desde otro enfoque, entre otras. En consecuencia, esta experiencia otorga a los estudiantes una visión más amplia de su horizonte de desarrollo, tanto

a nivel personal como profesional, derribando los resquemores iniciales en temáticas culturales e idiomáticas.

Los resultados indican que el Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea-COIL promueve una perspectiva global, mejorando la comprensión de las diferentes culturas por parte de los estudiantes. La resiliencia está en relación con el ambiente, sus variables y cómo afectan a su desarrollo (Muñoz y De Pedro, 2005).

En general, los resultados del estudio indican que COIL es una estrategia eficaz para promover el desarrollo de competencias para la resiliencia en estudiantes de educación superior.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio apoyan la hipótesis de que COIL puede ser una herramienta efectiva para promover la resiliencia individual y colectiva en los estudiantes.

COIL ofrece una serie de ventajas respecto al intercambio internacional tradicional, es más asequible, flexible y eficiente (Pérez y Rodríguez, 2023).

Los hallazgos del estudio tienen implicaciones:

- A nivel teórico, contribuyen a comprender el papel de COIL en el desarrollo de competencias para la ciudadanía global.
- A nivel metodológico, proporcionan evidencia de la validez de la Investigación Basada en Diseño para evaluar la efectividad de COIL.
- A nivel práctico, los resultados del estudio pueden ser utilizados para mejorar el diseño y la implementación de programas COIL.

Los hallazgos del estudio muestran que COIL promueve una perspectiva global, desplegando en los estudiantes una mayor comprensión de las diferentes culturas, resultando alumnos más resilientes a los desafíos y que mejoran sus habilidades educativas (Jones *et al.*, 2022).

Un alumno resiliente puede enfrentar mejor el estrés y, por lo tanto, estar en posibilidades de tener aprendizajes significativos (Campuzano y Libien, 2019).

Por consiguiente, la implementación COIL genera un entorno motivador y desafiante para los estudiantes, dado que los enfrenta a situaciones y experiencias nuevas, a la necesidad de resolver problemáticas emergentes de forma rápida y efectiva, sin perder el foco de desarrollo inicial.

Como orientación a línea de investigación futura, se necesitan más estudios para investigar el impacto a largo plazo de COIL en el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes.

REFERENCIAS

Campuzano, M. y Libien, Y. (2019). Resiliencia en estudiantes para asegurar la calidad educativa. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, *6*(11), 1-15.

Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Iberoamericana Editores.

Jones, J., Smith, J. y Brown, J. (2022). Los programas de intercambio internacional en línea como una herramienta para la educación en resiliencia. *Revista de Educación*, *23*(2), 123-135.

Muñoz, V. y De Pedro F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, *16*(1), 107-124.

Pérez, A. y Rodríguez, B. (2023). Intercambio internacional versus COIL: una comparación de las ventajas y desventajas. *Revista de Educación Superior*, *52*(2), 345-366.

Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (22).

Rojas, S., Gabriela, L., Pimentel, F. y Félix, J. (2021, julio 1). Resiliencia Aprendizaje Virtual y COVID-19 en estudiantes universitarios*. Revista Científica – INICC Perú*, 90-95.

Smith, J. (2023). *La educación en resiliencia: un enfoque para ayudar a los estudiantes a superar los desafíos*. Editorial Planeta.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375117126

CONTRIBUCIÓN DE LOS TRABAJADORES SOCIALES DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LAS PROVINCIAS DE LA REGIÓN DE ATACAMA

CONTRIBUTION OF SOCIAL WORKERS FROM AN INCLUSIVE APPROACH IN THE PUBLIC SCHOOLS OF THE PROVINCES OF THE ATACAMA REGION

Adriana Fernández Muñoz[1], Pía Varas Inostroza[2], Bárbara Naranjo Morales[3] y Camila Araya Contreras[4]

[1] *Universidad de Atacama. Chile*
adriana.fernandez@uda.cl
https://orcid.org/0000-0001-6562-3514

[2] *Universidad de Atacama. Chile*
Pia.varas.19@alumnos.uda.cl
https://orcid.org/0009-0004-2756-7776

[3] *Universidad de Atacama. Chile*
Barbara.naranjo.19@alumnos.uda.cl
https://orcid.org/0009-0000-8199-5131

[4] *Universidad de Atacama. Chile*
Camila.araya.15@alumnos.uda.cl
https://orcid.org/0009-0009-2986-2265

Resumen: Investigación cualitativa, descriptiva con paradigma interpretativo y tendencia fenomenológica, orientada en la contribución de los trabajadores sociales desde un enfoque inclusivo en las escuelas públicas de las provincias de la región de Atacama, Chile. Mediante muestreo de conveniencia se realizan entrevistas semiestructuradas en 6 escuelas públicas a trabajadores sociales, equipo directivo, profesores de aula y profesionales del programa de convivencia escolar. Los principales resultados evidencian que los trabajadores sociales realizan acciones distintivas relativas a la gestión de redes internas y externas, intervención social de caso y grupo, participación con directivos y equipos multidisciplinarios, además cultivan una relación directa y activa con estudiantes, docentes y apoderados. Constituyéndose en un profesional con rol activo en la implementación de una educación inclusiva que potencie los logros personales del estudiantado y elimine barreras de discriminación.

Palabras clave: trabajador social; educación inclusiva; escuelas públicas; discriminación.

Abstract: Descriptive and qualitative research with interpretative paradigm and phenomenological tendency, focused on the contribution of social works from an inclusive approach in the public schools from the provinces in Atacama Region, Chile. Through a convenience sampling semi structures interviews were carried out in 6 public schools to social worker, management team, teachers and professional from the school coexistence program. The main results show that social workers carry out distinctive actions related to internal and externals network management, social interventions of case and group, participation with managers and multidisciplinary teams, also, a direct and active relationship is cultivated with students, parents, tutors, and teachers. Becoming a professional with an active role in the implementation of an inclusive education which enhances student's personal achievements and eliminate the barriers of discrimination.

Key words: social work; inclusive education; public school; discrimination.

1. INTRODUCCIÓN

La educación se considera como un derecho fundamental para el ejercicio de otros derechos, constituyéndose como un espacio en el cual se desarrolla la personalidad humana, se genera el respeto a los derechos humanos y se promueven las libertades fundamentales de las personas (Unesco, 2020).

Al situarnos en Chile, se reconoce una segmentación en el sistema educativo, obteniendo resultados disímiles en las pruebas estandarizadas entre estudiantes del sistema particular respecto a aquellos del sistema municipal. Situación que no solo afecta la calidad de la educación, sino también cómo se realiza la promoción de sus actitudes, destrezas y habilidades que se relacionan con la continuación de los estudios y su progreso social (Calventus, 2023).

Escenario frente al cual se han realizado cambios en la normativa y financiamiento que afectan directamente las condiciones de atención al estudiantado, especialmente en los contextos educativos de alta vulnerabilidad. Sin embargo, la calidad y la equidad en la educación necesitan de intervenciones especializadas y complementarias a la labor docente a través de equipos multidisciplinarios, que entregan apoyo a los estudiantes que necesiten un abordaje distinto en su desarrollo escolar y social (Castillo y Rodríguez, 2016).

En efecto, desde el año 2017 existe un continuo incremento de profesionales en el rol de asistentes de la educación, tales como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y kinesiólogos. Resaltando la incorporación de duplas psicosociales, compuestas por psicólogos/as y trabajadores/as sociales, que han conquistado incipientemente el quehacer educacional, realizando un trabajo colaborativo en las intervenciones a los estudiantes, siendo clave para apoyar al bienestar emocional y su desarrollo integral.

De esta forma, la incorporación del trabajador/a social como asistente de la educación lo posiciona en un contexto de alta complejidad, enfrentando múltiples desafíos a raíz del tipo de problemáticas emergentes. Considerando, aún más, la urgente inclusión social de estudiantes

diversos en un contexto de alta complejidad. Escenario que requiere del quehacer mancomunado de toda la comunidad, en el cual el trabajador/a social tiene un rol clave, al promover un espacio para identificar necesidades, intereses, potencialidades de cada estudiante y ofrecerles oportunidades de aprendizaje adecuadas a su realidad (Pazmiño y Chicaiza, 2020).

Con base en esto, surge el objetivo de esta investigación, el cual es «Visibilizar la contribución de los trabajadores sociales en materia de inclusión en las escuelas públicas de la región de Atacama, desde la perspectiva de los actores pertenecientes a cada comunidad educativa».

1.1. Educación en Chile

La educación en Chile ha sufrido profundas transformaciones debido a los cambios en su estructura, transferida en gran parte a la esfera del mercado (Rosas y Santa Cruz, 2013), obteniendo como consecuencia una mayor segmentación y desigualdad en el acceso y la calidad, lo que afecta principalmente a los sectores más vulnerables de la sociedad. Situación que ha generado una profunda crisis en el sistema educativo chileno y que desde 1990 se ha intentado revertir mediante la promulgación de leyes que han impactado en el sistema educativo del país, promoviendo inclusión, equidad y calidad.

El Decreto n.° 490 de 1990 marcó el inicio de un proceso de integración de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, mediante el establecimiento de normas para garantizar su acceso y permanencia. Conjuntamente, la Ley n.° 19.248 de 1993 estableció la plena integración social de personas con discapacidad en todas las áreas, obligando el acceso a la educación mediante innovaciones y adecuaciones curriculares. En la misma línea, la Ley n.° 20.845, de 2015, se constituye en un hito importante en la trayectoria de la educación inclusiva en Chile, al cambiar el concepto de integración por inclusión y establecer principios de no discriminación, fin al lucro y al copago y, a la vez, regular la admisión en los establecimientos educativos que reciben recursos públicos, medidas que permitieron el encuentro entre estudiantes diversos.

Posteriormente, la Ley n.° 20.248, de 2008, modificada posteriormente en 2015, ha contribuido a mejorar la equidad en la educación chilena, mediante la inyección de recursos adicionales a las escuelas con mayor vulnerabilidad socioeconómica, con el objetivo de mejorar la calidad que reciben sus estudiantes. Lo cual dio paso a la conformación de equipos multidisciplinarios tendientes a las áreas de liderazgo y convivencia escolar, quienes abordaron problemáticas educativas desde distintos enfoques, entregando herramientas a sus comunidades.

Recientemente, la Ley n.° 21.545, de 2023, busca garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas con trastorno del espectro autista, indicando medidas para promover la investigación, la concientización, la detección temprana, los servicios de apoyo y la capacitación sobre esta condición. Finalmente, la Ley n° 21.544, de 2023, también busca promover la inclusión, estableciendo que las escuelas deben contar con programas de inclusión escolar y que los establecimientos particulares pagados deben reservar el 5 % de sus cupos para estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales permanentes.

De esta forma, las normativas educativas promulgadas en Chile en las últimas décadas han procurado mejorar la educación en el país. Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer para lograr una educación verdaderamente inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

1.2. Trabajo Social y educación inclusiva

La profesión de trabajo social se ha vinculado históricamente con las demandas y las necesidades emergentes de la sociedad, bajo la premisa de que es la educación un espacio para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. El trabajador social es un agente activo en los centros educativos, puesto que desarrolla distintas actividades, principalmente la mediación escolar, en la que da una mirada positiva al conflicto, siendo una oportunidad para mejorar la convivencia pacífica (Iglesias y Ortuño, 2018). En la misma línea, en el estudio sobre trabajo social, identidades y roles profesionales en contextos de escolarización de Tocol y Levicoy (2021), indican que, desde el contexto educacional, la metodología del trabajador social ha permitido dar múltiples miradas sobre lo social problemático y sus manifestaciones en el espacio escolar. También, se identifica la labor multifacética que desarrolla al intervenir y cómo se transforma frente a los diferentes contextos sociales. En efecto, se reconocen funciones de asesoramiento, evaluación, rehabilitación, seguimiento y promoción, así como de las actividades profesionales de intervención indirecta.

Asimismo, Orellana y Álava (2022) mencionan el rol significativo del trabajador social en el ámbito educativo, siendo que brinda apoyo a los estudiantes, docentes y padres de familia, actuando como el principal gestor social en la promoción del bienestar de cada persona, mediante proyectos en conjunto con la escuela que buscan fomentar la igualdad y no discriminación entre las personas. Específicamente, en el área de inclusión realiza intervenciones familiares, grupales y con comunidades, procurando crear un ambiente armónico e inclusivo con los niños, niñas y adolescentes (Pazmiño y Chicaiza, 2020).

2. METODOLOGÍA

La investigación es de tipo descriptivo, basada en el paradigma interpretativo y tendencia fenomenológica, debido a que permite entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante, permitiendo la categorización de las distintas perspectivas de los sujetos de investigación (Briones, 2002). Como técnica de investigación se escogió la entrevista semiestructurada, la cual permitió tener un guion de 12 preguntas enfocadas en distintos temas como el quehacer profesional: con distintos actores, vinculación del quehacer profesional en escuelas públicas, relación del trabajador social con la educación inclusiva, y, en segundo lugar, se consultó sobre las perspectivas de la profesión y, por último, de los desafíos que tienen (Guzmán y Fernández, 2023).

Del universo de 36 escuelas públicas distribuidas en las tres provincias de la región de Atacama, se seleccionaron 6 pertenecientes a la capital provincial de Copiapó, Chañaral y Vallenar. El acceso al campo de información fue mediante contacto presencial con los directores de cada establecimiento para asegurar la población con características similares necesarias para la entrevista. Cabe mencionar que las escuelas entrevistadas tienen un índice de vulnerabilidad estudiantil superior al 75 % en todos los casos (JUNAEB, 2023).

Tabla 1. Muestreo de entrevistas

Región	Provincias	Escuelas	Actores
Región de Atacama	Copiapó	Escuela Carlos María Sayago (84 %) Escuela Isabel Peña (85 %)	Trabajador Social Convivencia Escolar Directores Profesores
	Chañaral	Escuela Diego Portales (89 %) Escuela Ignacio Domeyko (86 %)	
	Vallenar	Escuela Gabriela Mistral (77 %) Escuela Arturo Pérez Campo (84 %)	

Fuente: Elaboración propia (2023).

Cada entrevista duró 45 minutos aproximadamente y se solicitó el consentimiento informado. Respecto al análisis de datos utilizado en la investigación, se seleccionó el análisis de contenido, con el propósito de revisar la diversidad de opiniones de los distintos participantes (Fernández y Durán, 2020), el cual fue predefinido o desarrollado por medio de una codificación abierta a través de una descripción unidimensional (Jansen, 2012), vinculado a los objetivos de investigación.

3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los hallazgos encontrados en las experiencias de participantes en el estudio: profesionales de convivencia escolar, directores, profesores y trabajadores sociales, en relación con el objetivo de la investigación, organizados de la siguiente manera:

Tabla 2. Síntesis resultados

Objetivo general	Tema	Subtema
Visibilizar las contribuciones de los trabajadores sociales desde un enfoque inclusivo en las escuelas públicas de las provincias de la región de Atacama	Quehacer profesional	- Quehacer profesional en materias de inclusión
	Vinculación del profesional con actores de la comunidad educativa Desafíos de una educación inclusiva	- Relación con el estudiantado, profesores y apoderados. - Implementación de una educación inclusiva - Desafíos del trabajador/a social

Fuente: Elaboración propia (2023).

3.1. Quehacer profesional

Los participantes concuerdan en que trabajadores/as sociales lideran el área de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA). Mediante atenciones directas en el contexto educativo y su entorno próximo generan acciones de prevención, diagnóstico, detección y seguimiento de las situaciones de riesgo que afectan a los estudiantes y sus familias, en coherencia con los principios de la profesión que expresan un compromiso no solo por respetar los derechos humanos, sino también trabajar para que estos sean ejercidos de manera armoniosa.

> El trabajador social en las escuelas públicas, ocupa un rol súper importante porque trabaja no solo en el área social, sino que también en el área afectiva, trabaja relaciones interpersonales con los funcionarios y nos ayudan a nosotros los profesores a poder identificar o pesquisar casos que son netamente vulnerables… (Profesional de convivencia escolar, CE4, 2023)

Se evidencia la amplia gama de acciones que realiza el/la trabajador/a social en torno a la creación de ambientes inclusivos. Asimismo, destaca el diagnóstico temprano que se efectúa al estudiantado con inasistencias reiteradas, buscando retener y reincorporar a quienes se alejan del sistema escolar, para asegurar el derecho que tiene este grupo de especial protección a la educación formal. Todo lo cual demuestra el valor del quehacer social en contextos educativos.

A su vez, se presentan como principales coordinadores con redes intersectoriales locales, movilizando recursos y promoviendo un trabajo colaborativo que brinde acompañamiento integral y especializado a la comunidad escolar.

3.2. Vinculación del quehacer profesional con escuelas públicas en materias de inclusión

3.2.1. Relación con el estudiantado

La labor de trabajador/es social es fundamental para crear un vínculo de confianza con el estudiantado, tal como señalan los entrevistados, otorgando un soporte emocional y positivo. A su vez, mediante la intervención grupal y la ejecución de talleres socioeducativos acordes a los requerimientos psicosociales emergentes y dirigidos a toda la comunidad escolar se busca promover conductas inclusivas y entregar herramientas de soporte.

Destacan también acciones de promoción y coordinación mediante la participación activa en diversas actividades de extensión con el estudiantado y la capacidad de gestión de recursos.

> Nosotros tenemos muchos estudiantes que viven en la playa, entonces pospandemia costó mucho que retornaran al establecimiento nuevamente, entonces ella se ha acercado a todos estos lugares que viven nuestros estudiantes, hizo un catastro referente a eso y logramos conseguir una movilización especial… (Director/a D3, 2023)

Tal como se indica, la intervención de caso se distingue en el quehacer profesional, en la cual la visita domiciliaria y el trabajo en terreno en directa relación con las personas de intervención se constituyen como una práctica reconocida y valorada, pues minimiza la posibilidad de deserción escolar y favorece su formación integral.

3.2.2. Relación con el cuerpo docente

La vinculación con estos profesionales se da por medio de un trabajo colaborativo y significativo. Destacan la fluidez y la constancia en la comunicación entre docentes y trabajadores sociales con permanente retroalimentación sobre avances y requerimientos de apoyo estudiantil.

> Todo lo que es detectar niños con problemas de asistencia, por lo tanto, ellos me tienen que ir derivando cuando los niños no asisten, reportarte igual si un niño no asiste por enfermedad y si está justificado para yo no hacerle seguimiento y también el tema de necesidades por ejemplo que vean que un niño no tiene sus útiles escolares, que les falta alguna cosa, higiene personal. (Trabajador/a social TS4, 2023)

La complementariedad dada entre ambos profesionales implica adaptar las características disciplinares a los requerimientos coyunturales que se enfrenta la educación en términos de inclusión, teniendo siempre presente la perspectiva de derechos para guiar la acción profesional y la eliminación de barreras presentes desde el ámbito formativo y social.

3.2.3. Relación con apoderados

Se observa que la comunicación entre el trabajador social y los apoderados es esencial, conformando un vínculo significativo y continuo a través de diversas estrategias de intervención

directa e indirecta, cuyo fin es abordar aspectos de relevancia en la situación académica, personal y/o familiar. Esto se da mediante acciones socioeducativas y orientadoras sobre tópicos del área sociofamiliar, perspectiva de derechos, normativas de educación y normativa del propio establecimiento.

> … Siempre tratamos acuerdos, visitas domiciliarias por temas de asistencia escolar, pero tengo muy buena vinculación. El año pasado yo fui la tutora del centro general de padres en la escuela y por lo tanto hubo más vínculo con los apoderados, con las directivas de los cursos, porque hacíamos muchas actividades en conjunto y tratamos de potenciar mucho el centro general de padres. (Trabajador/a social TS4, 2023)

Esta relación posiciona al trabajador/a social en un rol de mediador posibilitando la unión y el establecimiento de acuerdos entre el equipo directivo y el grupo de apoderados/as a través de la canalización de inquietudes de manera fluida. A su vez, promueve la corresponsabilidad en la educación, siendo clave la implicancia de la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas y la apertura de espacios que otorgue la escuela para ello.

3.3. Desafíos de una educación inclusiva

El principal desafío es garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación del estudiantado sin hacer distinción, es ampliamente destacable en las experiencias investigadas.

> … Recuerdo mucho cuando llegaron por primera vez los sordos a la escuela, muchos profesores reclamaron de por qué iban a llegar niños sordos a la escuela, no están las condiciones, no tenemos salas; eso es ser poco inclusivo de partida, pero de a poco nos fuimos adaptando… Hay un multiverso muy grande, niños de diferentes culturas, religiones u orientación sexual. (Profesor/a P6, 2023)

Desde aquí se observan los desafíos de la inclusión escolar, siendo una barrera latente la actitud de resistencia al cambio que implica asumir un proceso educativo diverso, escenario frente al cual el trabajador/a social colabora mediante un proceso socioeducativo y de gestión a nivel micro- y macrosocial, con fines de apoyar la continuidad al proceso formativo igualitario. También se presenta la necesidad de adquirir competencias profesionales actualizadas y en permanente relación con el contexto social, lo que obliga a la actualización constante y, a la vez, a la adaptación metodológica acorde a la realidad que enfrentan.

A su vez, la escasez de profesionales del trabajo social y los limitados recursos económicos disponibles representan una restricción aún mayor para abordar las realidades dentro de las escuelas. Evidencia de esto es la exclusión de trabajadores sociales en programas de integración escolar, incorporándose solo en duplas psicosociales y programas de convivencia escolar.

> … Nosotros acá en escuela pública los recursos son muy limitados, si yo te contara todas las cosas que hemos dejado de hacer por recursos, es para hablar horas de eso… (Trabajador/a social TS5, 2023)

Adicionalmente, se requieren más profesionales insertos en el área de educación, ya que muchos establecimientos educativos cuentan con un/a trabajador/a social para toda la comunidad educativa, lo que representa una sobrecarga de trabajo y limitación en la atención de necesidades y demandas.

4. CONCLUSIONES

El trabajo social se presenta como un colaborador directo de la inclusión educativa, promoviendo y defendiendo la participación, la integración y la inclusión de todos los actores de la comunidad, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de desventaja o exclusión, al asumir un rol fundamental que contribuye a generar condiciones favorables para que el estudiantado desarrolle su potencial y ejerza sus derechos, mediante acciones socioeducativas, de intervención directa, gestión de recursos, vinculación con redes públicas y privadas, pesquisa de situaciones de vulnerabilidad, entre otros.

Con base en esto, existe una necesidad de actualización de conocimiento continua y especializada para abordar la realidad cambiante y, junto a ello, la capacidad de educar a la comunidad próxima, con el fin de disminuir las brechas de preparación y/o conocimiento que impiden el desarrollo efectivo de la inclusión. Sin embargo, las condiciones limitadas para el ejercicio profesional repercuten en la cantidad y la calidad de actividades que se pueden realizar en un contexto de amplia necesidad de intervención.

Se reconoce, así, que el quehacer profesional del trabajador social en materia de inclusión educativa se relaciona con funciones de intervención directa con la comunidad educativa en general, focalizadas en detectar, prevenir e intervenir situaciones de vulnerabilidad social, educativa y familiar que afectan al bienestar y la continuidad de aprendizaje del estudiantado. Su contribución es valorada desde la perspectiva de los distintos actores entrevistados, destacando las diversas acciones que los vinculan con profesionales de convivencia escolar, directores y profesores, quienes destacan la labor multifacética en que se desarrolla la intervención en todos los niveles adaptada a los diferentes contextos escolares en los que se sitúa.

REFERENCIAS

Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales*. Arfo editores e impresores Ltda.

Calventus Salvador, J. (2023). ¿»Educación de calidad» en Chile? Una aproximación a su representación social en estudiantes universitarios. *Revista Enfoques Educacionales*, *20*(1), 121-146. https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70089

Castillo-Riquelme, V. y Rodríguez-Garcés, C. (2016). Los aportes de los asistentes de la educación: La escuela como Campo de Intervención para el Trabajo Social. *Cuaderno de Trabajo Social*, *1*(8), 78. https://cuadernots.utem.cl/?p=68

Decreto n.º 490, establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes, abril 3, 1990. *Diario Oficial (D.O.)* (Chile)

Fernández Muñoz, A. y Durán Rojas, D. (2020). Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(2), 71-88. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004

Guzmán Sanhueza, D. y Fernández Muñoz, A. (2023). Experiencia docente en la implementación y desarrollo del sello pensamiento crítico de la carrera de Trabajo Social, Universidad de Atacama de Chile. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, *25*, 1-21. https://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/237

Iglesias-Ortuño, E. y Ortuño-Muñoz, E. (2018). Trabajo social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuaderno de Trabajo Social*, *31*(2), 381-392. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/53374

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, (4), 39-72. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB]. (2023). Índice vulnerabilidad estudiantil. https://www.junaeb.cl/ive/

Ley n.º 20.248, establece ley de Subvención escolar preferencial. *Diario Oficial {D.O.}*, 1 de febrero de 2008, Chile.

Ley n.º 20.422, establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. *Diario Oficial {D.O.}*, 10 de febrero de 2010, Chile.

Ley n.º 20.845, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Diario Oficial {D.O.}*, 8 de junio de 2015, Chile.

Ley n.º 21.544, art 2, modifica y complementa las normas que indica respecto al sistema educativo. *Diario Oficial {D.O.}*, 9 de febrero de 2023, Chile.

Ley n.º 21.545, establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. *Diario Oficial {D.O.}*, 2 de marzo de 2023, Chile.

Orellana-Zambrano, V. y Álava-Barreiro, L. (2022). El trabajador social y principios de igualdad y no discriminación en el ámbito educativo caso unidad educativa Picoaza 2021. *Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica, 6*(3), 524-542. https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.524-542

Pazmiño-Silva, M. y Chicaiza-Farinango, A. (2020). *Rol del trabajo social en el proceso de inclusión educativa y su impacto en la calidad de vida de niñas, niños y adolescentes con discapacidad intelectual de la Escuela de Educación Especial y Rehabilitación «EFEER» en el periodo abril-agosto 2019* [Tesis de licenciatura en Trabajo Social, Universidad Central del Ecuador]. UCE. https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/64311234-5d10-4a88-8063-267ca06d940c/content

Rosas, R. y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes. Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Ediciones UC.

Tocol, C. y Levicoy, C. (2021). Trabajo social, identidades y roles profesionales en contextos de escolarización. *Sophia Austral, 27*(17), 6-8. Epub 27 de marzo de 2022. https://dx.doi.org/10.22352/saustral202127018

Unesco. (2020). *Lo que necesitas saber sobre el derecho a la educación.* Unesco.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375127133

DIÁLOGOS ENTRE ARGENTINA Y ALEMANIA: JÓVENES PROTAGONISTAS EN DISPOSITIVOS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DE LOS TIEMPOS ACTUALES

DIALOGUES BETWEEN ARGENTINA AND GERMANY: YOUTH AS PROTAGONISTS IN DEVICES TO RECONSIDER EDUCATION IN CURRENT TIMES

María Sofía Schirado

Cisen. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. Argentina
schiradomariasofia@gmail.com

Resumen: **Introducción:** Tras el COVID-19, el inminente avance de las tecnologías y la inauguración de un tiempo signado por los cambios sociales, económicos y ecológicos, los espacios educativos se configuran como lugares para repensar e idear las formas y maneras de formarse en el nivel superior. De hecho, se posicionan como principales escenarios para innovar nuevas prácticas que respondan a las transformaciones de este tiempo. **Metodología:** Los encuentros de cooperación internacional universitaria entre jóvenes estudiantes de carreras de educación, docentes y graduados de Argentina y Alemania; se construye un dispositivo tecnopedagógico articulando culturas y epistemes. **Resultados**: Se traducen en la valoración de los y las jóvenes argentinos/as y alemanes/as como una experiencia formativa y enriquecedora a sus carreras de grado. **Conclusiones:** El dispositivo fortalece una práctica reflexiva para los y las jóvenes en la que se problematiza sobre los escenarios educativos de ambos países y, al mismo tiempo, este intercambio hace posible el empoderamiento de nuevas generaciones con una mirada resiliente sobre las problemáticas locales en contexto global.

Palabras clave: jóvenes; Universidad; educación superior.

Abstract: **Introduction:** Following the COVID-19 pandemic, the imminent advancement of technologies, and the onset of a time marked by social, economic, and ecological changes, educational spaces emerge as places to rethink and devise ways of higher education. In fact, they position themselves as primary settings to innovate new practices that respond to the transformations of this era. **Methodology:** Through international university cooperation meetings involving young students in education programs, teachers, and graduates from Argentina and Germany, a technopedagogical device is constructed, articulating cultures and

epistemes. **Results:** These translate into the appreciation of Argentine and German youth as a formative and enriching experience for their undergraduate careers. **Conclusions:** The device strengthens reflective practice for young individuals, engaging them in problematizing educational scenarios in both countries. Simultaneously, this exchange enables the empowerment of new generations with a resilient perspective on local issues in a global context.

Keywords: Youth; University; Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, tras las profundas vicisitudes producidas en el mundo del trabajo, la aplicación de las nuevas tecnologías, constantes crisis políticas, económicas y sociales, las juventudes se configuran como grupo poblacional vulnerable ante los vertiginosos escenarios actuales. Inclusive antes de la pandemia, la innovación tecnológica ha cambiado las formas y maneras en las que se accede a la educación. Las universidades, piedras angulares, centros principales del saber, se han puesto en debate en los últimos años tras la aparición de los nuevos formatos de educación a distancia tales como cursos de corta duración (*bootcamps*, cursos en línea, etc.), los cuales auguran rápidas salidas laborales ante la fuerte demanda de formaciones que breguen por saberes y habilidades ligadas a las nuevas tecnologías.

En este sentido, es significativa la mirada y el aporte de los organismos internacionales tales como el Foro Económico Mundial, que plantean en *El futuro del trabajo*, uno de sus reportes, el impacto de las tecnologías en el empleo en los próximos cinco años. Vislumbrándose en tendencias en alta aquellas profesiones ligadas a las tecnologías agrícolas, las plataformas digitales, las aplicaciones digitales, el comercio electrónico y digital y cómo el rol de la inteligencia artificial generará importantes revoluciones en el mercado laboral.

A su vez, la llamada Cuarta Revolución Industrial ha acelerado la reconfiguración del mundo laboral, moldeando la demanda de trabajos y habilidades configuradas como las «del mañana», incluyendo la inteligencia artificial, la robótica, la nanotecnología, las impresoras 3D y la automatización (Schwab, 2016 en Ereñaga, 2023). El cambio industrial, no solo se visibiliza en las industrias, sino también se avizora en las llamadas transformaciones «verdes» y la llamada transición energética reconfigura la composición sectorial del trabajo.

En este escenario, los/las jóvenes que transitan por el nivel superior se encuentran en múltiples dilemas al momento de proyectarse tanto a nivel laboral como personal en el cual iniciar un proyecto de vida va a implicar reflexionar en torno a las posibilidades de elegir en Argentina una carrera de grado «tradicional» estipulada en un lapso aproximado de cinco años, trabajar a medio tiempo y/o elegir otras formaciones de menor duración en las que se augura una rápida y mayor inserción laboral.

En nuestro país la elección de una carrera de grado y la construcción de un proyecto que permita al joven insertarse en el «mundo de los/las adultos/as» se tornan complejas dadas las condiciones socioeconómicas de base desde las que se forja un posible camino profesional. A su vez, el destino profesional se torna cual «reto» en un contexto global potenciado por lo

digital; en términos de Ereñaga (2023), se trata de adaptarse a cambios y transformaciones de un tiempo signado por la incertidumbre.

De esta manera los adultos en edad activa se hallan según la autora ante nuevas configuraciones nombradas como procesos de reconversión laboral. En sus siglas en inglés se definen como *reskilling* y *upskilling*, dirigidos a interiorizar nuevas capacidades, competencias y habilidades que resultan necesarias para realizar las funciones actuales o para poder realizar nuevas funciones a futuro en sus empleos tras la apertura de nuevos saberes y conocimientos.

Si hace unas décadas se planteaba la posibilidad de iniciarse únicamente con una carrera profesional, es decir, destinar el tiempo en edad laboral a una sola formación que permita el desarrollo continuo en una única carrera, en la actualidad, tras la revolución digital, resulta indispensable que las personas en edad activa y/o laboral se formen y actualicen de manera constante. De hecho, las variaciones en el entorno sociolaboral, las formas y maneras de gestionar el trabajo se consolidan y afectan a las nuevas generaciones en esa búsqueda por encontrarse próximas a las tendencias laborales.

Este efecto, se trata de un emergente que se ha instalado tras el COVID-19, transformando la industria y el mundo del trabajo evolucionando y/o modificando, si se quiere, los espacios y las dinámicas de trabajo; añadiéndose saberes y habilidades en demandas especificas tales como el pensamiento crítico y analítico, la creatividad y la resiliencia. Presentándose también la motivación, la curiosidad, la capacidad de aprender para toda la vida, la empatía, la escucha activa y el liderazgo como habilidades centradas en «lo humano», fundamentales posicionadas frente los conocimientos de índole técnica.

En este marco de demandas y necesidades tejidas en tanto desafíos y oportunidades, se desarrollan encuentros de cooperación internacional universitaria entre Argentina y Alemania. En sus inicios, se pautan a fin de abordar las complejidades y los desafíos frente a los cuales las instituciones de nivel superior se vieron tras el aislamiento preventivo tras la crisis sociosanitaria del COVID-19. Se trata de un espacio co-construido entre ambas universidades, que permite trascender el formato del aula tradicional contribuyendo al empoderamiento de los y las jóvenes argentinos y europeos. Inaugura un espacio para el desarrollo profesional en el cual repensar las formaciones de grado y permitirse cuestionarse sobre la ideación de soluciones locales en sus comunidades con perspectiva global.

El cambio de paradigma va a establecer en las juventudes el sentido y la necesidad de construir carreras profesionales signadas por la posibilidad de aventurarse a la reconversión y la adaptación. Y es allí la oportunidad de las instituciones de generar estrategias y experiencias en los y las estudiantes que acompañen y trasciendan los saberes curriculares impartidos, más allá de sus ubicaciones geográficas y/o el modelo de gestión que posean. Desde este posicionamiento, las experiencias desarrolladas de cooperación universitaria internacional entre la Universidad Nacional de Salta, situada al norte de Argentina, en América Latina, y la Universidad Pedagógica de Ludwigsburg, la Universidad de Heidelberg y la Duale Hochschule Baden-Württemberg en Alemania, en Europa, se configuran como acción de impacto real en el nivel universitario superior. Característica por su abordaje de temáticas, reflexiones y actividades de trabajo colaborativo a fin de consolidarse cual instancia de formación que brega por el abordaje de la equidad, inclusión e innovación a partir del «hacer».

Ligada a los Objetivos del Desarrollo Sostenible propuestos para el año 2030 por la ONU, la práctica educativa se inscribe en el ODS n.° 4 enfocándose en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Desde su lógica, adherimos como docentes que la experiencia de cooperación internacional brega por y para la innovación en los procesos de aprendizaje (de ambos países), vinculándose de manera estrecha con el objetivo. De hecho, según la información proporcionada por Naciones Unidas, los avances hacia la consecución de una educación de calidad ya eran más limitados de lo requerido incluso antes de la pandemia. De acuerdo con el organismo, el COVID-19 ha tenido consecuencias devastadoras en el ámbito educativo, resultando en pérdidas de aprendizaje en aproximadamente el 80 % de los países señalados por la organización (CEPAL y Unesco, 2020).

2. METODOLOGÍA

Siguiendo a Tarasow, Schwartzman y Trech (2014), los avances tecnológicos han permitido abrirse a nuevas posibilidades para propuestas de enseñanza que permitan construir aprendizajes significativos y valiosos. Aunque, tal como indica el autor, afirmamos que el uso de tecnologías digitales en sí no transforma las propuestas educativas, sino más bien se consolidan a partir de la sugerente apropiación pedagógico-didáctica de las tecnologías. El abordaje de las TIC se plantea como herramientas en las que encontraremos la posibilidad de forjar prácticas innovadoras, creativas y originales para el diseño de propuestas didácticas.

Desde este lugar, creemos que las tecnologías, si bien desde el COVID-19 han permitido la dinamización de las formas y maneras de aprender, es la oportuna combinación de las propuestas didácticas en los entornos comunicacionales la que permitirá el diseño de experiencias educativas trascendentes a las lógicas de los formatos áulicos tradicionales. De hecho, el dispositivo tecnopedagógico cocreado se consolida a partir del diálogo horizontal interconectando países, culturas y universidades; logrando reunir jóvenes estudiantes, graduados y docentes (en su rol de coordinadores), alcanzando integrar español, inglés y alemán en más de quince sesiones realizadas en lo que va desde sus inicios en 2021.

Desde los inicios, generar estas instancias entre estudiantes argentinos y alemanes en 2021, pese a los tiempos inciertos tras el COVID-19, se estableció como una posibilidad «[…] de reflexión sobre nuestras vidas, sobre nuestra relación con el mundo y sobre el mundo mismo» (Morin y Abouesssalam, 2021), abriendo camino a nuevos formatos a fin de idear sobre los dispositivos para la educación universitaria.

La pandemia marca en la educación un punto de inflexión sobre las relaciones configuradas entre las prácticas educativas y los dispositivos tecnológicos, abriendo camino a nuevas experiencias, en las que se reinventan las estrategias didácticas previas propias del aula tradicional y se conjugan otras configuradas en este caso por lo digital. Desde este lugar, los encuentros de cooperación consolidan la construcción de aprendizajes significativos y valiosos, un verdadero espacio de diálogo, horizontal e intercultural, en el cual primasen, en términos de Litwin (2010), usos nuevos, genuinos y originales en torno a las tecnologías en las clases, en diseños

de propuestas didácticas en nuevos entornos comunicacionales, en las evaluaciones y en el diseño para la construcción del conocimiento.

El trabajo de cooperación internacional universitaria se consolida en un trabajo mancomunado de carácter intercultural, plurilingüe y heterogéneo entre docentes y estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Comunicación Social, Letras, Cs. Políticas, Etnografía, Geografía, Sociología, Ciencias de la Cultura, Filosofía, Idiomas y el Profesorado para la Enseñanza Primaria y Secundaria en la Universidad Nacional de Salta en Argentina y la Universidad Pedagógica de Ludwigsburg, la Universidad de Heidelberg y la Duale Hochschule Baden-Württemberg en Alemania.

Si bien, desde sus inicios el trabajo se configura dada su viabilidad tras las instancias de aislamiento preventivo obligatorio por el COVID-19 durante el año 2021, la propuesta se extrapola a los años siguientes durante el 2022 y 2023, resultando un dispositivo tecnopedagógico innovador en el que se ha propiciado, desde entonces, un espacio de formación internacional para quienes aspiran a formarse en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales. De hecho, la experiencia ha logrado articular tres aspectos centrales: la contribución a una formación universitaria internacional con perspectiva global, las juventudes como protagonistas del dispositivo tecnopedagógico y la formación de profesionales con una mirada resiliente sobre los escenarios globales actuales. Se consolida, así, una propuesta transformadora para jóvenes y docentes de Latinoamérica y Europa en un diálogo reflexivo e intercultural mediado por las tecnologías; problematizando sobre las demandas en materia de educación, en ambos países, y a la vez se constituye como una apuesta sugestiva al desarrollo y abordaje de problemáticas actuales con el fin de configurar profesionales reflexivos en torno a la mejora en materia de soluciones sostenibles a problemas educativos en sus comunidades.

El desarrollo de una actividad de carácter plurilingüe, intercultural e internacional permitió abordar temáticas tales como los efectos de la pandemia en el ámbito educativo desde una perspectiva local y global; los procesos de digitalización; la instauración de nuevas prácticas y estrategias de aprendizaje en el ámbito universitario; los procesos de crisis a nivel global ligados en términos económicos, ecológicos y sociales, como así también las frustraciones y la resiliencia como una forma de resistencia ante las dificultades actuales (post-COVID-19). También, se hizo hincapié en las condiciones estructurales y estructurantes derivadas de la pandemia propias de los cambios ligados a las nuevas políticas y disposiciones encauzadas tras la crisis sociosanitaria. Igualmente, se analizaron el reordenamiento del espacio de formación; las nuevas disposiciones tras las configuraciones en términos de espacio y lugar; y el desafío de construir nuevos escenarios que promuevan la educación tras los cambios en el estilo de vida de las personas.

Hablar sobre cooperación internacional universitaria va a implicar pensar en la estrecha relación existente entre educación y desarrollo. De hecho, las universidades se han convertido, siguiendo a Aebischer (2015) en Michelini, Luján Acosta y Vivian Ettlin (2017), en instituciones del mundo global, además de asumir sus roles tradicionales locales y nacionales. Por lo cual, hablar en torno a la internacionalización de la educación superior va a establecerse, según Knight (2005) en Michelini, Luján Acosta y Vivian Ettlin (2017), en un proceso de integrar

dimensiones internacionales, interculturales y globales en el objetivo, función y provisión de la educación superior.

3. RESULTADOS

Los encuentros realizados arrojan tras un breve análisis de los relatos de los y las jóvenes en las actividades producidas la posibilidad de constituirse como una experiencia única y singular de quienes aspiran a formarse en el nivel superior. Para algunos/as representa la primera experiencia de carácter internacional, por lo que va a implicar el descubrimiento de una nueva cultura (en tanto alemanes/as y argentinos/as), permitiendo tender lazos vinculares y laborales con jóvenes próximos a egresar en al ámbito de las Ciencias Sociales. Desde este sentido, las experiencias construidas han permitido:

- Establecer y analizar comparativas entre las formaciones de grado en términos de la formación teórica y práctica entre Alemania y Argentina.
- La posibilidad de intercambiar ideas comunes sobre temáticas vinculadas a las formas de vida como estudiantes universitarios, las demandas y las falencias de las sociedades expresadas para con los y las jóvenes.
- El encuentro y el diálogo intercultural como un componente crucial para la formación de docentes con una mirada global sobre los fenómenos educativos.

A fin de seguir apostando por la formación de profesionales capacitados/as para el contexto actual, se plantea la cooperación internacional como un puntapié fundamental que nos invita como docentes a reformular y reacondicionar las propias prácticas de acuerdo a las dinámicas y cambios que exceden a las instituciones, pero que a la vez nos preparan como profesionales para las demandas de los tiempos actuales.

4. CONCLUSIÓN

La experiencia de cooperación internacional se consolida como una primera experiencia de carácter internacional para la Universidad Nacional de Salta, constituyéndose una práctica educativa transformadora, e inaugurada tras la crisis sociosanitaria posicionándose como un formato distinto de hacer educación. Permite a jóvenes de diversas características en torno a género, etnia, condición socioeconómica y cultura reformular, reflexionar y por sobre todo repensar las formas y maneras de aprender sobre las Ciencias Sociales. Se dibuja, de esta manera, un aprendizaje colaborativo, de carácter horizontal en diálogo directo con docentes de ambos países constituyéndose la resiliencia como habilidad y capacidad renombrada en los encuentros. De esta manera, pensar la cooperación en clave resiliente ha permitido en estos años de trabajo a estudiantes, graduados/as y docentes ejercitar la posibilidad de cambio y adaptación ante las dinámicas propias de estos tiempos fraguados por las incertezas. Citando a Quezadas Barahona (2023), adherimos a su visión al comprender la resiliencia como aquella capacidad

humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de gran adversidad, caracterizada por contar con un conjunto de procesos intrapsíquicos y sociales que permiten a una persona hacer frente a situaciones difíciles o contextos desfavorecidos, dando paso al aprendizaje y la evolución.

REFERENCIAS

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-Unesco. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content

Ereñaga de Jesús, N. (2023). La gestión del conocimiento en las organizaciones como medida de adaptación al nuevo entorno laboral. *Lan Harremanak*, *49*, 15-36. https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.24830

Litwin, E., Maggio, M., Roig, H., Mansur, A. y Cerrota, C. (2010). La tecnología educativa en la enseñanza superior: Diseños de autor (avances de proyecto de investigación). En G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (Eds.), *Dispositivos tecnopedagógicos en línea: Medios interactivos para aprender* (pp. 163-184). ANEP-Ceibal.

Michelini, G., Luján Acosta, F. y Vivian Ettlin, M. (2017). Modalidades de cooperación internacional universitaria en el contexto de la internacionalización de la educación superior argentina. *Aportes para la Integración Latinoamericana*, *23*(36), 86-115. https://doi.org/10.24215/24689912e004

Quezadas Barahona, A. L., Baeza Sosa, E., Ovando Torres, J. C., Gómez Gallardo, C. C. y Bracqbien Noygues, C. S. (2023). Educación para la resiliencia, un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *53*(1), 155-178. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.534

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). Dispositivos tecnopedagógicos en línea: Medios interactivos para aprender. En J. M. García y G. Rabajoli (Eds.), *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: Más allá de formatos y espacios tradicionales* (pp. 163-184). ANEP-Ceibal.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2023*. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375135140

UNIVERSITY AND SECONDARY SCHOOL: NEXT GENERATION PROJECT

UNIVERSIDAD Y ESCUELA SECUNDARIA: PR0YECT0 NEXT GENERATI0N

Vincenzo Carbone[1] y Valeria Caggiano[2]

[1] *University Roma TRE. Italy*
vincenzo.carbone@uniroma3.it
https://orcid.org/009-0004-4743-804X

[2] *University Roma TRE. Italy*
valeria.caggiano@uniroma3.it
https://orcid.org/0000-0003-3073-7567

Abstract: **Introduction:** The orientation process is undoubtedly a critical and strategic component of education. In Italy, too, attention has shifted to the school orientation problems, both at the secondary and university levels. The orientation process is so highly structured that it needs adequate and in-depth learning of educational options and the awareness of the different dimensions and capabilities that compose the human being. **Method:** This descriptive contribution aims to disseminate the Italian NEXT orientation project involving all Italian universities. The National Recovery and Resilience Plan (NRP) envisages reforming the guidance system and allocates 250 million euros of investment for 'active guidance in the school-university transition'. The investment aims to facilitate and encourage the transition from upper secondary school to university and, at the same time, to address university drop-outs in later years, helping to lay the foundations for achieving the strategic goal of increasing the number of graduates. We recount the experience of the Università Roma TRE, the methods of the working group and the initial conclusions. **Results:** The findings also indicate that educational advisors play a crucial role in providing career guidance services to students in their final years of secondary school. **Conclusions:** An integrated approach among all stakeholders, with the help of digital communication, can become a strategic asset not only in economic terms (justify the European funds invested), but above all in terms of social change and pedagogical intervention methods for people among organisations.

Keywords: Next Generation; transition work; work skills; university; school; stakeholders.

Resumen: **Introducción:** El proceso de orientación es sin duda un componente crítico y estratégico de la educación. También en Italia se ha prestado atención a los problemas de orientación escolar, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria. El proceso de orientación está tan altamente estructurado que necesita un adecuado y profundo aprendizaje de las opciones educativas y la toma de conciencia de las diferentes dimensiones y capacidades que componen al ser humano. **Método:** Esta contribución descriptiva pretende difundir el proyecto italiano de orientación NEXT, en el que participaron todas las universidades italianas. El Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia (PNRR) prevé una reforma del sistema de orientación y destina una inversión de 250 millones de euros a la «orientación activa en la transición escuela-universidad». La inversión pretende facilitar y fomentar la transición de la educación secundaria superior a la universidad y, al mismo tiempo, abordar el abandono universitario en cursos posteriores, contribuyendo a sentar las bases para alcanzar el objetivo estratégico de aumentar el número de titulados. Relatamos la experiencia de la Università Roma TRE, los métodos del grupo de trabajo y las primeras conclusiones. **Resultados:** Los resultados también indican que los asesores educativos desempeñan un papel muy importante en la prestación de servicios de orientación profesional a los estudiantes de los últimos cursos de secundaria. **Conclusiones:** Un enfoque integrado entre todas las partes interesadas, con la ayuda de la comunicación digital, puede convertirse en un activo estratégico no solo en términos económicos (justificar los fondos europeos invertidos), sino sobre todo en términos de cambio social y métodos de intervención pedagógica para las personas entre las organizaciones.

Palabras clave: Next Generation; trabajo de transición; competencias laborales; universidad; escuela; partes interesadas.

1. INTRODUCTION

Orientation is actually one of the main topics of the educational policies of the EU and of all technology-advanced countries. Orientation is of critical relevance for improving the performance and the productivity of the educational and training institutions and is consequently crucial for democracy, innovation and the competitiveness of the countries involved. In Italy, as well, there has also been a focus shift on problems concerning school orientation, both at primary and secondary school level and at university level.

Several regulations introduced in recent years, like the regulations included in the 271 Guidelines on the national system on lifelong guidance, require orientation and counselling activities during the training and education processes and retraining and re-orientation work activities that are increasingly required (OECD, 2019).

The orientation phase is certainly a strategic and building component of learning. The trend orientation discussion has been opposed by the proponents of an analysis of the individuals' attitudinal and personal characteristics and the proponents of an awareness approach based on socio-economic and entrepreneurship as the framework for school and professional choices (Bizzarri, 2022). The process of orientation is so highly structured that it needs adequate and

in-depth learning of educational options and the awareness of the different dimension and capabilities that compose the human being (Morin, 2002). In that context, an individual's skills, knowledge and abilities interrelate positively in the long-term learning processes, like primary and secondary school, characterized by various didactic and instructional experiences that also draw on the family's involvement instead of the stronger orientation strengths of the young person's decisions.

If in schools' skills have a basic global pedagogical significance, then within the school framework we need to wonder which kind of skills students need to acquire in order to be oriented and able to address best the host of challenges raised by the constant change and the climate for uncertainty that characterize this complex society (ONU, Agenda 2030). It is evident that in orders for the subject to be supplied with the useful skills that will enable them to cope with the many requirements of a job scenario, it is imperative to encourage knowledge, skill and competences that are significant.

The process of orientation founded on a theoretically grounded perspective is able to encourage and foster interest and skills, and to change interests between and within the individuals into items of value for the individual and for society. In order to achieve this objective, the orientation model must provide a series of progressive tools, over a long period of time, capable of integrating some crucial factors for the development of the subject's potential capacities, so that he/she is able to move independently.

2. ORIENTATION NEXT GENERATION

The National Recovery and Resilience Plan (NRP) envisages a reform of the guidance system and allocates 250-million-euro investment for 'active guidance in the school-university transition'. The investment aims to facilitate and encourage the transition from upper secondary school to university and, at the same time, to address university drop-outs in later years, helping to lay the foundations for achieving the strategic goal of increasing the number of graduates.

The Ministry for Universities and Research has allocated resources to universities for active orientation actions in the school-university transition, through the implementation of orientation courses for students of higher education institutions to be carried out in the period 2022-2026. Orientamento Next Generation is the joint project of all the Universities of the Lazio Region, in which Roma Tre also actively participates, designed to support students in our Region in making an informed choice of their post-school education pathway, as well as to define their personal and professional trajectory. Project objectives: a) know the context of higher education and its value in a knowledge-based society, learn about the different educational proposals as opportunities for personal growth and the realisation of sustainable and inclusive societies; b) experience active, participative and laboratory-based subject teaching, oriented by the learning methodology of the scientific method; c) self-evaluate, check and consolidate their knowledge in order to reduce the gap between what they possess and what is required for the course of study they are interested in; d) consolidate reflective and transversal

skills for the construction of their training and professional development project; e) get to know the job sectors, the possible job outlets as well as future sustainable and inclusive jobs and the connection between these and the knowledge and skills acquired.

3. METODOLOGY

Orientamento Next Generation is a modular training package of a total of 15 hours in presence to be delivered over 5 consecutive days (subject to different agreements with schools) covering the following contents by way of example. The schools, in agreement with the other universities in Lazio, have been selected by Roma Tre to participate in the initiative. The school headmasters received a communication to which they replied indicating the number of participants and the classes attended (with preference for class III). An agreement was subsequently signed between the school and the university.

Several working groups were organized in order to structure the orientation interventions in 5 different training courses with evocative titles and distinctive intervention tools.

¿Why study is needed? To «get to know the context of higher education and its value in a knowledge-based society, to find out about different educational proposals as opportunities for personal growth and the realisation of sustainable and inclusive societies».

How does one study at university? Through «an active, participatory and laboratory-based disciplinary teaching experience, guided by the learning methodology of the scientific method».

How can I best prepare myself for university studies? Through «self-assessment, verification and consolidation of one's own knowledge, in order to reduce the gap between that possessed and that required for the course of study of interest».

Who am I and who will I be when I grow up? Through the «consolidation of reflective and transversal competences, the construction of the educational and professional development project will be facilitated».

What professions can I aspire to? Through «knowledge of job sectors, possible job outlets, as well as sustainable and inclusive future jobs and the link between these and the knowledge and skills acquired».

4. RESULTS

Roma Tre reached 2638 upper secondary school students in the first year, delivering 132 courses and signing 15 inter-institutional agreements. A total of 13 universities in the Lazio region participated in the project, the total target number of students was 22,120 and the number of inter-institutional agreements signed was 172.

The recent literature and this experience conducted at Region Lazio poses several issues within the debate on school orientation policies and more generally assigned to public

education and training systems. The critical reflection that we report here is the result of the organization that the working group has given itself. A person in charge was identified for each module, several meetings were held to produce the content after the sharing of objectives. The material was jointly constructed using a digital space for sharing project writing. After the final sharing, the group travelled to the assigned schools and individually conducted the orientation session.

After each meeting, feedback, anecdotes were shared, and the school climate was assessed in the presence of the referring teachers, the availability of the administrative staff, as well as the elements of organizational culture visible and shared by the organization.

From the initial reflections that emerged during the first year's work, having obtained funding for the second year, the need to define the aims and sense of orientation. Orientation as a process within the functions and visions assigned to the public system of secondary and tertiary education and training; the change in the orientations assumed by the normative project of contemporary society from inclusion to political citizenship (inspired by the principles of political rationality following the French revolution) to that of individualized economic rationality typical of the individualistic and performance-based affirmation of contemporary neo-liberal societies (an idea of competitive participation in the market and meritocratic). It is believed that in relation to the new assumptions that redefine the process of orientation are involved the paradigm processes that imply the transition from democracies to conscious and active citizenship, to the centrality of active life in sense professional/entrepreneurial respond to the production and realization of the autonomous life project.

The second theme, deriving from the assumption of the perspectives and purposes of education, concerns the methods, contents and timing of guidance. It identifies the need to move from the skills-centered view to that of competences as outlined in the EU guidelines. The OMS guidelines imply the training of transversal competences, life skills as crucial for more educational and work orientation systems. The third relates to the centrality assigned to the choices of the subject who is mainly represented as a resource, human capital, which alludes to the semantic shift to career guidance, which loses sight of the elements of citizenship and active political inclusion of the subjects emphasizing instead the elements of engagement in the competitive market.

These are educational philosophies that shift the center of gravity of interventions, their organization, content and orientation, towards the experts of soul management. A direction that shares the assumption of the human as exclusively oriented towards inclusion in the mechanisms of the globalized market, without providing elements of knowledge and awareness of the real dynamics of the contemporary labor market (polarized between precarious and undignified work and a few creative and prestigious jobs) and more generally of the challenges of complexity that the neo-liberal society poses to the new generations and to the education and training systems.

5. CONCLUSIONS

The findings also indicate that educational advisors play a very important role in providing career guidance services to students in their final years of secondary school. Therefore, in order for students to have a brilliant career in the future, school counsellors should improve the quality of the vocational guidance services and plan comprehensive guidance programmes (Caggiano & Ragusa, 2023). On an operational level, this translates into a series of new inputs and insights. The need to plan with schools that have managerial and didactic autonomy, and that value transition processes to work, such as orientation, as a functional overload of the school and its operators.

The tools outlined according to the age and year of study of the student, in relation to the type of school attended and the territory where it is located. Redesigning the skills of the university teacher as an orienteer, identifying his or her communication style and knowledge of the students' languages. We are certain that the enthusiasm shown and the relationship shared with colleagues are an important added value to the results and conclusions of the first version of the Next Project.

REFERENCES

Bizzarri, C. (2022). Opportunities and limits of Generation EU for the Best of Lazio Region. In *Comprendere il mondo orientamento e dinamiche di scala* (pp. 277-293). Aracne.

Caggiano, V., Bellezza, A. & Piccione, V. A. (2017). Entrepreneurial university as innovation driver: the Salamanca Summer School case. *Studi Sulla Formazione, 20*(2), 179-188.

Caggiano, V. & Ragusa, A. (2023). Not cognitive skills for master students. Reflective practice and pedagogical reflections. *Educational Reflective Practices*-Open Access, (2).

Lella, L. & Osés-Eraso, N. *Monitoring the SDGs at regional level in EU. REGIONS2030 pilot project Final Report*, Stamos, I. and Manfredi, R. editor(s), Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2023, doi:10.2760/567651, JRC135594

Morin, E. (2002). *Seven complex lessons in education for the future.* Unesco Publishing.

OECD (2019), *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/df80bc12-en.

Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A.,… & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1073529.

1.2. Género y liderazgo

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375143150

GENDER AND CITIZENSHIP: ASSESSING STUDENTS' LEADERSHIP SKILLS

GÉNERO Y CIUDADANÍA: EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE LIDERAZGO DE LOS ESTUDIANTES

Eriada Çela, PhD.

University of Elbasan «Aleksandër Xhuvani». Albania
eriada.cela@uniel.edu.al
https://orcid.org/0000-0002-8561-1040

Abstract: **Introduction:** Whilst evaluating the skills, behaviors, and habits taught in civic education to young students, leadership skills present a key aspect to be observed. Usually, when children learn to have and show responsibility at an early age, they can further expand the range of their activities as adult citizens. Moreover, leadership skills are an important domain that needs to undergo further analysis, especially when exploring the gender perspective as identified by teachers towards their students. **Method:** This article expands on some of the values and skills that are displayed by children of fifth grade as group leaders, including several important components for citizenship education, such as leadership skills, empathy, and critical thinking skills. The students' habits and behaviors are carefully analyzed in the light of the assessment given by the homeroom teachers. By using self-completion assessment questionnaires by teachers on an equal number of male and female students, this research relies on a quantitative methodology. **Results:** The findings of this research stem from the teachers' evaluation of the habits of the students in terms of the leadership role in activities with friends. Although the gender difference resulting from the reported values is not as high as to be statistically significant, teachers usually report girls to have higher averages in various citizenship skills as compared to the same skills in boys. **Conclusion and Discussions:** The findings of this research contradict the dominant social and political reality, where women come second regarding leadership when compared to men. This fact highlights the reality of gender inequalities starting in childhood and later accentuating even more over time. Therefore, the required change for achieving gender equality in citizenship needs to start with primary education and continue throughout later stages in life in the course of gender mainstreaming.

Keywords: citizenship; gender perspective; leadership skills; students; teachers.

Resumen: **Introducción:** Al evaluar las habilidades, comportamientos y hábitos que se enseñan en la educación cívica a los jóvenes estudiantes, las habilidades de liderazgo presentan un aspecto clave que debe observarse. Normalmente, cuando los niños aprenden a tener y mostrar responsabilidad a una edad temprana, pueden ampliar el abanico de sus actividades como ciudadanos adultos. Además, las habilidades de liderazgo son un ámbito importante que debe ser objeto de un análisis más profundo, especialmente cuando se explora la perspectiva de género identificada por los profesores hacia sus alumnos. **Método:** Este artículo amplía algunos de los valores y habilidades que muestran los niños de quinto curso como líderes de grupo, incluyendo varios componentes importantes para la educación ciudadana, como las habilidades de liderazgo, la empatía y las habilidades de pensamiento crítico. Los hábitos y comportamientos de los alumnos se analizan detenidamente a la luz de la evaluación realizada por los profesores de origen. Al utilizar cuestionarios de evaluación autocumplimentados por los profesores sobre un número igual de alumnos y alumnas, esta investigación se basa en una metodología cuantitativa. **Resultados:** Los resultados de esta investigación se derivan de la evaluación de los profesores sobre los hábitos de los alumnos en cuanto al papel de liderazgo en las actividades con amigos. Aunque la diferencia de género resultante de los valores comunicados no es tan alta como para ser estadísticamente significativa, los profesores suelen comunicar que las chicas tienen medias más altas en diversas habilidades ciudadanas en comparación con las mismas habilidades en los chicos. **Conclusiones y debates:** Los resultados de esta investigación contradicen la realidad social y política dominante, según la cual las mujeres ocupan el segundo lugar en cuanto a liderazgo en comparación con los hombres. Este hecho pone de manifiesto la realidad de las desigualdades de género que comienzan en la infancia y se acentúan aún más con el paso del tiempo. Por lo tanto, el cambio necesario para lograr la igualdad de género en la ciudadanía debe comenzar en la educación primaria y continuar a lo largo de las etapas posteriores de la vida en el curso de la integración de la perspectiva de género.

Palabras clave: ciudadanía; perspectiva de género; capacidad de liderazgo; alumnos; profesores.

1. INTRODUCTION

In a properly functioning democratic society, all citizens need to be properly trained to support democracy through their actions as informed citizens that are concerned not only about the interest of their nation but also the region and the world at large. According to Print & Lange (2012), in this global context, two major issues that arise are: 1. Identifying key competencies that are required for the active citizenship of young people in the Europe of the future. 2. Finding ways to translate these competencies into school activities.

However, although the essence of learning the habits of citizenship is simultaneously planned and implemented for both girls and boys, reality has shown that there is something that happens during the teaching process that conveys the message of citizenship differently

for female and male students. This emphasizes the need to reflect on the curriculum and all the teaching and learning practices that transform girls' and boys' experiences of citizenship.

Schools are considered the primary environment and the most promising institution for imparting the concept and experience of democratic citizenship to the next generation. Trafford (2008) highlights the global concern for nurturing future democratic citizens among today's children, leading many countries to reevaluate their education systems. Claire and Holden (2006) assert that citizenship entails everyone's voice and participation in society, with schools employing active methods like debate and advocacy to teach and practice these principles. However, when considering gender dynamics in the classroom, exercising active approaches is unbalanced if teachers do not promote equality. Often, boys tend to dominate various aspects, potentially limiting girls' opportunities to voice their opinions. Girls typically favor collaborative learning methods and discussions, while boys may struggle with collaboration but excel in public speaking and confrontational situations.

Teachers play a central role in addressing these gender differences. Gender competence, defined as the teacher's ability to recognize and neutralize gender-biased behavior (Sanders, 1997), is a crucial skill they must possess. Teachers, as integral parts of the educational system, significantly influence the spread of gender-based ideologies (Stromquist, 1992). Unintentional gender-biased attitudes and behaviors by teachers can lead children to internalize the idea that they are fundamentally different from children of the opposite sex, especially when reinforced by societal and educational factors. This phenomenon, known as the «self-fulfilling prophecy», can lead to the development of characteristics encouraged or suggested by teachers.

Gender inequality becomes apparent when the same actions are evaluated differently based on the gender of the students. For instance, boys who spontaneously ask questions or answer without permission often receive immediate attention and are listened to attentively, while girls engaging in similar behavior may be reprimanded for not following protocol, such as raising their hands to gain the teacher's attention (Abrahams & Sommerkorn, 1995). Teachers, given their continuous interaction with students, hold a unique position in identifying and addressing gender inequality in the classroom, ultimately promoting gender justice. Their role is fundamental in creating an inclusive and equitable educational environment.

2. METHODOLOGY

This research was conducted through quantitative research instruments, using a questionnaire for collecting primary data. Adapted from a similar study conducted in the United States by the Center for Information and Research on Education and Civic Engagement (CIRCLE), the self-completion questionnaire addresses students' habits and skills from the teachers' perspectives. This research discusses three sections of this questionnaire that are related to leadership skills, empathy, and critical thinking skills. These skills mainly relate to children's values as group leaders and include several important issues for civic education.

The children evaluated by their teachers through this questionnaire are 5th graders of 10 urban and 10 rural schools in Elbasan.

Section A of the questionnaire assesses leadership skills and mainly evaluates the skills of each of the selected students in terms of leading his/her friends in group work and various activities. Also, this section assesses the extent to which children are able to help make decisions for the benefit of the group, the extent to which they support changes, etc. These alternatives are measured via a Likert scale (1- Almost never to 4- Almost always). Section B assesses students' empathy skills, which are measured by four statements that assess children's sensitivity to friends in cases when they are in difficulty, understanding of the feelings, ideas, or actions of others, self-awareness of the effect that his/her behavior has on others, etc. Section C assesses critical thinking, where some of the statements are: asks questions that help clarify understanding of the topic, is able to distinguish fact from opinion, demonstrates problem-solving skills, is able to predict the consequences of a certain action, etc. The research questions of this paper are: Are there gender-based differences in the citizenship habits and skills of students as reported by teachers? If yes, is there a gender difference?

3. RESULTS

3.1. Assessing leadership skills

Leadership skills are one aspect of evaluating the behaviors and habits of civic education among fifth graders. In this way, children are taught responsibility and can then expand the range of their activities as citizens. Like any other indicator of this study, leadership skills are also of interest for further analysis within the gender perspective identified by teachers towards their students. Expressions about leadership skills measured through the five main questions related to them result in the evaluations as follows: Taking on the leadership role in activities with friends almost always occurs in 32.5 % of children, where more than half of them, with 53.8 % of this leadership role is dominated by girls and 46.2 % by boys. For the rest, consisting of 30 % of the cases, the teachers state that they see this leadership role often evident, even more often this frequency is observed again in girls with 61.1 % of the cases.

The willingness to make decisions for the benefit of the group is evaluated with the alternative that it almost always happens to 37.5 % of students and often only to 29.2 % of them, where even in this case the largest percentage is girls, respectively with 51.1 % and 57.1 %. While for 25.8 % of students, this ability in decision-making is sometimes observed and another 7.5 % almost never participate in decision-making for the benefit of the group. The ability to support changes or make improvements is almost always evident in 36.7 % of children, often in 35.8 %, and sometimes in 25.8 %. Again, those students who do not agree with the changes or improvements in decision-making are highlighted, occupying a low value with only 1.7 % of them.

Choosing to do what is right, even when peers make other choices, is another very special value that is directly related to children's leadership skills. Thus, referring to the opinion of

their teachers, it is observed that this phenomenon almost always occurs in 40 % of students, followed by another 35.8 % who often reflect this citizenship behavior. Less than ¼ of the students, or 23.3 % of them, make this choice rarely or sometimes, and only in one case, or in one student this is almost never reflected. Leadership skills, both in organization and decision-making, always require the consensus and support of other members of the group, which is why this is easily verified as almost always happening in 48 students, who make up 40 % of the total, followed by another 37.5 %, who often find this support. While the rest of the students were evaluated with the alternative sometimes and almost never, respectively by 20.8 % and 1.7 % of the students.

3.2. Assessing empathy skills

Citizenship also means the ability to put oneself in the place of others, so the following four test items were used by teachers to assess children's ability to express empathy during their everyday lives. In summary, to the alternative that: he/she is aware of the effect his/her behavior has on others, the teachers answered that it almost always happens to 49.2 % of them. This percentage is followed by 32.5 % of other children, who are often aware of their behavior. At the end, respectively, are listed those children who have been assessed that in their everyday life the awareness about the effects of their behavior sometimes or never happened as a phenomenon, respectively with 16.7 % and 1.7 % of the total.

The sensitivity expressed in cases when a friend is in difficulty is almost always reflected in 46.7 % of children, i.e. a little less than half of the total number of children, where the majority of sensitivity is reported to be observed in girls with 57.1 % and the another with 42.9 % is reported to be observed in boys. Meanwhile, this sensitivity is often observed in 35.8 % of other students. This means that these students feel the spirit of solidarity and empathy between them, which is not only taught in educational settings but also transmitted by family education. Meanwhile, there are also those children who have been assessed as being sensitive towards their friends only sometimes, who account for 14.2 % of the total, not excluding the few children who have never reflected this humane behavior or sensitivity to the extent of 3.3 %.

Also, 44.2 % of students are estimated to be almost always able to explain what others are trying to do and understand their goals, as well as another 35.8 % who often try to be able to understand what is happening around them. It is also interesting the fact that, according to the reported observations of the teachers, there are those students who do not always understand the situation around them, accounting for 18.3 % of the total, or they never understand it in 1.7 % of cases. Being able to show understanding towards the feelings, ideas, or actions of others seems to be possible almost always only in 42.5 % of these children, often in 45.8 % and almost never only in 1 case, or 0.8 %, while for another 10.8 %, showing understanding towards the ideas or actions of other friends does not always happen but only occasionally.

3.3. Assessing critical thinking skills

Citizenship in a democratic society requires intellectual engagement, so critical thinking skills are also a very important component of behavioral analysis of civic education. Referring to the values shown in the table below, it can be seen that almost all the alternatives that measure this habit have an almost equal distribution of responses. Thus, for 39.2 % of the students selected for assessment, their teachers say that they almost always ask questions that help them clarify their understanding of the topic, 25 % ask questions often and the rest is divided between those students who ask more rarely or never, respectively with 28.3 % and 7.5 %.

The ability to express and argument personal opinion is estimated to happen almost always in 38.3 % of children, for another 26.7 % it happens often, and sometimes it is estimated only in 29.2 %, while in the rest, although with a small number, reasoned opinion that they express almost never happens. For 36.7 % of the students for whom the teachers gave their opinions, they say that this part of them are always able to distinguish facts from opinions, while another 29.2 % manage to make this distinction often, and 29.2 % only on occasion, so sometimes. Meanwhile, only 5 % of them are unable to distinguish facts from opinions almost never.

Problem-solving skills is observed in most of them, where a total of 69.1 % of them demonstrate this habit during the lesson almost always or often. A significant percentage of another 23.3 % are estimated to express this skill only occasionally, and finally, 7.5 % are almost never skillful. Not very high, with 35.8 %, turns out to be the total number of children who have been assessed as being able to predict the consequences of a certain action almost always, a habit which is needed beyond academic performance in students. In 32.5 % of cases, this feature is often observed, and only in 5 % of cases, this assessed ability is almost never evident. The rest of them, i.e. 26.7 % of children, may rarely be able to predict the consequences of a certain action.

4. DISCUSSIONS

First, it is important to say that the quantitative indicators of this research are a product of the judgment and recognition of the homeroom teachers of the boys and girls who study in their classes. Also, these indicators are a product of subjectivity shown by the teachers, which is not only understandable but also necessary for the realization of a qualitative discussion of these indicators. Secondly, it is necessary to explain that the completion of self-administered questionnaires by the teachers for six students in their classes was a process that took a relatively long time. While thinking about the specific student before giving the appropriate evaluation about them, the teachers were free to express additional evaluations or real episodes about these children, exposing in this way even more information about them. At the same time, unconsciously, the teachers also expressed their «gender competence», or on the contrary, their lack thereof. As stated in the theoretical framework, gender competence is the teacher's ability to decipher gender-biased behavior in order to neutralize it (Sanders, 1997).

In this case, what happened was a materialization of the gender stereotypes that the teachers strongly believed in, as they constantly displayed their judgments of the children by measuring them against their gender and the expected behaviors of that gender. For example, many teachers started the assessment of a child with the phrase: «… Being a boy, this student…», or: «Even though she is a girl, this student…», dividing children into different expectations according to gender for any behavior or habit evaluated in them. What stands out as a prominent expression of the mindset of gender inequality among the majority of teachers is the language with which the articulation about boys and girls begins. Boys and their actions are justified (being a boy, this student…), while girls are prejudiced and tolerated (even though she is a girl, this student…).

Unfortunately, this mindset proves that, as Kimmel put it, «Schools are like cotton factories, producing individuals divided by gender. Both in the official curriculum –textbooks and so on– and in the parallel 'hidden curriculum' of our informal interactions either with teachers or with other students, we are gendered» (Kimmel, 2004). This division, in addition to reinforcing inequality and male hegemony, limits the abilities of boys and girls and does not allow them to acquire knowledge, values, and habits, or, through active participation, to put their knowledge, values, and habits into practice across situations and different aspects of life.

Naval, Print, and Veldhuis (2002) state that democratic citizenship education aims to develop students' capacity to engage responsibly and thoughtfully in political, economic, social, and cultural life, which cannot be achieved if girls and boys are not allowed to develop their full potential because of the gender stereotypes they constantly encounter.

Are there significant differences between students in terms of leadership skills? If so, who are assessed by the teachers as more capable in leadership, boys or girls? The findings of the research question are related to the evaluation that the teachers have given to the habits of the students in terms of their leadership role in activities with friends, the ability to help in making decisions for the benefit of the group, support for changes or improvements, the ability to choose to do what is right, even when friends make other choices, as well as finding support from friends for the ideas that the evaluated student has. This fact shows that gender inequalities started in childhood are emphasized even more over time, so the change in the direction of gender integration cannot be isolated only to the years of citizens' schooling. If today's reality shows that the number of women in leadership positions is many times lower than that of men, this does not mean that over the years, girls growing up lost the leadership skills that they had almost equal to boys. On the contrary, «the small number of women in politics does not demonstrate the lack of capacities, but the presence of barriers» (AGJZH, 2008, p. 160). These barriers, no matter how big and ubiquitous, can be broken down only if gender integration started in the basic education curricula could be followed and extended to all social, economic, and political spheres.

5. CONCLUSIONS

The first conclusion that emerges as a result of the teachers' evaluations is related to the gender differences that are reported between boys and girls in terms of some civic habits and behaviors. Mainly, the differences are in a positive direction for girls and less positive for boys, as long as habits and civic behaviors as a whole are evident to a slightly higher extent in girls than boys. These gender-based differences can be accepted as such, which reinforces the idea of girls as more obedient and responsible citizens, or can be critically analyzed by thinking that teachers themselves view boys and girls with stereotypical traits, and year after year they nurture and turn these differences into self-fulfilling prophecies. However, it is essential to challenge gender stereotypes in teaching, especially in terms of acquiring citizenship habits in children. For today's society to progress, we need to have boys and girls who benefit equally from formal education in every direction, but mainly in terms of gender equality and civic education.

The second conclusion of this paper concerns the lack of statistically significant gender differences between boys and girls in many aspects of citizenship habits. As discussed above, there were no huge differences between boys and girls reported by the teachers regarding their leadership skills. This conclusion serves as a starting point for an important consideration: the need to compare and discuss the great gender differences that are evident between men and women in exactly the same directions of citizenship in society, seeking to understand why gender roles in individuals are reinforced over time under the influence of other social factors and to encourage interventions in the relevant directions.

REFERENCES

Abrahams, F. F. & Sommerkorn, I. N. (1995). *Promoting Gender Awareness in the Classroom: An Example from Germany*. University of Hamburg

Aleanca Gjinore për Zhvillim. (2008). *Integrimi gjinor dhe përfshirja e tij në proceset politike: Manuale trajnimesh* [Gender mainstreaming and its inclusion in political processes: Training manual]. In E. Gjermeni & M. Dauti (Eds.), *Studime gjinore: Antologji* (pp. 75-115). Tiranë: MediaPrint.

Holden, C. (2002). Contributing to the Debate: the Perspectives of Children on Gender, Achievement and Literacy. *Journal of Educational Enquiry*, 3(1), 97-110.

Kimmel, M. S. (2004). *The gendered society* (2nd ed.). In E. Gjermeni & M. Dauti (Eds.), *Studime gjinore: Antologji* (pp. 215-270). Tiranë: MediaPrint.

Naval, C., Print, M. & Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: Context and Reform. *European Journal of Education*, 107-128.

Print, M. & Lange, D. (Eds.). (2012). *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Sense Publishers.

Sanders, J. (1997). *Teacher Education and Gender Equity*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Stromquist, N. P. (1992). *Women and Education in Latin America. Knowledge, Power, and Change*. Lynne Rienner Publishers.

Trafford, B.(2008). Democratic Schools: Towards a Definition. In James Arthur (Ed.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 411-424). SAGE.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375151159

«I HAD TO SEARCH FOR INFORMATION ABOUT ICT COURSES BY MYSELF». GIRLS IN ICT UPPER SECONDARY PROFESSIONAL COURSES AND THE NEED FOR BETTER INFORMED EDUCATIONAL CHOICE-MAKING

«TUVE QUE BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE LOS CURSOS DE INFORMÁTICA POR MI CUENTA». LAS CHICAS EN LOS CURSOS PROFESIONALES DE SECUNDARIA DE INFORMÁTICA Y LA NECESIDAD DE UNA MEJOR ELECCIÓN EDUCATIVA INFORMADA

Ana Guimarães Duarte[1] y Natália Alves[2]

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Portugal
anaguimaraesduarte@outlook.com
https://orcid.org/0000-0002-1198-0935

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Portugal
nalves@ie.ulisboa.pt
https://orcid.org/0000-0003-1764-6708

Abstract: The Portuguese educational reform, fueled by transnational policies (Álvares, 2019) and implemented in 2004, introduced professional courses in public schools. This educational offer accounted for 47 % of upper secondary enrollment in 2019 (DGEEC, 2021), running parallel to initiatives promoting gender equality in STEM fields (science, technology, engineering, and mathematics). Over the last few decades, international research explored the connections between gender and STEM education, mostly in higher education but in Portugal, few studies analyze the participation of girls in technical vocational education and training (TVET) from a gender perspective. Preliminary results from Doctoral Research in Adult Education and Training (funded by UIDP/04107/2020 and UIDB/04107/2020) show a diversity of elements supporting the decision-making process of girls attending professional courses in Information, Communication and Technology (ICT) field. This paper discusses the information-gathering processes that form the decision-making of girls for ICT courses and their perspectives on the school's role in them. **Method:** This is exploratory qualitative research, focusing on the experiences of 8 girls enrolled in ICT professional courses in schools across different regions of Portugal. The research method involves 1) semi-structured in-depth

interviews and 2) analysis of secondary statistical data (DGEEC, 2021). The Bardin's (1995) content analysis method based the interviews' analysis using categories developed from the Learning Process and Dimensions proposal from Knud Illeris. **Results:** Some results show participants choose professional courses in ICT due to inner motivation and agency, despite the lack of information from some school's vocational guidance services. **Conclusion:** The narratives emphasized the importance of agency and the need for proper vocational guidance programs for girls' participation in ICT courses.

Keywords: TVET; gender; STEM education; girls in STEM.

1. INTRODUCTION

This paper reports on some of the findings from the Doctoral Research in Adult Education and Training, conducted at UIDEF of the Institute of Education at the University of Lisbon, Portugal, supported by FCT/ IP/MCTES/Portugal, through the funds PIDDAC UIDP/ 04107 2020 and UIDB/ 04107 2020.

Technical and vocational education and training (TVET) and its education modalities have a long tradition in the Portuguese context, but enrolment rates reached their highest point in initial vocational education after the introduction of professional courses in public schools in 2004, following the secondary education reform, aiming to align with transnational strategies from the European Union (Duarte, 2015).

TVET covers various forms of learning and education for different occupations, sectors and life stages (UNESCO, 2015) and includes apprenticeship training, technical education, vocational education, occupational education, career and technical education, workforce education, workplace education, and many more (Hollander & Mar, 2009).

TVET has been given a significant role in the recovery and resilience of European economies by public education policies at different levels, as a strategy to facilitate the transition of young people from school to work with adequate skills that match the demands of employers and society. However, this discourse is not uncontested. The new political economy of skills theoretical approach criticizes the human capital orthodoxy and the knowledge-based economy (Guide & Livingston, 2012).

Professional course (PC) is a modality of dual vocational education certification launched in Portugal in 1989, initially offered in Vocational Schools created for this purpose, but which started to be provided in secondary schools from 2004 onwards. It has a duration of three years, leading to an upper secondary diploma and a specific professional qualification of level 4 of ISCED-F-2013. These courses prepare young people for qualified entry into the labour market and allow access to post-secondary and higher education studies.

The ISCED-F-2013 - International Standard Classification of Education Fields from 2013, is an international standard reference developed by UNESCO to classify and categorize the different fields of education, dividing education into levels, according to the complexity and specialization of the study programmes.

The growing transnational and national investments in expanding the enrolments in TVET at secondary education provisions highlight the need to understand the factors that affect students' choices and preferences for this type of offer.

Considering that in 2019/2020, 116.305 students were enrolled in professional courses (DGEEC, 2021) in schools in Portugal, accounting for almost half of all secondary enrolments in that year, it is evident that analyzing the learning experiences of students in these courses is crucial for verify the individual and societal outcomes from the policies related to PC.

Various studies have been conducted on educational contexts at the national level, covering topics such as educational policies, pedagogical practices, educational trajectories and professional integration of young graduates, as in Alves (2008), but very few have focused on professional courses with a gendered perspective.

As the number of students enrolled in PC in secondary education increases, so do the discussions and initiatives on gender equality and female participation in education and the labour market, especially in the STEM fields (science, technology, engineering, and mathematic).

Diverse initiatives, policies and programs to encourage girls and women in studies and careers in STEM are starting earlier and earlier, still in elementary school, and extend throughout all phases of lifelong learning, seeking to encourage and recognize women's interests, skills and sucess in these areas.

In addition to the mentioned, the promotion of women in STEM is directly related to the urgency of filling the gaps in the labor market in these areas in most economies. Observable situation in TVET in Europe, which suffers strong direction to this need (Olagüe-Smithson, 2017). STEM professions offer high remuneration and a wide range of job opportunities, which can enhance the material conditions of women and help reduce youth unemployment. By pursuing STEM careers, women can also challenge the gender pay-gap and achieve greater economic equality with men.

In Portugal, there is a variety of research on gender and STEM, mostly focusing on careers and higher education, such as the ones conducted by Saavedra and colleagues (2010, 2013). However, none of them have examined PC with a gender lens.

After a meta-analysis study completed in November 2021, based on data from the virtual repositories of all Portuguese universities and three scientific journals, only fifteen doctoral theses and twenty-one scientific papers focused on professional courses, and none of them explored the participation of young women in STEM professional courses.

In the academic year 2019/2020, there were 11,202 young men and 829 young women enrolled in Information, Communication and Technology (ICT) professional courses in public secondary schools in mainland Portugal (DGEEC, 2021). The female students accounted for an average of 7 % of all enrolments in this year and are experiencing declining rates year after year. This is a significant gap that needs to be addressed.

Therefore, the problem of low participation of young women in these courses in Portugal was hidden. This Research aims to fill this gap and contribute to a better understanding of the factors that influence the educational choices of young women in STEM fields.

In this paper, we will only analyse and present the information-gathering process that supports the vocational choice-making as it is comprehended as one of many experiences underpinning the biographicity process (Alheit, 1994, 2003) that «[…] is developed as a junction of reflexivity and personality» (Illeris, 2007, p. 255).

The Doctoral Research's theoretical framework is supported by the Feminist and Intersectionality Studies and Life Story and Biographical approaches, linking vocational choice to a learning experience influenced by incentives interaction and content, based on the *Learning Processes and Dimensions* proposition from Knud Illeris.

Illeris's perspective understands the learning process as one that «[…] always played out on an individual and a social and societal level at the same time, and the learning result has the character of an individual phenomenon that is always socially and societally marked» (p. 253). In this vein, an educational-choice (as a learning experience) involves the *three dimensions of learning*: incentive, content and, interaction. The educational-choice is protagonized by an individual (personality and identities) reflecting upon the internal and external *incentives* (e.g. life projects, professional courses outputs, future career expectations, educational interests, objective reality), the learning *contents* (e.g. ICT disciplines, ICT experiences, course activities) and the *interactions* (family, school, teachers, peers, media and other institutions), who is deciding (biographicity) for a course that fits better to her expectations and needs at that specific time and place.

2. METHODOLOGY

2.1. Design

This is a qualitative research with exploratory case studies (Meirinhos & Osório, 2016) focusing on the learning processes and dimensions (Illeris) that influenced the interviewee's vocational-choices with a gender mainstreaming perspective (Schiebinger, 2010).

It was adopted a naturalistic interpretive paradigm to explore the educational choice-making process for ICT professional courses. It recognizes that such processes are shaped by multiple factors, such as the biographical trajectories, experiences, education trajectories, external influences, motivations and other aspects of young women's lives. By using this paradigm, the research expects to capture the complexity and diversity of these factors and how they interact with each other in the context of educational choices.

The driven questions that aimed to capture their information-gathering process for ICT PC choices were: How did you gather information about the course you choose? What do you think the schools, educational team and government can do to attract more girls to the ICT professional courses?

Considering the lack of consensus on STEM courses and no existing definition for the level 4 (CP) in STEM education, it was decided to apply Tikly, Vogel and Kurvers definition of STEM on TVET as «STEM-related TVET refers to TVET programmes that aim to qualify students to proceed to occupations where STEM skills are needed» (2020, p. 11). The ICT

courses proposed in their work for the level 4 of education are grouped under the code 06 of ISCED-F-2013, namely Information and Communication Technology (ICT).

2.2. Participants

There were interviewed, at the time of this Conference Communication, eight young women enrolled in professional courses in the ICT field, from any year of the upper secondary cycle, on public and private schools those offer these courses, from different regions of Portugal.

2.3. Instruments

There were applied semi-structured in-depth interview; and statistical data analysis from the government's Directorate-General for Education and Science Statistics (DGEEC), to comprehend the scenario of young women's participation in ICT education in Portugal.

2.4. Data processing

The content analysis method (Bardin, 1995) was applied on the empirical data organizing the interviewees' information-gathering processes elements on a subcategory of each learning dimensions of incentive, content and, interaction categories, based on Illeris' framework.

These greater categories on the three dimensions of learning were built upon the following construct: the content dimension, in which what is analyzed is what is being studied, developed and learned; the incentive dimension, in which the intrinsic elements of motivation, volition and so on, interact in the interest for the content, both dimensions related to the individual processes of acquiring knowledge and, finally, the interaction dimension with the social interaction of the learner, the environment (and cultures) and the people surrounding her (Illeris, 2007).

3. RESULTS

As the answers for the questions –How did you gather information about the course you choose? What do you think the schools, educational teams and government can do to attract more girls to the ICT professional courses?– brought elements from the three main categories of analysis (incentive, content and, interaction), it was possible to observe how information plays a huge role in vocational-choices.

From the lack of details from the ICT professions and courses, to the few accessible languages applied on the promotional material of the courses, all interviewees stressed the

need to improve the information available at the decision-making point of students for upper secondary education.

Jasmine, a final-year student of an ICT professional course, discussed how presenting the broader aspects of the ICT courses could make them more attractive for girls. She explained that the hardware disciplines of the course are more recognized by the students, but they do not appeal to some girls as much as they do to boys:

> […] when people [school's team] speak about ICT [courses] they don't go into what we actually learn about it, they just talk about hardware and that's not all it is. So, they need to appeal more to girls and show what it has to offer because they [girls before choosing the courses] didn't know what we did. I didn't know [before starting the ICT PC] we did programming, I didn't know we would do electronics, I didn't know anything about this stuff and it is really fun and interesting, I didn't know about the analytical side of this. I know that if we appeal to what we have to offer [with the ICT PC] more girls would find it interesting and join it.

Daniela expressed her difficulty in comprehending the promotional material of the ICT course and said that she had to seek help from other students who were already enrolled in these courses to clarify the content of a subject, indicating that the course information was not accessible to students at the entry level of the course, as illustrated below:

> Now that I'm in this course [ICT PC], I know very well what it promotes. For example, at the beginning, when I was looking at the course, the subjects it had, there was a subject that said DSCA, which means Digital Systems of Computer Architecture, and I looked at that and thought –What is this? I was looking at that and it was impossible to understand. When they [other students in the same course] told me that basically, it was Programming, I thought – Oh, such a big name. Why such a big acronym? – then I realized that it was not so difficult to understand.

The students also felt that there was a lack of adequate encouragement for girls to pursue ICT courses from various sources, such as the vocational guidance service, the teachers, and the school. None of these actors addressed the issue of gender stereotypes on STEM professions and courses with them or supported them to overcome the fears of entering a course dominated by men.

Cecile said she missed a presentation including all options of the professional courses available for girls, especially in ICT. She said that she had to do her own research with the help of her friends from school and online sources and that she felt anxiety about pursuing a career in a course that was predominantly, male dominated.

> I think they [school actors] could give us the information that there are all these courses [in ICT], what we could do in the course, what the disciplines mean… Because by not informing us of that, we [girls] are a bit blind on them and there is not so much that idea [of girls doing the ICT PC]. We only know [about the ICT field] what we hear [from peers] and what we see [few girls in the ICT PC] and from the experiences they tell us [other students already in these courses].

According to the data analysis, the girls who opted for ICT professional courses had a high level of interest in this field, but also faced various challenges and barriers that could discourage them from pursuing this career path, as they lacked proper motivation, sufficient content and constructive interactions with the school's actors at the decision point.

The narratives showed that they had a strong sense of agency to seek information on their own and from their peers (positive interaction) to determine if the ICT professional course suited their interests and abilities. Although they had vocational guidance sessions in the 9th year, when they had to choose the modality of the upper secondary education, there was no discussion about gender equality and stereotypes in STEM professions to empower all girls to follow the same choices they made.

4. CONCLUSION

The main findings of this study suggest that the girls who enrolled in ICT professional courses were driven by their own motivation, agency and family/peers support, rather than by school incentives. The school and its actors did not provide adequate support for the information-gathering process at the three dimensions of learning applied in this Research: they did not offer any gender-specific incentive, they did not explain the content of the courses and their activities and outcomes clearly, and they did not interact effectively with the students during the vocational guidance sessions or by the educational team.

This is significant, considering that the school's vocational guidance services should be the main source of support and encouragement for the students' interests, especially in a broad and complex field like ICT, where there are many specialized activities and strong male dominance.

If girls are unsure about the course's content, outcomes, and characteristics and do not receive proper guidance from school, they may avoid the uncertainty and opt for a more familiar course option expected for girls. The lack of proper guidance was mentioned by the interviewees as one of the possible reasons why other girls do not chose these courses, in addition to the fact that they were predominantly male.

The results indicate that there is a need to improve the quality of the activities carried by vocational guidance services to spark interest among female students in male-dominated courses. It is also necessary to develop specific programs that can help girls make more informed and confident decisions about ICT TVET courses and careers.

These TVET provisions can offer a valuable opportunity for girls to acquire relevant skills and qualifications that can enable them to enter or advance in the ICT careers, as well as to challenge the gender stereotypes and norms that persist in this male-dominated field.

REFERENCES

Alheit, Peter. (1994). The «Biographical Question» as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, *40*(3/5), 283-298. http://www.jstor.org/stable/3444115

Alheit, Peter. (2013). Aprendizagem biográfica: Dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In Knud Illeris (Ed.), *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Penso. ISBN: 9788565848305.

Álvares, Maria Eugénia Cotta Patrício. (2019). *Discursos de mudança: igualdade de oportunidades em 30 anos de políticas educativas em Portugal* [Tese de Doutorado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10071/20504

Alves, Natália. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Coleção Ciências da Educação. Educa/UI&DCE. http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/juventudes-e-insercao-profissional

Bardin, Laurence. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70. ISBN: 972-44-0898-1.

DGEEC. (2021). *Perfil do Aluno 2019/2020*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2021_PERFIL_DO_ALUNO_1920.pdf

Duarte, Alexandra Isabel Francisco. (2015). *Condições de formulação das políticas públicas: O caso da generalização do ensino profissional, 2004-2009* [Tese de doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10071/11324

Hollander, Astrid & Mar, Naing Yee. (2009). Towards achieving TVET for all: the role of the UNESCO-UNEVOC international centre for technical and vocational education and training. In Rupert Maclean & David Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging Academic and Vocational Learning* (pp. 41-57). Springer & UNEVOC. https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-5281-1

Illeris, Knud. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond* (First Edition). Routledge.

Livingstone, David & Guile, David. (2012). *The knowledge economy and lifelong learning a critical reader*. Sense Publishers. https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6091-915-2

Meirinhos, Manuel y Osório, António. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer Revista de educação*, *2*(2). https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24

Olagüe-Smithson, Carlos de. (2017). From coal to knowledge: A history of the VET policies in the European Union [Article]. *Revista Española de Educacion Comparada*, (29), 179-201. https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17532

Saavedra, Luísa, Araújo, Alexandra M., Taveira, Maria do Céu & Vieira, Cristina C. (2013). Dilemmas of girls and women in engineering: A study in Portugal. *Educational Review*, *66*(3), 330-344. http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780006

Saavedra, Luísa, Taveira, Maria do Céu & Silva, Ana Daniela. (2010). A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: Factores explicativos e pistas para a intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *11*(1), 49-59. https://hdl.handle.net/1822/11636

Schiebinger, Londa. (2010). Gender, science, and technology. *EGM/ST/2010/BP.1*, *28*, *Outubro*. United Nations Division for the Advancement of Women (DAW, part of UN Women) & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). https://www.un.org/womenwatch/daw/egm/gst_2010/Schiebinger-BP.1-EGM-ST.pdf

Tikly, Leon, Vogel, Epke & Kurvers, Carmen. (2020). *Boosting gender equality in science and Technology - A challenge for TVET programmes and careers*. UNESCO & UNESCO-UNEVOC International

Centre for TVET. ISBN: 978-92-3-100417-9 (pdf). https://unevoc.unesco.org/pub/boosting_gender_equality_in_science_and_technology.pdf

UNESCO. (2015). *Recommendation concerning technical and vocational education and training*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178

UNESCO. (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375161169

DE LUCHADORAS A LÍDERES: EL EMPODERAMIENTO DE LA MUJER EN LA HISTORIA DE ESPAÑA

FROM FIGHTERS TO LEADERS: THE EMPOWERMENT OF WOMEN IN THE HISTORY OF SPAIN

Enrique Maya-Cámara[1] y Martha Helena Ramírez-Bahena[2]

[1] *Universidad de Salamanca. España*
enriquemayacamara@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0207-3401

[2] *Universidad de Salamanca, España*
mh.ramirezb@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0744-8313

Resumen: **Introducción:** Durante el presente estudio se aborda la trayectoria de las mujeres en la historia de España en su búsqueda de igualdad y empoderamiento, mostrando los desafíos a los que se han enfrentado a lo largo de diversos periodos históricos desde la Antigüedad hasta la Modernidad, desde las restricciones arraigadas desde épocas antiguas hasta las vicisitudes del siglo xxi. **Metodología:** El artículo ha adoptado un diseño exploratorio y una metodología de revisión bibliográfica no sistemática. Este enfoque permite una comprensión profunda de la evolución histórica de las mujeres en España, examinando diversos periodos y considerando múltiples fuentes bibliográficas. **Resultados:** A lo largo de la historia, las mujeres han experimentado avances y retrocesos en su lucha por la igualdad de género. Actualmente, a pesar de logros significativos, persisten desafíos, como la brecha salarial y la violencia de género. Se destaca el papel crucial de los movimientos feministas contemporáneos en la promoción de la igualdad y la visibilización de la violencia de género. **Conclusiones:** Este estudio permite destacar la necesidad de continuar indagando en la historia de España, en sus mujeres que, a pesar de las grandes contribuciones realizadas a la sociedad a lo largo de la historia, estas han sido a menudo minimizadas o incluso no reconocidas. El desafío futuro implica la promoción continua de la igualdad de género, abordando la brecha salarial, fomentando la participación plena de las mujeres y enfrentando la violencia de género. Las perspectivas feministas son esenciales para una comprensión crítica y la transformación de normas y estereotipos arraigados.

Palabras clave: mujer; equidad; igualdad; empoderamiento; Objetivos de Desarrollo Sostenible; España.

Abstract: **Introduction:** This comprehensive study deeply immerses itself in the intricate journey of women across the historical landscape of Spain, traversing epochs from ancient civilizations to the contemporary era. The exploration aims to unravel women's multifaceted challenges in their relentless pursuit of equality and empowerment, meticulously tracing their evolution within the nuanced tapestry of Spanish history. **Methodology:** An exploratory design was used through a non-systematic literature review; this article examines the historical trajectory of women in Spain. The inclusive approach spans various periods, drawing insights from various bibliographic sources to capture the complex nuances of their experiences meticulously. By embracing diversity in sources, the methodology seeks to present a comprehensive and nuanced portrayal of women's evolving roles and struggles over time. **Results:** The historical narrative unfolds as a dynamic interplay of progress and setbacks in women's relentless pursuit of gender equality. Notwithstanding notable advancements, contemporary challenges persist, prominently exemplified by the gender pay gap and the pervasive issue of gender-based violence. The article emphasizes the pivotal role played by modern feminist movements, which have not only advocated for equality but also heightened awareness about the insidious prevalence of gender-based violence in contemporary society. **Conclusions:** The study concludes by underscoring the imperative to perpetuate the exploration of women's history in Spain, aiming to bring to light their often underestimated and overlooked contributions. Future endeavors in this realm must prioritize sustained efforts to promote gender equality, bridge the gender pay gap, facilitate the complete participation of women in all spheres of society, and confront the deeply rooted and endemic issue of gender-based violence. In this transformative process, feminist perspectives emerge as indispensable tools for critically understanding and challenging ingrained societal norms and stereotypes, fostering a more equitable and inclusive future for women in Spain and beyond.

Keywords: Women; Equity; Equality; Empowerment; Sustainable Development Goals; Spain.

1. INTRODUCCIÓN

El empoderamiento de la mujer en la historia de España ha sido un tema debatido. A pesar de los obstáculos en la búsqueda de igualdad de género, las mujeres han desempeñado un papel vital en la sociedad española desde los tiempos antiguos. A lo largo de distintas épocas, las mujeres han mostrado su valía, perseverancia y liderazgo, desafiando normas de género y contribuyendo al progreso social, cultural, político y económico del país. Este capítulo investiga el desarrollo histórico de las mujeres, resaltando sus luchas y logros desde la Antigüedad hasta el presente. Se examina su papel en diversas épocas, destacando avances y desafíos. También se analizan las contribuciones de mujeres destacadas en literatura, política, ciencia, educación y cultura, que han dejado huella en la historia de España y han contribuido a la

igualdad de género. El capítulo aborda los movimientos feministas contemporáneos en España, reflexionando sobre desafíos y oportunidades para el empoderamiento futuro de las mujeres.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un diseño exploratorio con una revisión bibliográfica no sistemática. Este enfoque, más adaptable que las revisiones sistemáticas, permite explorar diversas fuentes académicas y capturar múltiples perspectivas sobre el tema. La selección de estudios sigue criterios específicos, con flexibilidad para adaptarse a nuevas tendencias. Esta metodología facilita la síntesis integral de información, ofreciendo una visión completa del estado actual del conocimiento en la temática investigada.

3. RESULTADOS

En esta investigación, exploraremos la evolución del empoderamiento femenino desde la Antigüedad en España hasta la actualidad, resaltando matices que han influido en la lucha por la igualdad de género, ofreciendo una perspectiva enriquecedora sobre la resiliencia de las mujeres a lo largo de la historia.

3.1. Mujeres en la Antigüedad en España

La rica historia de España, marcada por culturas como íberos, celtas, fenicios, griegos, romanos y visigodos, revela la influencia variada de estas civilizaciones. Aunque la información sobre la vida de las mujeres en estas culturas es limitada, se encuentran pruebas de su participación y roles en la sociedad y la vida cotidiana.

a) Rol de las mujeres en la sociedad romana en la Península Ibérica. La presencia romana dejó una huella importante en la Península Ibérica, impactando las estructuras sociales. De acuerdo con Riera (2017), las mujeres en la sociedad romana de la región experimentaron una estructura patriarcal, aunque desempeñaron roles diversos y ocuparon posiciones clave.
b) Mujeres visigodas y su papel en la época medieval. La era visigoda marcó cambios en los roles y la posición social de las mujeres. Martín Casares (2018) destaca la participación activa de mujeres visigodas en la administración y la gobernanza, sirviendo como regentes, consejeras y defensoras de intereses familiares y comunitarios. Además, su presencia en la vida cultural y religiosa impulsó la educación y la cultura.
c) Mujeres en la época de Al-Andalus y su contribución. La ocupación musulmana fue una etapa culturalmente rica en la Península Ibérica, donde las mujeres sobresalieron en diversos ámbitos. Investigaciones, como las de Marín Montín (2017), destacan su relevancia en la vida pública, educación y política, desempeñando roles como

consejeras y protectoras culturales. Autoras notables, como Wallada bint al-Mustakfi, dejaron una contribución significativa en la literatura y la poesía de esa época.

3.2. Mujeres en la Edad Media y el Renacimiento

A continuación, se analiza la posición de la mujer en la sociedad feudal, destacando limitaciones, roles asignados y contribuciones durante la Edad Media y el Renacimiento.

a) Restricciones y roles en la sociedad feudal. En la Edad Media, la estructura patriarcal y jerárquica imponía restricciones a las mujeres, subordinándolas en lo público y lo privado. Estudios como los de Duby (2014) revelan cómo estas restricciones afectaban la autonomía y toma de decisiones de las mujeres, impidiéndoles heredar, participar en decisiones políticas o recibir educación. La discriminación de género y la violencia eran prácticas discriminatorias comunes.
b) Mujeres destacadas en la literatura y la cultura. A pesar de las limitaciones, mujeres notables desafiaron normas de género en literatura y cultura. Teresa de Ávila y Sofonisba Anguissola son ejemplos destacados. Teresa de Ávila, escritora y filósofa, dejó un legado significativo con obras como *El libro de la vida* (1567). La pintora Sofonisba Anguissola desafió normas de género y se destacó en la corte española.
c) Avances y desafíos en la época. Entre la Edad Media y el Renacimiento, las mujeres experimentaron avances y desafíos. Aunque algunas lograron participar en literatura, cultura y educación, enfrentaron restricciones sociales, estereotipos y discriminación de género. Christine de Pizan, autora del siglo xv, defendió los derechos de las mujeres en *La Ciudad de las Damas* (1405), un avance en la lucha por la igualdad, pero también enfrentó críticas de la sociedad de la época.

3.3. Mujeres en la Ilustración y la Edad Moderna

Se analiza la influencia ilustrada en la percepción de género y el estatus de la mujer, junto con la notable contribución de mujeres en la Edad Moderna.

a) Influencia del pensamiento ilustrado. Según Scott (2018), la ilustración en la Edad Moderna impactó en la percepción de género y estatus de las mujeres. Filósofos como Jean-Jacques Rousseau abogaron por la igualdad de género, desafiando las tradicionales restricciones y roles de género. Aunque Rousseau tenía puntos de vista patriarcales, su defensa de la educación igualitaria sentó las bases para las futuras luchas por los derechos de las mujeres.
b) Lucha de mujeres intelectuales por la igualdad. A pesar de las limitaciones, mujeres intelectuales como Mary Wollstonecraft se destacaron en la lucha por la igualdad. Su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) es un pilar del feminismo, argumentando la igualdad inherente de mujeres y hombres, lo que inspiró a generaciones futuras a buscar la igualdad de género.

c) Aportes y logros de mujeres en la Edad Moderna. Sor Juana Inés de la Cruz en el siglo XVII y Marie Curie en los siglos XIX y XX desafiaron normas de género. Sor Juana abordó temas de género y educación, mientras que Curie revolucionó la ciencia con descubrimientos en radiactividad, siendo la primera mujer en ganar el Premio Nobel en dos disciplinas científicas. Sus palabras sobre comprender y no temer resuenan aún en la historia.

3.4. Mujeres en los siglos XIX y XX

Los siglos XIX y XX marcaron cambios trascendentales que configuraron la condición de la mujer. Desde la lucha por derechos civiles y políticos hasta altibajos en el empoderamiento femenino, estos periodos definieron la posición de la mujer en la sociedad.

a) Transformación social de las mujeres en España: siglos XIX y XX. Durante los siglos XIX y XX, España experimentó cambios históricos significativos con impactos profundos en la vida de las mujeres. La Revolución Industrial, con su expansión en áreas urbanas, llevó a las mujeres a condiciones laborales peligrosas y mal remuneradas, aumentando su vulnerabilidad económica y social (González, 2014; Rubio-Carbonero, 2018).

   En el siglo XX, la dictadura de Francisco Franco impuso restricciones sustanciales a los derechos y roles de género de las mujeres, relegándolas al ámbito doméstico y subordinándolas al hombre (Cobo, 2007; Maya-Cámara y Ramírez Bahena, 2023). Sin embargo, la transición democrática posterior generó una metamorfosis social y política, brindando a las mujeres la oportunidad de luchar por la igualdad de género y participar en la vida pública (Lombardo, 2019).

b) Lucha por los derechos civiles y políticos de las mujeres. La lucha de las mujeres por sus derechos civiles y políticos en España, a lo largo de los siglos XIX y XX, ha sido una trayectoria marcada por la valentía y la persistencia de activistas como Clara Campoamor, prominente política y defensora del feminismo. En palabras de Campoamor, en 1931, afirmó que «la mujer española está en condiciones de entender sus deberes y sus derechos» (citada en Morales, 2019), abogando por su representación política y participación en los destinos nacionales.

   Las mujeres españolas han dedicado esfuerzos incansables para lograr el reconocimiento y la igualdad en derechos civiles y políticos. Han abogado por cambios en leyes y políticas, manifestándose contra la esclavitud, la disparidad salarial, la violencia de género y la conciliación laboral y familiar (Ruiz, 2019). La lucha por la igualdad de género y los derechos de las mujeres en España es un proceso continuo, con avances notables y desafíos persistentes que demandan atención y acción constante.

c) Avances y retrocesos en el empoderamiento de la mujer en los siglos XIX y XX. El periodo de los siglos XIX y XX en España presenció notables avances en el empoderamiento de las mujeres, especialmente en áreas como educación, trabajo, participación

política y derechos iguales, gracias al activismo persistente de organizaciones y líderes feministas. A pesar de estos logros, persisten desafíos persistentes como la discriminación de género, la violencia machista y la arraigada presencia de roles tradicionales de género, limitando la plena participación femenina en la sociedad (Rodríguez, 2018).

Aunque se han realizado esfuerzos y se han alcanzado avances, se observan retrocesos en el empoderamiento de las mujeres en la sociedad española durante los siglos XIX y XX. Desafíos como los estereotipos de género, la brecha salarial, la subrepresentación política y la violencia de género persisten (Instituto de la Mujer, 2020). A pesar de los esfuerzos y progresos realizados, queda un camino por recorrer para lograr la plena igualdad de género en la sociedad española.

3.5. Mujeres en la actualidad

En España, las mujeres han avanzado en lo laboral, educativo, político y social. Aunque hay mejoras, persisten desafíos, impulsando movimientos feministas que buscan la igualdad de género en la vida cotidiana. Es crucial analizar progresos y retos, destacando el papel fundamental de estos movimientos.

a) Situación actual de las mujeres en España en diferentes áreas de la sociedad. La situación actual de las mujeres en España abarca diversos ámbitos, como el laboral, el educativo y el político. Aunque se han logrado avances en la igualdad de género, persisten desafíos. En el ámbito laboral, las mujeres enfrentan brechas salariales del 21,7 %, segregación ocupacional y limitada representación en liderazgo empresarial y político (INE, 2021). En educación, a pesar de tener una tasa de graduación universitaria superior, las mujeres enfrentan desafíos en carreras STEM, representando solo el 27 % de las titulaciones en 2019 (Maya-Cámara y Ramírez Bahena, 2023; Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020). En el ámbito político, aunque ha habido mejoras, la participación de las mujeres sigue siendo desigual, con un 41,5 % de diputadas en las elecciones generales de 2019 (Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación, 2020). Estos desafíos resaltan la necesidad continua de trabajar hacia la igualdad de género y el empoderamiento en todos los sectores de la sociedad española.

La situación actual de las mujeres en España abarca una amplia gama de áreas de la sociedad, incluyendo el ámbito laboral, educativo, político y social. Aunque se han logrado avances significativos en la igualdad de género en las últimas décadas, aún existen desafíos persistentes que afectan la plena participación y empoderamiento de las mujeres en la sociedad española.

b) Avances y desafíos en el empoderamiento de la mujer. En la actualidad, se han logrado importantes avances en el empoderamiento de las mujeres en España. Por ejemplo, se ha incrementado la representación política de las mujeres en los últimos años, con la implementación de políticas de igualdad de género y la promoción de la participación femenina en puestos de toma de decisiones (Rueda, 2020). Además, se ha promovido una mayor igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, con un mayor acceso a la educación superior y una reducción de la brecha de género en la formación académica (Instituto de la Mujer, 2019). No obstante, aún persisten desafíos en el empoderamiento de las mujeres, como la brecha salarial de género,

la violencia de género y la falta de representación en sectores como la ciencia y la tecnología (Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación, 2020).

c) Movimientos y luchas feministas contemporáneas. Actualmente, los movimientos feministas en España han ganado relevancia al promover los derechos de las mujeres y la equidad de género. Diversas organizaciones y colectivos feministas, como señala López (2020), trabajan incansablemente en diversas áreas. Estos movimientos se destacan por acciones de visibilización, movilización y protesta, buscando desafiar las desigualdades de género y demandar cambios en las estructuras sociales y políticas que perpetúan la discriminación. Un ejemplo notable es el impacto del movimiento «#MeToo» en España, que ha contribuido significativamente a la denuncia y la visibilización de la violencia de género y el acoso sexual (Grupo de Investigación «Políticas y Prácticas Feministas», 2018). Además, hay movimientos específicos centrados en áreas como el trabajo doméstico, el aborto, la trata de personas y la igualdad salarial, todos con el objetivo de impulsar cambios estructurales y culturales para construir una sociedad más justa e igualitaria para las mujeres.

4. CONCLUSIONES

La historia de las mujeres en España es compleja y ha evolucionado significativamente, abarcando desde la Antigüedad hasta nuestros días. A través de los siglos, las mujeres han enfrentado desafíos en su búsqueda de igualdad y empoderamiento, desde las restricciones en la Antigüedad hasta los avances y retrocesos en el siglo XX. Actualmente, a pesar de los logros, persisten desafíos, como la brecha salarial y la violencia de género.

Los movimientos feministas contemporáneos han desempeñado un papel fundamental en la promoción de la igualdad de género y la visibilización de la violencia de género. Sin embargo, el futuro presenta retos significativos. La historia de las mujeres debe seguir siendo estudiada y visibilizada, destacando sus contribuciones a lo largo del tiempo, a menudo minimizadas.

El desafío futuro incluye la continua promoción de la igualdad de género [Objetivo de Desarrollo Sostenible número 5 de la Agenda 2030 de la Unesco (2015) para la Igualdad de Género]. A pesar de los avances legislativos, persisten desigualdades. Se necesita erradicar la brecha salarial, promover la participación plena de las mujeres en todos los ámbitos y abordar la violencia de género. Las perspectivas feministas son esenciales en este estudio, ofreciendo una visión crítica de las desigualdades y cuestionando normas y estereotipos.

En conclusión, el estudio de la historia de las mujeres en España debe abordar retos y perspectivas futuras, promoviendo la igualdad y utilizando enfoques feministas. A través de un compromiso constante, se puede avanzar hacia una sociedad más equitativa, recordando la inspiradora frase de Michelle Obama: «No hay límite para lo que nosotras, como mujeres, podemos lograr».

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación se ha realizado dentro del Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca.

REFERENCIAS

Bassani, P. (2019). *Sofonisba Anguissola: un capítulo inédito del Renacimiento italiano*. Ediciones del Viento.

Campoamor, C. (1931). *La mujer española y el voto*. Editorial Católica.

Cobo, R. (2007). *Mujeres bajo sospecha: Memoria y sexualidad (1930-1980)*. Edicions Universitat Barcelona.

Curie, M. (1921). *Discurso de aceptación del Premio Nobel en Física*. Recuperado de: https://www.nobelprize.org/prizes/physics/1903/marie-curie/lecture/

De Ávila, T. (1567). *El libro de la vida*. Editorial Gredos.

De Pizan, C. (1405). *La Ciudad de las Damas*. Cátedra.

Duby, G. (2014). *El lugar de las mujeres: en la Edad Media*. Ediciones Cátedra.

González, M. (2014). *El trabajo femenino en la España contemporánea: (1860-1939).* Edicions Universitat Barcelona.

Grupo de Investigación «Políticas y Prácticas Feministas». (2018). El movimiento «#MeToo» en España: denuncias, desafíos y oportunidades para el feminismo. *Revista de Estudios de Juventud*, *122*, 139-160. Recuperado de https://revista.injuve.es/sites/default/files/REVISTA/Revista122/PDF/Revista122-Art-6.pdf

Instituto de la Mujer. (2019). *Mujeres en cifras. Informe 2019*. Recuperado de https://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/documentos/estadisticas/pdf/mujeresCifras2019.pdf

Instituto de la Mujer (2020). *Desafíos del feminismo en el siglo XXI*. Ministerio de Igualdad.

Instituto de la Mujer y Para la Igualdad de Oportunidades, (2018). *Informe de situación de las mujeres en España*. Ministerio de Igualdad.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021). *Encuesta Anual de Estructura Salarial*. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177050&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

Lombardo, E. (2019). *Mujeres en la historia de España*. Edicions Universitat Barcelona.

López, A. (2020). *Feminismos en España: de la democracia a la era digital*. Ediciones Bellaterra.

Marín Montín, S. (2017). Mujeres en Al-Andalus: una revisión historiográfica desde la perspectiva de género. *Historia Autónoma*, *9*, 11-29.

Martín Casares, A. (2018). Mujeres en el reino visigodo: participación política y social en la Hispania medieval. En *Actas del Congreso Internacional de Historia de las Mujeres* (pp. 523-536). Universidad de Salamanca.

Maya-Cámara, E. y Ramírez Bahena, M. H. (2023). Educando a futuras científicas. *Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación*, 191-198. https://doi.org/10.14201/0AQ0321191198

Ministerio de Ciencia e Innovación. (2020). *Datos y Cifras. Mujeres y Hombres en la Ciencia*. Recuperado de https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ciencia/Ficheros/Datos/2020/datos_y_cifras_mujeres_y_hombres_2019_vfinal.pdf

Molina, M. A. (2019). *Feminismos en España: historia, teoría y prácticas sociales*. Editorial Cátedra.

Morales, S. (2019). Clara Campoamor, una luchadora por los derechos de las mujeres. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2019/04/12/mujeres/1555050560_140260.html

Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación. (2020). *Brecha de Género en el Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Recuperado de https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ciencia/Ficheros/Resoluciones/2020/observatorio_mujeres_informe_brecha_genero_2020.pdf

Pacheco, A. (2017). Sor Juana Inés de la Cruz: una voz adelantada a su tiempo. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, *40*, 143-156.

Quinn, S. (2017). *Marie Curie: A Life.* Simon and Schuster.

Riera, J. M. (2017). La romanización de la Península Ibérica: mujeres en la Hispania romana. En E. Martín y C. Martínez (Eds.), *Mujeres en la Hispania romana: presencias, roles y representaciones* (pp. 23-42). Universidad de Salamanca.

Rodríguez, C. (2018). *Mujeres españolas en la historia: del siglo XIX a la actualidad*. Editorial Cátedra.

Rousseau, J.-J. (1755). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Recuperado de: http://www.filosofia.org/cla/jjr/jjdiscaf.htm

Rubio-Carbonero, I. (2018). *Mujeres en la historia contemporánea de España: Del siglo XIX a la actualidad*. Editorial Síntesis.

Rueda, M. (2020). Participación política de las mujeres en España. Análisis de la representación política y los retos de género. *Revista Española de Ciencia Política*, *52*, 127-150. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/81509

Ruiz, A. (2019). *El feminismo en la historia de España*. Cátedra.

Ruiz, V. (2018). Mary Wollstonecraft y su contribución al feminismo: Vindicación de los derechos de la mujer (1792). *Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*, *25*(72), 13-35.

Scott, J. W. (2018). Género e Ilustración. En J. W. Scott (Ed.), *El género: una categoría útil de análisis histórico* (pp. 161-186). Ediciones Cátedra.

Sor Juana Inés de la Cruz. (1691). *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*. Recuperado de: https://www.cervantesvirtual.com/obra/respuesta-a-sor-filotea-de-la-cruz-0/

Strocchia, S. (2016). *Women's Life Writing in Early Modern Europe: Gender, Genre, and Authorship*. Cambridge University Press.

Unesco. (2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Unesco. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Wollstonecraft, M. (1792). *Vindicación de los derechos de la mujer*.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375171178

INVESTIGACIÓN EN INGENIERÍAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS INVESTIGADORAS EN CHIAPAS

ENGINEERING RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE 0F RESEARCHERS IN CHIAPAS

Nallely Alonso Gómez[1], Daniel Hernández Cruz[2], José Ignacio Rivas Flores[3] y Guillermo Alonso Solís[4]

[1] *Instituto Tecnológico Superior de Cintalapa. México*
nallelyag13@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1137-246X?lang=es

[2] *Universidad Autónoma de Chiapas. México*
daniel.cruz@unach.mx
https://orcid.org/0000-0002-8773-3316

[3] *Universidad de Málaga. España*
i_rivas@uma.es
https://orcid.org/0000-0001-5571-2011

[4] *Universidad Autónoma de Chiapas. México*
guillermo.solis@unach.mx
https://orcid.org/0000-0002-05907-8668

Resumen: **Introducción:** Históricamente, el campo científico ha estado dominado por hombres, en este sentido, la presente investigación indaga sobre el papel que juegan hoy en día las mujeres. El estudio se sitúa en Chiapas, una entidad ubicada al margen no solo del mapa, sino de las oportunidades. El número de investigadoras reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es ínfimo y, si al área de las ingenierías se refiere, la situación empeora. Por tal motivo, el objetivo que guio este trabajo fue el develar el significado que asignan las investigadoras del SNI del área VIII-Ingenierías y desarrollo tecnológico al desarrollo de la investigación en Chiapas. Las condiciones regionales de cada entidad son distintas, así como las condiciones personales de cada miembro de dicho sistema. Para profundizar en lo anterior, se tomó en cuenta el sistema de teorías campo-capital-*habitus*. **Metodología:** Se ubicó a las y los investigadores reconocidos por el SNI adscritos al área de estudio; posteriormente, se ubicó a las investigadoras que tuvieron o tienen el nombramiento del 2019-2023 y participaron en entrevistas en profundidad. **Resultados:** Los hallazgos principales demuestran que solamente

un 12 % de los investigadores en Chiapas son mujeres y que este reconocimiento significa para ellas satisfacción, pero, a la vez, un reto personal que trasciende a lo familiar, provocando en ellas una resignificación de su trabajo. **Conclusiones:** El mundo de las investigaciones no se debe reducir al filtro de la productividad, sino que se debe pensar en el futuro de las investigadoras y para ello se debe atender lo que pasa ahora dentro del campo científico.

Palabras clave: ingenierías; sistema nacional de investigadores; género; condiciones regionales.

Abstract: **Introduction:** Historically, the scientific field has been dominated by men, in this sense, this research investigates the role that women play today. The study is located in Chiapas, an entity located on the margins, not only of the map, but of opportunities. The number of female researchers recognized by the National System of Researchers (SNI) is tiny, and if the area of engineering is concerned, the situation worsens. For this reason, the objective that guided this work was to reveal the meaning that SNI researchers from area VIII-Engineering and technological development assign to the development of research in Chiapas. The regional conditions of each entity are different, as well as the personal conditions of each member of said system. To delve deeper into the above, the field-capital-habitus system of theories was taken into account. **Method:** The researchers recognized by the SNI assigned to the study area were located, subsequently, the researchers who had or have the appointment for 2019-2023 were located, and they participated in in-depth interviews. **Results:** The main findings show that only 12 % of researchers in Chiapas are women, and that this recognition means satisfaction for them, but at the same time, a personal challenge that transcends the family, causing them to re-signify their job. **Conclusion and Discussions:** The world of research should not be reduced to the filter of productivity, but rather we should think about the future of researchers, and to do so we should pay attention to what is happening now within the scientific field.

Keywords: engineering; national research system; gender; regional conditions.

1. INTRODUCCIÓN

La ciencia es muy heterogénea; basta revisar los antecedentes de la ciencia para percatarse del olvido del que han sido objeto las científicas más importantes del mundo. Los efectos negativos de la enorme desigualdad de género han hecho eco hasta nuestros días. Es por ello que trabajos como los de Castro Álvarez *et al.* (2016) y Vargas Sandoval (2021) han planteado una discusión sobre la igualdad y la equidad de género en el sistema educativo, respectivamente. En este tenor, la presente investigación tuvo como objetivo central el develar el significado que asignan las investigadoras SNI del área VIII-Ingenierías y desarrollo tecnológico al desarrollo de la investigación en Chiapas.

Para contextualizar, es necesario señalar que, en México, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías (CONAHCYT) desde el año 1970 es el organismo encargado de atender todos los aspectos relacionados a la investigación. Dicho consejo tiene dentro de su

estructura un sistema que premia a las personas dedicadas a la investigación. Para lo anterior, ellas deben ser evaluadas y aprobar, para formar parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Así, en 1984 se creó una metodología para evaluar las investigaciones en el país, conformada por cinco niveles, los cuales se pueden apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías del Sistema Nacional de Investigadores

NIVEL	NOMBRE
1	Candidato (a) a investigador nacional
2	Investigador (a) nacional nivel I
3	Investigador (a) nacional nivel II
4	Investigador (a) nacional nivel III
5	Investigador (a) nacional emérito

Fuente: CONACYT (2021).

Por otro lado, actualmente, las áreas de conocimiento en donde una persona puede desarrollarse como investigador o investigadora son nueve, como se muestra en la Tabla 2; la última actualización de dichas áreas fue en el año 2020, como un intento de mostrar más posibilidades para insertarse en el SNI.

Tabla 2. Áreas de conocimiento de CONAHCYT

ÁREA	NOMBRE
I	Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra
II	Biología y Química
III	Medicina y Ciencias de la Salud
IV	Ciencias de la conducta y Educación
V	Humanidades
VI	Ciencias Sociales
VII	Ciencias de Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas
VIII	Ingenierías y Desarrollo Tecnológico
IX	Interdisciplinaria

Fuente: CONACYT (2021).

En este sentido, es importante señalar que el número de investigadoras reconocidas por el SNI ha ido en aumento en las últimas décadas; no obstante, al día de hoy, no se puede hablar de paridad de género, ya que las investigadoras siguen siendo numéricamente menores. Del 2002 al 2018 se ha mostrado un crecimiento diferencial entre ambos sexos.

> En estos 16 años, crece la presencia proporcional de las mujeres, pues su tasa de variación es la más alta (287.4 %) pero del total del del incremento en números absolutos, aportan el 40.7 %, mientras que los hombres contribuyen con 59.3 %. El sistema crece, aun mayoritariamente, por el aumento masculino. (Contreras Gómez, Gil Antón y Altonar Gómez, 2022, p. 52)

Ahora bien, si se revisa por área de conocimiento y categoría dentro del SNI, se podrá observar mayor disparidad de género. «La diferencia se incrementa conforme el nivel del SNI aumenta pues en el nivel III había únicamente 21.2 % de las mujeres y 78.8 % hombres para el mismo período» (INMUJERES citado en Cárdenas Pérez y Aguilar Alayola, 2023, p. 447). Si a lo antes mencionado se le agregan las condiciones regionales en las cuales las investigadoras realizan sus trabajos, la investigación toma otro matiz. El estado de Chiapas históricamente se ha ubicado al margen de las posibilidades, se sabe que «[…] en la región sur del país (integrada por los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca), la creación y recreación del conocimiento se despliega de un modo distinto al resto de los estados» (Cabrera Fuentes, Hernández Reyes y Pons Bonals, 2013, p. 3).

Como consecuencia, en Chiapas se destina cien veces menos para la Ciencia y Tecnología, en términos del producto interno bruto, de lo que se invierte a nivel federal, de acuerdo con lo señalado por Blanco (2017). Además, en Chiapas el nivel educativo, en el ciclo escolar 2016-2017, tuvo un grado promedio de escolaridad de 7.4 por debajo del promedio nacional que es de 9.3 y un alto índice de analfabetismo, 13.2 %, en comparación con el total nacional del 4.3 % (Sistema Nacional de Información Estadística Educativa [SNIEE], 2018).

Situada la investigación en estas condiciones, se tomó en cuenta como fundamento teórico el sistema de teorías de campo-capital-*habitus* de Pierre Bourdieu, que poseen un poder explicativo sobre el campo científico y la constitución de este. Principalmente, se retoma el concepto de capital simbólico, como ese cuarto tipo de capital que los agentes adquieren a partir del reconocimiento y la legitimidad de los miembros. Sin embargo, existe una dialéctica entre el o la investigadora y su entorno que le otorga un sistema de creencias con las cuales leen su mundo. Por tanto, el enfoque teórico ofrece una mayor comprensión acerca de cómo significan los agentes que pertenecen al campo científico y, en este caso, al subcampo de las ingenierías, la pertenencia al mismo, y cómo los agentes se distribuyen en él, marcando desde ahí diferencias significativas en su vida personal (Bourdieu, 2011).

2. METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación se partió del paradigma hermenéutico y se trabajó con una metodología biográfico-narrativa. Esta metodología «presenta una constante que tiene que ver con los procesos de constitución de los sujetos en un marco social, cultural y político» (Rivas y Leite, 2020, p. 300). En Chiapas existen nueve instituciones de educación superior (IES), de carácter público, que se mencionan en la Tabla 3:

Tabla 3. Instituciones de educación superior públicas en Chiapas

SIGLAS	NOMBRE
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNICACH	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
ITSC	Medicina y Ciencias de la Salud
UTS	Universidad Tecnológica de la Selva
ITT	Instituto Tecnológico de Tapachula
UP	Universidad Politécnica de Chiapas
ITTG	Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez
UPT	Universidad Politécnica de Chiapas

Fuente: Elaboración propia.

La cohorte de estudio, de 2019 al 2023, registró veinticuatro investigadores reconocidos por el SNI, de los cuales únicamente tres son mujeres. Las investigadoras fueron contactadas e invitadas a participar, obteniendo la aceptación de dos de ellas. Por tal motivo, se les aplicaron entrevistas en profundidad para recopilar su perspectiva. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante Atlas.ti.

3. RESULTADOS

Hoy día, el reglamento del SNI marca los criterios específicos a cumplir para cada área de conocimiento y norma el ingreso y permanencia en el sistema. Los resultados están estrechamente ligados a la alta productividad, principalmente, de artículos científicos, capítulos de libros y libros. Lo anterior sirve para contrastar los resultados, ya que se encontró que las investigadoras reconocidas por el SNI representan el 12 %, mientras que los investigadores hombres, el 88 %. También, se determinó que el área VIII es una de las áreas en donde las investigadoras tienen menor presencia a nivel nacional y estatal. A pesar de haber estudiado una ingeniería y ser docentes en algunas de ellas, en ocasiones optan por ingresar a un área diferente a la estudiada.

Por lo tanto, la perspectiva de las participantes fue fundamental para comprender este fenómeno. En sus narrativas las investigadoras expresaron sentirse satisfechas con el reconocimiento otorgado por el SNI, ya que esto, de alguna manera, reconoce el trabajo y esfuerzo que ellas realizan.

> Pues bueno, para mí es algo que tiene que ver con la responsabilidad, tiene que ver con las ganas de ser investigador, el compromiso que debe haber, la mucha pasión por hacer investigación. Yo creo que es también como una necesidad de tener un reconocimiento, porque digo, esto de tener el reconocimiento es como abrirte un espacio entre un grupo élite, y que seas reconocido por ellos, si es

> bastante difícil, involucra a ambas partes yo creo. Tiene mucho que ver con la persona, el gusto que tiene por hacer investigación, las ganas que tenga de superarse, porque creo que, para ser investigador, pues sí, se escala cada vez más, siempre se busca estar en un nivel más. (Investigadora 2, 2021)

Pero, a la vez, el reconocimiento del SNI les ha significado un reto personal, que trasciende a la parte familiar. Además, emergió la vinculación de tiempo-género como pieza clave para comprender su desenvolvimiento en el subcampo científico de las ingenierías; exponen cómo los elementos estructurales del sistema (tanto del SNI como de su institución de adscripción) para lograr el reconocimiento las han llevado a niveles de estrés muy altos, aunados con los diversos roles de género que ellas suelen tener.

> El dedicarle tiempo a la investigación, pues, me he llevado a unas buenas desveladas, hay que tomar mucho café (risas), pero bueno, sé que eso me va a traer muchos beneficios, el beneficio, primero es a nivel personal, y también económicamente, porque me permite ayudarme y ayudar a mi familia. Lo único que extraño, pues es que a veces hay reuniones familiares y no puedo estar con ellos, en muchas ocasiones no he podido estar con mi familia […] y eso es lo que uno tiene que invertir para la siguiente evaluación del CONACYT, es decir, a veces uno no toma en cuenta lo que se haga en este momento, sino que lo que se haga o deje de hacer en este año servirá o afectará para el siguiente año. (Investigadora 1, 2021)

No hay que pasar por alto el hecho de que las investigadoras poseen una visión entrelazada, ya que, por un lado, tienen el rol de docentes y, por el otro, el rol de investigadoras. Esto permitió comprender cómo las características de la contratación dentro de las instituciones educativas se convierten en obstáculos u oportunidades para que ellas puedan ingresar y/o permanecer dentro de este sistema de estímulo económico.

4. CONCLUSIONES

Una pregunta que es necesario hacerse es ¿cuál es el verdadero *leitmotiv* de pertenecer al SNI?, ya que es innegable que pertenecer a este sistema demanda muchas horas de trabajo arduo para lograr la productividad que este solicita. Pensando en las mujeres que tienen menos tiempo para estar dedicadas a una sola labor, se hace necesario discutir más a fondo la cuestión de género dentro de las instituciones educativas, del Sistema Nacional de Investigadores en México y, en general, dentro del campo científico que actualmente rige. El mundo de las investigaciones no se debe reducir al filtro de la productividad, sino ir más allá y observar con ojos críticos y profundos el quehacer científico. Es por ello que la recomendación en este punto sería pensar en el futuro de las investigadoras y para ello se debe atender lo que pasa ahora dentro del campo científico, dentro del sistema que opera en el país y dentro de las instituciones educativas.

Desafortunadamente, el campo científico a nivel mundial se encuentra dentro de la espiral de la hiperproductividad y México no puede sustraerse de ello. Con esta investigación se ha

podido advertir que el SNI está funcionando como herramienta modeladora de las carreras científicas y, aún más importante, del significado que tiene el ser investigadora y cómo las mujeres, de cara a las condiciones adversas que ya se han expuesto, estarían resignificando su labor (Figura 1).

Figura 1. Versión reivindicativa de la famosa foto de la conferencia Solvay (1927)



Fuente: Prego (2018).

REFERENCIAS

Blanco, J. M. (2017, mayo). Investigadores de Ecosur exigen mayor presupuesto para la investigación. *Quadratín Chiapas*. https://chiapas.quadratin.com.mx/principal/investigadores-ecosur-exigen-mayor-presupuesto-la-investigacion/#

Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Cabrera Fuentes, J. C., Hernández Reyes, N. L. y Pons Bonals, L. (2013). Actores colectivos en el campo de la investigación educativa: experiencias de un cuerpo académico consolidado en la creación y recreación de conocimientos [ponencia]. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0374.pdf

Cárdenas Pérez, G. y Aguilar Alayola, P. (2023). Factores incidentes en el proceso de ingreso y continuidad al sistema nacional de investigadores de acuerdo con un grupo de mujeres investigadoras. En M. Cedillo Ramírez y A. Mendieta Ramírez (Coords.), *Las científicas y su incidencia social* (pp. 447-465). Tirant Humanidades. https://www.researchgate.net/publication/375888861_CAPITULO_22_Mujeres_en_el_SNI

Castro Álvarez, R., Buelna Peñúñuri, R., González López, I. y Sánchez Leal, J. (2016). Análisis de género en la educación superior. En D. Valdez Pineda, R. Valenzuela Reynaga y E. Ochoa Ávila (Coords.), *Igualdad de Género* (pp. 9-17). ITSON Educar para trascender. https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-economico/equidaddegeneroinvestigaciones.pdf

CONACYT. (2021). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores.* https://conahcyt.mx/PDF/sni/REGLAMENTO%20DEL%20SNI%20TEXTO%20VIGENTE.pdf

Contreras Gómez, L., Gil Antón, M. y Altonar Gómez, X. (2022). Las investigadoras en el Sistema Nacional de Investigadores: Tan iguales y tan diferentes. *Revista de la Educación Superior*, *51*(2022), 51-72. https://www.researchgate.net/publication/363320328_Las_investigadoras_en_el_Sistema_Nacional_de_Investigadores_Tan_iguales_y_tan_diferentes

Prego, C. (2018). *Solvay 1927, la foto que es historia de la ciencia.* https://hipertextual.com/2018/01/solvay-1927

Rivas, I. y Leite, A. (2020). Investigación narrativa en educación. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 299-322). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf

SNIEE. (2018). *Información Estadística e Indicadores Educativos*. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018.pdf

Vargas Sandoval, Y. (2021). La igualdad y la equidad de género en la educación secundaria costarricense: criterios para un diseño de evaluación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *21*(3), 1-24. https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00751.pdf

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375179185

WEAVING PATHS FOR POLICIES: AN INTEGRATED ANALYSIS OF THE GENDER EQUALITY FRAMEWORK

TEJIENDO CAMINOS PARA POLÍTICAS: UN ANÁLISIS INTEGRADO DEL MARCO REFERENCIAL DE IGUALDAD DE GÉNERO

Michele Marta Moraes Castro[1], Cristiano Maciel[2] e Indira R. Guzmán[3]

[1] *Federal University of Mato Grosso. Brazil*
michele_marta@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4902-3815

[2] *Federal University of Mato Grosso. Brazil*
crismac@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2431-8457

[3] *College of Business Administration*
California State Polytechnic University. Estados Unidos
irguzman@cpp.edu
https://orcid.org/0000-0003-3670-7270

Abstract: **Introduction:** The Gender Equality Framework for Higher Education Institutions (HEIs) in Brazil, developed by the British Council, aims to promote gender equality through data collection and the implementation of specific action plans. This framework is significant as it addresses historical disparities in HEIs and fosters inclusive academic environments. Its necessity lies in the urgency to combat wage inequalities, harassment, and inequity in access and retention in STEM. In this context, the article analyzes the framework, its features, and its alignment with the Equality in Leadership for Latin American STEM (ELLAS) project, funded by the IDRC. **Methodology:** The study follows a qualitative and exploratory approach, based on a document analysis of the framework's guidelines and its connection to the objectives of the ELLAS project. Although the framework does not directly involve a population sample, its potential to guide institutions in collecting and analyzing gender equity data is examined. **Results:** The Gender Equality Framework does not present quantitative results but offers practical guidelines to create fair environments in HEIs, prevent harassment, and reduce wage gaps. Additionally, it contributes to the development of open databases for STEM, fostering greater gender equity. **Conclusions:** The study highlights that

implementing the framework faces challenges related to organizational culture and resistance to change. However, this instrument holds significant theoretical and practical implications by promoting rights and social justice. Future research could explore strategies to overcome these barriers and maximize its impact.

Keywords: gender equality; higher education; public policies.

Resumen: **Introducción:** El Marco Referencial para la Igualdad de Género en instituciones de educación superior (IES) en Brasil, desarrollado por el British Council, tiene como objetivo promover la igualdad de género mediante la recopilación de datos y la implementación de planes de acción. Este marco es relevante porque aborda disparidades históricas en las IES y fomenta un entorno académico inclusivo. Su necesidad radica en la urgencia de combatir las desigualdades salariales, el acoso y la falta de equidad en el acceso y la permanencia en STEM. En este contexto, el artículo analiza dicho marco, sus características y su alineación con el proyecto Equality in Leadership for Latin American STEM (ELLAS), financiado por el IDRC. **Metodología:** El estudio sigue un enfoque cualitativo y exploratorio, basado en el análisis documental de los lineamientos del Marco Referencial y su conexión con las metas del proyecto ELLAS. Aunque el marco no implica una muestra poblacional directa, se analiza su potencial para guiar a las instituciones en la recolección y el análisis de datos relacionados con la equidad de género. **Resultados:** El Marco Referencial no proporciona resultados cuantitativos, pero ofrece directrices prácticas para crear ambientes justos en las IES, prevenir el acoso y reducir las brechas salariales. **Conclusiones:** El estudio destaca que la implementación del marco enfrenta desafíos asociados a la cultura organizacional y a la resistencia al cambio. Sin embargo, este instrumento tiene implicaciones teóricas y prácticas significativas, promoviendo derechos y justicia social. Futuros estudios podrían explorar estrategias para superar estas barreras y maximizar su impacto.

Palabras clave: igualdad de género; educación superior; políticas públicas.

1. INTRODUCTION

The promotion of gender equality in higher education institutions (HEIs), in science, and in our society is complex and requires continuous efforts. According to Soares (2004), gender equality refers to the equality of rights, responsibilities, and opportunities among people of different gender identities. The importance of discussing gender equality lies in the promotion of human rights, health, and well-being, making it a matter of social justice (Fernandes and Neto, 2015).

In this context, the British Council developed a document that has become a Framework for Gender Equality in Higher Education Institutions (COUNCIL, 2022), aiming to address gender disparities in HEIs in Brazil. Launched in October 2022, this document represents a collaboration between Brazilian and British institutions, highlighting the importance of

diversity and equality in higher education. It provides practical guidelines, such as conducting self-assessment of organizational culture, effective communication, and institutional engagement to create more inclusive environments and combat harassment. The Framework's guidelines cover everything from developing data collection and analysis to creating measurable action plans, aiming to eliminate discriminatory practices (COUNCIL, 2022). The process includes prioritizing issues, developing plans, and implementing monitoring and evaluation strategies for actions. These guidelines are intended to equip higher education institutions in Brazil with the necessary tools to address inequalities, especially in areas such as science, technology, engineering, mathematics, and medicine (STEMM).

In turn, the international research network ELLAS, *Equality in Leadership for Latin American STEM*, through an ongoing project, aims to create and use interconnected open data from South American countries: Bolivia, Brazil, and Peru. According to Maciel *et al.* (2021), this project aims to contribute to the generation and use of comparable open data between countries to assess policies and interventions to reduce the gender gap in STEM (science, technology, engineering, and mathematics). This data is essential to support policies and initiatives aimed at reducing gender disparities, focusing on promoting gender equity in leadership positions in universities, industries, and public institutions (ELLAS, 2023).

In this context, the Reference Framework, given its purpose, holds significant relevance and can complement ELLAS investigations, enhancing the identification of strategies for the practical implementation of gender equality efforts and addressing the need to overcome cultural and organizational barriers. Institutional culture in many higher education institutions (HEIs) in Brazil perpetuates gender inequalities, necessitating efforts to promote equal policies.

In this sense, the aim of this article is to analyze the Reference Framework for Gender Equality in Higher Education Institutions in Brazil, highlighting its main characteristics, approaches, and implications. Additionally, the article seeks to contextualize the Framework within the scenario of HEIs in Brazil, emphasizing its limitations and the resources required for its effective implementation, such as time, funding, and training. Finally, the analysis addresses the connection between the Reference Framework and the ELLAS project, underscoring the importance of this integration in promoting gender equity in STEM and supporting the formulation of effective policies.

This article adopts a sequential structure, commencing with this introduction and proceeding to sections dedicated to methodology, objectives, results, and discussions, culminating in the concluding remarks. The aim is to inform and prompt reflections and responses from readers, fostering a dialogue on the issues addressed.

2. METHODOLOGY

The conduction of this research adopts an exploratory study with a qualitative approach, and in this sense, we turn to Gil's perspective (2008) to follow the principles of this methodology.

The exploratory research with a qualitative approach, according to Gil (2008), involves a deeper understanding of social phenomena. Therefore, the choice of this research aligns with the theme, as the analysis of the Gender Equality Framework considers its potential impact on policies and society, particularly in promoting gender equality.

In data collection, we employed document analysis (Gil, 2008), as we will scrutinize the Gender Equality Framework and documents from the ELLAS project. Cellard (2008, p. 295) asserts that «written documents constitute an extremely valuable source for every researcher in the social sciences». This methodological choice is deemed necessary because the analyzed documents serve as formal records and narratives that echo the perspectives, commitments, and challenges faced in the pursuit of gender equity. Thus, document analysis emerges as a lens to unveil the complexities of these documents in achieving the objective proposed in this article.

3. RESULTS

The Gender Equality Framework for Higher Education Institutions in Brazil comprises an introduction, concepts, and two sections. Each of these parts addresses specific aspects related to promoting gender equality and collecting comparable data, namely:1) The document begins with a «Letter to the Reader», introducing the purpose and importance of the framework, inviting readers to engage in promoting gender equality. 2) The «Introduction» provides an overview of the document, highlighting its relevance to higher education institutions in Brazil. 3) «Principles» presents the key principles underpinning the framework, encouraging institutions to adopt them in their policies and practices. 4) It explores the «Importance of Diversity in Higher Education and in STEMM». 5) It emphasizes the importance of «Self-assessment» and team formation for this purpose. 6) It underscores the significance of «Communication, Consultation, and Engagement» to promote gender equality. 7) In «Development of Data Collection and Analysis», it addresses data collection and analysis as essential tools to understand and address gender issues. 8) It presents the «Effective and Measurable Action Plan» to promote gender equality. 9) «Terms, Definitions» and «Intersectionality» define relevant concepts for understanding the framework. 10) In «Sections 1, 2, and 3», the steps for introducing the institution to gender equality work, assessing the gender equality context, and developing a future action plan are detailed, respectively.

In this sense, we highlight some analyses of the Gender Equality Framework.

a) The Gender Equality Framework for Higher Education Institutions in Brazil encourages academic institutions to identify inequalities, challenges, and opportunities for women's progression in STEM through a participatory and transparent self-assessment process. This process involves the collection and analysis of quantitative and qualitative data, the identification of priorities, and the development of specific action plans. The Gender Equality Framework provides guidance and tools for conducting this self-assessment, which should engage all stakeholders, including students, staff, institutional leaders, and community members. These individuals can

actively participate by sharing their experiences, perspectives, and feedback during the self-assessment process. Moreover, they can identify challenges and opportunities related to gender equality in the institution, collaborate in setting priorities, and support the implementation of action plans resulting from the self-assessment. This approach promotes an inclusive culture and values diversity.

b) The Gender Equality Framework's approach goes beyond addressing wage equality; it also aims to eliminate harassment and barriers that have historically hindered women's progress. The document highlights that entrenched exclusionary practices pose obstacles to the careers of women, particularly women who are Black, Indigenous, quilombolas, and from other underrepresented and historically marginalized groups. This suggests the presence of systemic and historical obstacles that have disproportionately affected women.

c) The Gender Equality Framework employs the acronym EDI, representing Equity, Diversity, and Inclusion. It fosters a culture of self-reflection related to these concepts and establishes a work culture focused on gender issues. This approach is evidence-based, utilizing qualitative and quantitative data collected during the implementation of the Gender Equality Framework guidelines. The data encompass information on gender, race/color, age, disability, and professional/student roles within the institution.

d) It is important to note that the acronym EDI is adopted by various organizations, such as the Association for Computing Machinery (ACM), whose initiatives align with these principles, featuring a dedicated council named DEI - Diversity, Equity, and Inclusion (ACM, 2023). Addressing these concepts involves considering a variety of individual characteristics, extending beyond the gender aspect.

e) The relevance of the Reference Framework extends to its ability to provide a structured guide for implementing measures in HEIs. By offering specific guidelines, the Framework facilitates the identification of areas for improvement within the academic environment and guides the definition of practical strategies for promoting gender equality in STEM.

f) It is relevant to note that the Framework adopts the terminology STEMM, which stands for Science, Technology, Engineering, Mathematics, and Medicine. This same acronym is used by the Athena Swan Charter, an internationally recognized framework for promoting gender equality in higher education institutions (HEIs) that inspired the Reference Framework. Originating in 2005 with the purpose of encouraging and recognizing commitment to advancing women's careers in these areas, the Athena Swan Charter served as a reference for the aforementioned Framework.

However, the adoption of the Framework's recommendations may encounter resistance in terms of management and organizational culture. Institutional culture in some HEIs in Brazil often favors structures and practices that perpetuate gender inequality, and changing this culture requires concerted efforts.

Its implementation also requires resources such as time, funding, and training. Cultural change and the adoption of more inclusive practices demand investments in terms of staff training and development, as well as the allocation of financial resources to make the proposed changes feasible. Moreover, the need for time to assimilate and internalize these transformations is a dimension to be considered, emphasizing that profound changes in promoting gender equality do not occur instantaneously but rather as a result of continuous and sustained commitment over time.

4. CONCLUSIONS

This study aimed to analyze the Reference Framework for Gender Equality in Higher Education Institutions in Brazil, developed by the British Council, in promoting gender equality, especially in STEM fields.

The analyses highlight various ways in which the Reference Framework can contribute to the formulation of policies aimed at gender equality, aligning with the goals of the ELLAS project. Comparable data collection, the development of specific policies or action plans, the promotion of an evidence-based self-reflective culture, wage equality, and combating harassment are aspects emphasized in this analysis. Moreover, the Framework can provide contributions to the ELLAS *database*, as its guidelines can serve as records of a specific dataset for ELLAS (Berardi *et al.*, 2023), leveraging the Framework and strengthening the ELLAS platform.

The practical implementation of the Reference Framework, in turn, may face challenges in each organization, including organizational resistance and the need to overcome cultural barriers. Effective management of these challenges is necessary to ensure the success of the Framework, as well as the implementation of broader policies. These points can only be further analyzed with the use of the Framework by HEIs, followed by a study of the obtained results.

In terms of funding and initiatives to support gender equality, the fact that the British Council developed the Framework emerges as an initiative that provides guidance capable of positively impacting academic culture. Additionally, on their official website, they offer workshops and training to institutions in this regard. In turn, the International Development Research Centre (IDRC), which funds ELLAS, invests in research in developing countries to promote sustainable and inclusive environments. When a project of this magnitude is financed by major institutions, there is a commitment to addressing inequalities. These funds are always welcome, especially when directed towards initiatives aimed at improving the representation of women in STEM and creating more inclusive environments in general.

We conclude that promoting gender equality in higher education institutions, science, and society requires persistent efforts, reflecting a commitment to ensuring rights and contributing to social justice. The Gender Equality Framework in Higher Education Institutions, developed by the British Council in collaboration with Brazilian institutions, emerges as a relevant tool to address gender disparities in the academic context through practical guidelines.

Initiatives like this and ELLAS underscore the importance of addressing historical barriers that limit women's progress in certain areas. However, its implementation faces challenges related to cultural resistance and the need for resources, emphasizing the urgency of a continuous commitment to effect significant changes in favor of gender equity.

5. ACKNOWLEDGMENTS

We express our gratitude for the support of ELLAS, funded by the International Development Research Centre (IDRC).

REFERENCES

Association for Computing Machinery. (January 15, 2023). *Diversity, Equity, and Inclusion*.

Berardi, R., Auceli, P., Maciel, C., Davila, G., Guzman, I. & Mendes, L. (2023). ELLAS: An open data platform focusing on female leadership in STEM in the context of Latin America. In *Anais do XVII Women in Information Technology* (pp. 124-135). https://doi.org/10.5753/wit.2023.230764

British Council Brasil. (2022). *Marco referencial para a igualdade de gênero em instituições de ensino superior no Brasil* [PDF File]. https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/marco_referencial_para_a_igualdade_de_genero_em_instituicoes_de_ensino_superior_no_brasil_pt.pdf

Cellard, A. (2008). A Análise Documental. In J. Poupart *et al.* (Eds.), *Qualitative research: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316).

ELLAS. (January 15, 2023). *Equidade de Gênero nas Profissões de Ciências Exatas e Engenharias*.

Fernandes, K. C. de O. C. & Neto, Z. G. (2016). Direitos humanos das mulheres: a busca pela igualdade entre mulheres e homens. *Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania*, (3), 319-325.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*.

Maciel, C., Guzman, I., Berardi, R., Caballero, B. B., Rodriguez, N., Frigo, L., Salgado, L., Jimenez, E., Bim, S. A. & Tapia, P. C. (2023). Open Data Platform to Promote Gender Equality Policies in STEM. In *Proceedings of the Western Decision Sciences Institute (WDSI).* https://doi.org/10.5753/wit.2023.230764

Pereira, L. R. R., De Souza, K., Silva, E. P. D. S. N. & Maciel, C. (2022). *Perfis em Mídia Social para Promover Equidade de Gênero na Área STEM e STEAM.* [PDF File]. https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/20878/20704

Soares, V. (2004). Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In T. Godinho & M. L. Silveira (Eds.), *Políticas públicas e igualdade de gênero* (pp. 113-126). Prefeitura Municipal de São Paulo.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375187199

DEMYSTIFYING BORDERS: PROMOTING ACADEMIC LEADERSHIP OF WOMEN IN STEM IN «NON-STEM» HIGH SCHOOL SPACES

DESMISTIFICANDO FRONTEIRAS: PROMOVER A LIDERANÇA ACADÊMICA FEMININA EM STEM NOS ESPAÇOS «NÃO-STEM» DO ENSINO MÉDIO

Leihge Roselle Rondon Pereira[1], Cristiano Maciel[2] e Indira Rita Guzman[3]

[1] *Federal University of Mato Grosso. Brazil*
leihgeroselle@ufmt.br
https://orcid.org/0000-0003-0778-0604

[2] *Federal University of Mato Grosso. Brazil*
crismac@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2431-8457

[3] *California State Polytechnic University. Pomona, United States*
irguzman@cpp.edu
https://orcid.org/0000-0003-3670-7270

Abstract: **Introduction:** The United Nations' 2030 Agenda for Sustainable Development outlines goals for Quality Education under objective 4, which includes targets for eliminating gender disparities in education. Therefore, actions that aim to reduce gender disparity in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) are relevant, given that girls and women continue to be underrepresented in this field and in leadership positions in Brazil. **Method:** We present a descriptive study with a qualitative approach, collecting data through the researcher's narrative technique based on an experiential report on the interactive lecture «Feminine Academic Leadership in STEM». This lecture was delivered to students enrolled in the Integrated High School Education with Professional Education (EMIEP) in a non-STEM professionalizing programs in Brazil. The interactive lecture encompassed five structured stages: sensitization, engagement, motivation, self-perception, and creative synthesis. **Results:** The primary results and considerations of this study advocate for the importance of implementing strategies and activities to develop academic leadership, both in STEM professional programs and non-STEM programs. The interactive lecture expanded the career perspectives of the students and prompted reflection on their self-efficacy perceptions.

Conclusion and Discussions: We address the significance of fostering feminine academic leadership skills from high school, contributing to sustaining the professional development of girls and women, as well as building a more inclusive and diverse academic environment. Thus, we also highlight the importance of future investigations into women's academic leadership in Higher Education.

Keywords: gender equality; leadership; women; STEM.

Resumo: **Introdução:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas prevê no objetivo 4, que corresponde à Educação de Qualidade, metas para eliminar as disparidades de gênero na educação. Assim, são relevantes ações que buscam reduzir a disparidade de gênero em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), uma vez que meninas e mulheres continuam sub-representadas nessa área e em cargos de liderança no Brasil. **Metodologia:** Apresentamos um estudo descritivo com abordagem qualitativa, com dados coletados por meio da técnica narrativa do pesquisador, a partir do relato de experiência sobre a palestra interativa «Liderança Acadêmica Feminina em STEM», que foi destinada a estudantes que cursam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em um curso profissionalizante não-STEM, no Brasil. A palestra interativa envolveu cinco etapas estruturantes: sensibilização, aproximação, motivação, autopercepção e síntese criativa. **Resultados:** Os principais resultados e considerações deste estudo defendem a importância da aplicação de estratégias e atividades para desenvolver a liderança acadêmica, tanto em cursos profissionais STEM quanto em cursos não-STEM. A palestra interativa proporcionou a ampliação das perspectivas de carreira das estudantes e a reflexão sobre suas percepções de autoeficácia. **Conclusão e Discussões:** Abordamos a importância do desenvolvimento de competências de liderança acadêmica feminina desde o ensino médio, aspecto que contribui para a manutenção da formação profissional de meninas e mulheres, bem como para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e diversificado. Assim, destacamos também a importância de investigações futuras sobre a liderança acadêmica de mulheres na Educação Superior.

Palavras-chave: igualdade de gênero; liderança; mulheres; STEM.

1. INTRODUCTION

The United Nations' 2030 Agenda for Sustainable Development outlines Goal 4, which corresponds to Quality Education (United Nations, 2015). This goal includes targets for eliminating gender disparities in education, as well as targets aimed at ensuring equal access for women and men to Technical, Vocational, and Higher Education.

Women's access to Higher Education and the expansion of female presence in universities are achievements supported by feminist struggles (Guedes, 2008). However, in Brazil, there is still low female representation in the fields of Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) (Inep, 2020), both in undergraduate studies and in companies, particularly in leadership positions (Beck *et al.*, 2022; Rais, 2023; Unesco, 2021).

In order to reduce gender inequalities in education, various programs and projects with different purposes and actions have been established. One such program, initiated in Brazil in 2011 with a focus on the field of Computing, is the Meninas Digitais Program (Maciel *et al.*, 2018). This program encompasses partner projects, among which we highlight two: 1) the Meninas Digitais Mato Grosso Project (MDMT), which undertakes initiatives with students in Basic Education to stimulate interest in Computing careers (Figueiredo *et al.*, 2016); and 2) the Equality in Leadership for Latin America STEM (ELLAS) research network, which engages in activities related to female leadership in STEM in Latin America (Maciel *et al.*, 2023) and carries out an international-level project. These proposals work towards gender equity in the STEM field and are closely aligned with the focus of this study.

To enhance gender equity, it is crucial to implement actions across various educational levels, such as Integrated High School Education with Professional Education (EMIEP). EMIEP aims to integrate the content of high school education with technical-level professional training (Ribeiro, 2020), which students choose upon entering educational institutions that offer this modality, as outlined by Decree No. 5.154/2004 in Brazil.

EMIEP represents an «opportunity to simultaneously complete high school and acquire specific training for inclusion in the workforce» (Ribeiro, 2020, p. 43). Consequently, EMIEP students are already on a path of professional development, attaining a technical level in a specialized field.

As indicated by Ribeiro (2020), who conducted research with Integrated High School students in Informatics to explore the factors influencing their decision to continue or discontinue professional training in the field of Computing, being enrolled in EMIEP in Informatics alone is not a sufficient factor for students to stay in this field. Although exposure to the field contributes to retention, it is essential to consider the factors that either draw students closer to or distance them from the area.

In the face of this issue, we raise the question of how students in EMIEP in Secretariat, which pertains to a non-STEM professional formation, can develop an affinity and motivation for careers in STEM fields. Considering that the environment and educational content in EMIEP in Secretariat do not inherently stimulate immediate interest among students to pursue STEM-related degrees, exploring strategies to bridge this gap becomes imperative.

In light of this, we took action in a non-STEM professional programs within EMIEP, focusing on Secretariat, where the majority of participants are women. Our aim was to help broaden the students' sensitization of career possibilities in STEM fields to inspire them. We decided to center our efforts around the theme of academic leadership as a means to engage the students with STEM. Academic leadership can be understood through three key aspects: a) cultural, b) scientific, and c) administrative.

The cultural aspect encompasses academic leadership positions aimed at effecting changes in the culture and atmosphere of educational institutions. These transformations can be achieved through resource allocation, the implementation of institutional strategies, and the promotion of initiatives, such as educational projects, which may involve actions like mentorship (Luthi and Kosloski, 2023; Hodari *et al.*, 2014).

The scientific aspect addresses positions that drive professional development, such as participation in conferences, contributions to scientific journal editorials, coordination of research groups, engagement in technological innovation, and the achievement of high academic productivity (Liévano-Latorre *et al.*, 2020; Forte-Celaya *et al.*, 2021).

The administrative aspect pertains to academic leaders who assume formal positions of authority, often performing administrative management roles in schools and universities, such as rectors, academic directors, coordinators of student organizations, or professional societies (Su *et al.*, 2015; Parker and Welch, 2013).

With these definitions in mind, the initiative fostered discussions on academic leadership in STEM, which are presented as an experiential account in this study.

2. METHODOLOGY

This is a descriptive study with a qualitative approach (Bogdan and Biklen, 2007), focusing on the interactive lecture initiative «Feminine Academic Leadership in STEM». The lecture took place in the second semester of 2023 and was aimed at students enrolled in EMIEP in Secretariat, a non-STEM professionalizing programs, in Brazil. This initiative is associated with the MDMT project and the ELLAS research network.

The data were collected using the researcher's narrative technique (Macêdo and Caldas, 2011), which involves communication or the sharing of experiences (Grollmus and Tarrès, 2015). By employing this technique, the researcher is inherently connected to the study's results, synthesizing shared meanings within the experience. As highlighted by Macêdo and Caldas (2011), this approach proves suitable for the methodological systematization of the study while maintaining a scientific commitment. It is worth noting that narrative reports of experience do not require approval from a research ethics committee; thus, we adhered to all ethical considerations for conducting this study (Casarin and Porto, 2021).

The initiative took place as part of a programs event organized by the students themselves. A total of 62 students participated in the activity, representing all three years of the EMIEP program. The participants were predominantly female, with only 6 students identifying as male.

To conduct the initiative, one of the researchers from the MDMT Project and ELLAS research network, who is a psychologist, was invited as a speaker. The proposal was implemented as an interactive lecture, lasting for two hours. During this time, we chose to engage socially with the students to provide and elicit perspectives that would enhance their understanding of the scientific information presented. Other researchers from the involved projects supported the planning, execution, and subsequent documentation of the initiative, with leadership from the first author of this article.

The implementation of the interactive lecture comprised five structured stages: 1) Sensitization; 2) Engagement; 3) Motivation; 4) Self-perception; and 5) Creative Synthesis.

Regarding the structure of this experiential account, an effort was made to incorporate the researchers' lived experience of the initiative into the narrative. This includes the perception

and observations of the authors involved in the structured stages, all of which were documented as the study's results. It is emphasized that the authors' perceptions and observations were informed by theoretical frameworks related to feminine academic leadership in STEM.

3. RESULTS

One of the researchers from the MDMT and ELLAS projects, who is a psychologist, was invited to deliver an interactive lecture on «Feminine Academic Leadership in STEM» in a Secretariat program within the EMIEP program. With this invitation, we identified the programs interest in broadening the students' perception of career options in Higher Education. Consequently, we recognized the importance of implementing strategies and activities to develop academic leadership, both in STEM and non-STEM programs.

Initially, we established the structure for the interactive lecture, consisting of the stages enumerated in the methodology. The outcomes identified in these stages are presented sequentially.

3.1. Sensitization

To conduct the sensitization stage with students regarding the theme, we elicited their prior representation of leadership. As emphasized by Moscovici (1978), knowledge construction occurs both individually and collectively. In the process of identifying a social representation, the reconstruction of an object is observed, influencing the formation of a subject situated in a social and material universe (Alves-Mazzotti, 2000).

Therefore, to uncover the students' social representation, we carried out the following tasks: 1) Upon entering the room, students were given a post-it to write their names, and at the beginning of the lecture, they were invited to record a word symbolizing a desirable characteristic in a leader. 2) Some students were selected to introduce themselves and share the chosen word; students with similar or related terms would also stand up and present. 3) After four rounds of this procedure, an opportunity was given for any student wishing to share their word. 4) The post-its were collected and arranged on a cardboard sheet, forming a manual word cloud organized based on semantic proximity between the words.

Thus, utilizing cloud-shaped cardboard, post-its in three different colors, and pens, we manually created a «disconnected» word cloud, as illustrated in Figure 1.

Figure 1. Representative Word Cloud on Leadership Traits



Source: Photograph from the MDMT project collection (2023).

Through this method, it was observed that the most frequent words in the group were empathy, respect, patience, and communication. These words align with the traits of leaders in Authentic Leadership Theories (Pritchard and Grant, 2015), which represent «positive» leadership theories, including empowerment, transformation, charisma, spirituality, and authentic leadership, among others. These theories emphasize the establishment of a leader's legitimacy through honest relationships with followers, where the leader values contributions based on an ethical foundation.

Therefore, the social representation of a leader for this group deviates from theories that attribute leadership capacity as inherent and as a masculine quality, such as the Great Man Theory (Pritchard and Grant, 2015). This allows us to identify that the conception of leadership is intrinsically linked to the social context of the group.

Developing skills in Feminine Academic Leadership from high school, considering Authentic Leadership Theories, can contribute to the professional development of girls and women. According to Eriksen (2009), the proposal to develop leadership based on Authentic Leadership Theories helps students navigate their decision-making and actions, providing criteria for students to assess their leadership effectiveness. Authentic Leadership Theories assist students in defining themselves through their values and beliefs, allowing students to create a clear sense of self upon which they can base their leadership style (Eriksen, 2009).

3.2. Engagement

With the aim of assisting students in creating their sense of self, we proceeded to the engagement stage. In this phase, we took two steps: 1) categorizing feminine academic leadership and relating it to the personal experiences of the group; and, 2) defining STEM and connecting this field to the everyday actions of the students.

To execute the first step, we presented two categorizations of feminine academic leadership and asked students to try to associate examples with each category. The first categorization was related to administrative academic leadership, encompassing positions held by women. We explained that feminine academic leadership can be achieved by assuming administrative roles within the educational institution, such as academic or research coordination, directorship, or rectorship (Alotaibi, 2022). Students associated this category with the position of the student council.

With the second categorization, we illustrated that women within the educational community can exercise scientific and cultural academic leadership by playing roles that inspire others to follow in their footsteps or develop themselves, such as through mentoring initiatives (Gorman *et al.*, 2010). Students associated the second category with contexts they experience during their EMIEP education, such as taking leadership in a workgroup or event, or serving as role models to encourage other women facing challenges in academic organization.

Later, in the second step, we defined the STEM field by providing examples of careers within this domain, specifically in the field of Computing, such as Computer Science, Information Systems, Computer Engineering, Network Computing Technology, and Digital Games Technology. We asked the students about the challenges and potentialities they experience in the context of academic leadership within the institution, encouraging them to reflect on how this scenario might unfold in a STEM professional area.

We observed that this engagement stage with the theme allowed the students to consider academic leadership as part of their experiences. This phase also led to an expansion of the students' career perspectives regarding STEM professions and a reflection on their perceptions of self-efficacy, defined as the «ability of the individual to organize and execute actions to achieve goals» (Menezes *et al.*, 2020).

3.3. Motivation

To proceed with the motivation stage, we introduced topics related to Feminine Academic Leadership in STEM, including: cyberculture; the development of emerging technologies; interdisciplinary connections between knowledge areas; gender barriers in childhood that may impact personal choices; and female self-efficacy in common STEM disciplines such as mathematics.

Additionally, we shared current reasons, emphasizing that less than 30 % of students and scientists in STEM are women (Unesco, 2021); women can serve as inspiring role models for other women (Lima, 2013); the theme of Feminine Academic Leadership has been promoted in projects (Maciel *et al.*, 2023) due to its potential for social transformation; women,

especially in STEM, playing crucial roles in academic leadership, contribute significantly to promoting gender diversity (Su *et al.*, 2015); and investing in this theme represents a significant step towards cultural transformation (Baird, 2008).

Concerning the topic of inspirational women in STEM, we introduced a female leader in the STEM field who is a manager at a genetic research company in the United States. The showcased leader was a former student at the institution where the interactive lecture took place and had been part of the same non-STEM vocational programs as the participating students. Sharing female role models in the STEM field is an essential strategy, aiming to promote a motivational factor in the face of gender barriers experienced by women, especially in predominantly male programs (Herrmann *et al.*, 2016).

This strategy aimed to bring the students closer to the STEM field by also considering relevant factors, such as socioeconomic and intersectional aspects. These factors should not be overlooked during educational motivation initiatives.

3.4. Self-Perception

To promote the self-perception stage, we employed a strategy using guiding questions developed based on theories of gender in STEM (Reinking and Martins, 2018), such as the Gender Stereotype Theory (Cheryan *et al.*, 2015); the Gender-Based Socialization Theory (Dasgupta and Stout, 2014); and the Peer Group Theory (Leaper *et al.*, 2011).

Eight guiding questions were formulated, in the form of questions, with the following purposes: 1) The first: «Which subjects do you feel more encouraged in high school?», aimed at subjects encouraged in STEM and non-STEM; 2) The second: «Is there any preconceived idea about gender that influences your academic choice?», related to the theory of gender-based socialization; 3) The third: «Do you believe that in your next professional choice, being in a place surrounded by peers of the same gender as you is important? Does it influence your choice?», referring to the theory of peer groups; 4) The fourth: «Considering your experience and the image you have of a person in the STEM field, do you believe that this person has specific personality traits or characteristics?», addressing the theory of gender stereotypes; 5) The fifth: «What skills do you recognize as yours, and which ones would you like to develop?», directed for students to identify their personal qualities; 6) The sixth: «When thinking about the professional position you want to achieve, what is the first skill you believe you need to develop?», aiming to stimulate strategies to improve skills, focusing on authentic leadership; 7) The seventh: «What feeling do you most often experience when recognizing a career opportunity? What is your automatic reaction?», with the purpose of addressing cognitive and behavioral reactions to career and academic opportunities; and 8) The eighth: «How can we recognize gender barriers in professions?», aiming to provoke reflections on identifying gender barriers in professional careers.

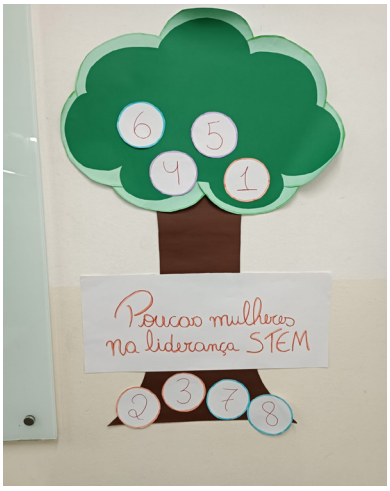
The purpose of the guiding questions was to provide the inducing theme for reflections on the listed purposes. The speaker delved into these reflections during interactions with the students, drawing on her expertise in the fields of Psychology, Education, and Academic

Leadership in STEM. Additionally, we chose to incorporate theories on gender in STEM as part of the guiding questions, aiming to prompt the students to reflect on self-efficacy, the influence of relational environments, and the recognition of stereotypes formed about professionals in the STEM field.

3.5. Creative Synthesis

For the Creative Synthesis stage, and for students to share their insights, a cardboard tree named the «Solutions Tree» was brought to the presentation (Figure 2).

Figure 2. Solutions Tree crafted during the action on Female Academic Leadership in STEM



Source: Photograph from the MDMT project collection (2023).

The solutions tree was adapted from a technique known as the problem tree (Siqueira *et al.*, 2019). In the interactive lecture, we identified the central problem as the scarcity of women in STEM leadership, which was written «Few women in STEM Leadership» on cardboard and placed on the tree trunk.

Faced with this problem, we asked the students to select factors contributing to the cause of this central problem. The chosen factors were: few motivated female students in STEM areas; low gender diversity in professions; gender stereotypes and barriers; and low cultural change. These factors were written on a slide, numbered, and positioned at the roots of the tree.

Next, we asked them to identify the effects that may arise due to the central problem. The identified effects were: limited technology for females; women perceived as less qualified for science; low recognition of inspiring women in STEM; and the need for investment in

projects for women in STEM. Similarly, these effects were described on a slide, numbered, and arranged on the branches of the tree.

Lastly, we conducted an activity on the essential actions and investments to change this situation. In the exercise, we used affirmative verbs aimed at triggering transformative actions, such as increase, encourage, and combat.

Through this interactive and dynamic strategy, it was possible to observe the acquisition of knowledge about some of the challenges faced by women in seeking leadership positions in STEM academia. Additionally, we can infer that the content learned during the lecture may have significant impacts on the process of career decision-making.

4. FINAL CONSIDERATIONS

This experiential account highlights the importance of developing female academic leadership skills from high school onwards and conducting STEM-themed activities in non-STEM spaces.

With the results, it was possible to observe the importance of bringing EMIEP students closer to both STEM and non-STEM professional programs with the theme of Female Academic Leadership. Among the factors observed during the experience, we identified that the students were able to relate the leadership theme to their experiences and educational context.

In encouraging reflections on the topic, the lecture facilitated an expansion of perceptions regarding the possibilities of pursuing STEM careers. It was observed that the students gained new insights into STEM professions and felt motivated towards this field, factors that could broaden their reference points for career choices.

From an operational perspective, the feasibility of conducting «unplugged» activities in educational institutions is emphasized, similar to the teaching of Computational Thinking in Basic and Higher Education through the use of Unplugged Computing (Sassi *et al.*, 2021). Thus, activities can take place even without access to technological devices. In initiatives like this, it is crucial to have more than one operational plan and not be entirely dependent on technologies.

In light of the above, we consider that the interactive lecture was crucial in providing students with exposure to the concept of female academic leadership and the STEM field. Besides facilitating learning about this subject, it contributed to professional development, reducing gender-related limitations in leadership positions, suggesting viable paths for future careers, and proposing a strategy for socioeducational and cultural interventions.

5. ACKNOWLEDGMENTS

We express our gratitude for the support received from the project «Latin American Open Data for Gender Equality Policies Focusing on Leadership in STEM», the International

Development Research Centre – IDRC, the Foundation for Support and Development of the Federal University of Mato Grosso – UNISELVA, the National Council for Scientific and Technological Development – CNPq, the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Mato Grosso, the Polytechnic University of California State Pomona, and the Federal University of Mato Grosso.

REFERENCES

Alotaibi, Hasna Balaj Albaroudi. (2022). A influência de líderes acadêmicas femininas em instituições de ensino superior para alcançar a Visão Saudita 2030: Uma revisão de escopo. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, *26*, e022044. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16773

Alves-Mazzotti, Alda Judith. (2000). Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In V. M. Candau (Org.). *Linguagem, espaços e tempos em ensinar e aprender.* DPSA.

Baird, Chardie L. (2018). Male-dominated stem disciplines: How do we make them more attractive to women? *IEEE Instrumentation & Measurement Magazine*, *21*(3), 4-14. doi: 10.1109/MIM.2018.8360911

Beck, Makini, Cadwell, Jillian, Kern, Anne, Wu, Ke, Dickerson, Maniphone and Howard, Melinda. (2022). Critical feminist analysis of STEM mentoring programs: A meta-synthesis of the existing literature. *Gender Work Organ*, 29, 167-187. https://doi.org/10.1111/gwao.12729

Bogdan, Robert C. and Biklen, Sari Knopp. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods.* Allyn & Bacon.

Casarin, Sidnéia Tessmer and Porto, Adrize Rutz. (2021). Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações. *J. Nurs. Health*, *11*(2), e2111221998. https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/21998

Cheryan, Sapna, Master Allison and Meltzoff, Andrew N. (2015). Cultural stereotypes as gatekeepers: Increasing girls' interest in computer science and engineering by diversifying stereotypes. *Frontiers in Psychology*, *6*(49). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00049

Dasgupta, Nilanjana and Stout, Jane G. (2014). Girls and women in science, technology, engineering, and mathematics: STEMing the tide and broadening participation in STEM careers. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *1*(1). https://doi.org/10.1177/2372732214549471

Eriksen, Matthew. (2009). Authentic Leadership: Practical Reflexivity, Self-Awareness, and Self-Authorship. *Journal of Management Education*, *33*(6), 747-771. https://doi.org/10.1177/1052562909339307

Figueiredo, Karen da Silva, Neto, Pedro Clarindo da Silva and Maciel, Cristiano. (2016). Meninas Digitais Regional Mato Grosso: Práticas Motivacionais no Ensino Médio para a Equidade de Gêneros nas Carreiras e Cursos de Computação e Tecnologias. In *Anais do X Women in Information Technology* (pp. 66-69). Porto Alegre. https://doi.org/10.5753/wit.2016.9703

Forte-Celaya, Maria Rubi, Burgos-López, Maria Yolanda, Lara-Prieto, Vianney, Ramírez-Figueroa, Cecilia and Franco-Peñuelas, Daniela. (2021). Professional development support for women engineering faculty with Lean in Circles. In *2021 World Engineering Education Forum/Global Engineering Deans Council (WEEF/GEDC)*, 1-8. doi: 10.1109/WEEF/GEDC53299.2021.9657270

Gorman, Susan, Durmowicz, Meredith, Roskes, Ellen and Slattery, Susan. (2010). Women in the academy: Female leadership in STEM education and the evolution of a mentoring web. *Forum on Public Policy Online*, *2*, 1-21. https://eric.ed.gov/?id=EJ903573

Guedes, Moema de Castro. (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde*, *15*, 117-132. https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500006

Herrmann, Sarah, Adelman, Robert Mark, Bodford, Jessica E., Graudejus, Oliver, Okun, Morris A. and Kwan, Virginia S. Y. (2016). The Effects of a Female Role Model on Academic Performance and Persistence of Women in STEM Courses. *Basic and Applied Social Psychology* [online], *38*(5), 258-268. https://doi.org/10.1080/01973533.2016.1209757

Hodari, Apriel K., Ong, Maria, Ko, Lily T. and Kachchaf, Rachel R. (2014). New enactments of mentoring and activism: U.S. women of color in computing education and careers. In *Proceedings of the tenth annual conference on International computing education research (ICER '14)* (pp. 83-90). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2632320.2632357

Inep - Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. (2020). Censo da Educação superior 2020. *Sinopse Estatística*. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas

Leaper, Campbell, Farkas, Timea and Brown, Christia Spears. (2011). Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(3). https://doi.org/10.1007/s10964-011-9693-z

Liévano-Latorre, Luisa F., Silva, Rafaela Aparecida da, Vieira, Raísa R. S., Resende, Fernando M., Ribeiro, Bruno R., Borges, Fábio J. A., Sales, Lilian and Loyola, Rafael. (2020). Pervasive gender bias in editorial boards of biodiversity conservation journals. *Biological Conservation*, *251*. https://doi.org/10.1016/j.biocon.2020.108767

Lima, Michelle Pinto. (2013). As mulheres na Ciência da Computação. *Estudos Feministas*, *21*(3), 793-816. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000300003

Luthi, Kimberly and Kosloski, Mickey. (2023). Advancement Experiences of Women in Academic Senior Leadership Positions in STEM Disciplines: a Delphi Analysis. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, *29*(4), 101-128. 10.1615/JWomenMinorScienEng.2022037814

Macêdo, Shirley and Caldas, Marcus Túlio. (2011). Uma análise crítica sobre técnicas de pesquisa fenomenológica utilizadas em Psicologia Clínica. *Revista do NUFEN*, *3*(1), 3-16. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912011000100002&lng=pt&tlng=pt

Maciel, Cristiano, Bim, Sílvia Amélia and Figueiredo, Karen da Silva. (2018). Digital Girls Program: Disseminating Computer Science to Girls in Brazil. In *40th International Conference on Software Engineering, GE@ICSE018*. Gothenburg, Sweden.

Maciel, Cristiano, Guzman, Indira R., Berardi, Rita, Branisa, Boris, Jimenez, Elizabeth, Frigo, Luciana, Salgado, Luciana, Rodriguez, Nádia, Bim, Sílvia Amélia and Cabero, Patricia. (2023). Open Data Platform to Promote Gender Equality Policies in STEM. *Proceedings of the Western Decision Sciences Institute (WDSI).* Portland, USA. https://wdsinet.org/Annual_Meetings/2023_Proceedings/papers/198.pdf

Menezes, Adalberto Nunes de., Alves, Bruna de Melo, Barbosa, Rosemary Pereira Costa e and Campos, Patrícia Carvalho (2020). A influência da crença de autoeficácia no desempenho dos alunos do ifmg - bambuí. *Psicologia Escolar e Educacional*, *24*, e202380. https://doi.org/10.1590/2175-35392020202380

Moscovici, Serge. (1978). *A representação social da psicanálise. Tradução de Cabral*. Zahar.

Parker, Marla and Welch, Eric W. (2013). Professional networks, science ability, and gender determinants of three types of leadership in academic science and engineering. *The Leadership Quarterly*, *24*(2), 332-348. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.01.001

Pritchard, Peggy A. and Grant, Christine S. (2015). *Success Strategies From Women in STEM: A Portable Mentor.* Elsevier.

Rais (Org.). (2023). *Sistema de Cadastro Geral de Empregados e Desempregados*. https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNWI5NWI0ODEtYmZiYy00Mjg3LTkzNWUtY2UyYjIwMDE1YWI2Iiwidci6IjNlYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YWM5LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9&pageName=ReportSectionb52b07ec3b5f3ac6c749

Reinking, Anni and Martin, Barbara. (2018). La brecha de género en los campos STEM: Teorías, movimientos e ideas para involucrar a las chicas en entornos STEM. NAER: *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(23), 148-153. doi: 10.7821/naer.2018.7.271

Ribeiro, Karen da Silva Figueiredo Medeiros. (2020). *Gênero, Carreira e Formação: O Desenvolvimento da Carreira das Estudantes do Ensino Médio Integrado em Informática* [Tese Doutorado em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso].

Sassi, Sabrina Bourscheid, Maciel, Cristiano and Pereira, Vinicius Carvalho. (2021). Revisão sistemática de estudos sobre computação desplugada na educação básica e superior de 2014 a 2020: tendências no campo. *Revista Contexto & Educação*, *36*(114), 10-30. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.10-30

Schöngut Grollmus, Nicolás and Pujol Tarrés, Joan (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Fórum Qualitative Social Research*, *16*(2), 1-24. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1502243

Siqueira, Renata Lopez, Barreto, Nayane Santiago, Torres, Marina Ellen Rezende and Martins, Larissa Santos. (2019). A árvore dos problemas como metodologia ativa no ensino da disciplina educação nutricional. *Congresso Nacional de Alimentos e Nutrição.* https://www.even3.com.br/anais/conan/142974-a-arvore-dos-problemas-como-metodologia-ativa-no-ensino-da-disciplina-educacao-nutricional/

Su, Xuhong, Johnson, Japera and Bozeman, Barry. (2015). Gender diversity strategy in academic departments: exploring organizational determinants. *High Educ.*, *69*, 839-858. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9808-z

Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). To be smart the digital revolution will need to be inclusive: excerpt from the Unesco science report. *Excerpt from the UNESCO Science Report*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375429_fre?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-d610c168-4bca-4b25-9d23-15666e20d314

United Nations Organization. (2015). *Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.* https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375201210

ABORDAGEM STEAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHO POSSÍVEL PARA A IGUALDADE E EQUIDADE DE GÊNERO EM STEM?

STEAM APPROACH IN BASIC EDUCATION: POSSIBLE PATH TO GENDER EQUALITY AND EQUITY IN STEM?

Giseli Duardo Maciano[1], Waleska Gonçalves de Lima[2] y Cristiano Maciel[3]

[1] *Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e Universidade Federal de Mato Grosso. Brasil*
giselimacianoc@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4302-3320

[2] *Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e Universidade Federal de Mato Grosso. Brasil*
waleska.fisica@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7962-4822

[3] *Universidade Federal de Mato Grosso. Brasil*
cristianomaciel@ufmt.br
https://orcid.org/0000-0002-2431-8457

Resumo: Para que tenhamos mais mulheres em áreas STEM (acrônimo de *Science, Technology, Engineering and Mathematic*) é importante desenvolver ações para fomentar a inclusão deste público. Com o objetivo de revelar experiências da articulação entre as áreas STEM e a abordagem STEAM, no contexto da educação básica e igualdade e equidade de gênero, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória com análise bibliográfica, por meio de *Overview*, em artigos que discutem equidade e igualdade de gênero. Os achados reforçam a importância de desenvolver ações, desde a educação básica, que promovam a igualdade e equidade de gênero nas áreas STEM. Práticas pedagógicas envolvendo a abordagem STEAM, quando a arte integra o acrônimo STEM, podem contribuir nessas ações, incentivando e fomentando o envolvimento das meninas em áreas que atualmente são constituídas por uma predominância de homens.

Palavras-chave: STEAM; STEM; educação básica; igualdade; equidade.

Abstract: In order for us to have more women in STEM areas (acronym for Science, Technology, Engineering and Mathematic) it is important to develop actions to encourage the

inclusion of this public. With the aim of revealing experiences of articulation between STEM areas and the STEAM approach in the context of basic education and gender equality and equity, qualitative research of an exploratory nature was carried out with bibliographic analysis, through Overview, in articles that discuss equity and gender equality. The findings reinforce the importance of developing actions, starting from basic education, that promote gender equality and equity in STEM areas. Pedagogical practices involving the STEAM approach, when art integrates the STEM acronym, can contribute to these actions, encouraging and fostering the involvement of girls in areas that are currently predominantly constituted of men.

Keywords: STEAM; STEM; basic education; equality; equity.

1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo mulheres foram educadas para desempenhar funções apenas no âmbito doméstico, mas essa realidade vem mudando, decorrentes de debates e lutas femininas pela igualdade (social, política e econômica) de gênero (Araújo e Moro, 2022). Entre as conquistas citamos: inserção mais favorável no mercado de trabalho, aumento da escolaridade, diversificação profissional e, mais recentemente, participação na organização política e sindical (Loch, Torres e Costa, 2021).

Tais conquistas, ainda não dão conta de equacionar as desigualdades entre homens e mulheres, conforme consta no estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre condições de vida da população brasileira que, ao apresentar dados sobre ocupação dos jovens, destaca que em 2022, «o percentual de jovens que não estudavam e não estavam ocupados era de 28,9 % para as mulheres, quase o dobro do observado entre os homens, 15,9 %» (IBGE, 2023).

Um dos motivos que levam as mulheres a estarem nessa condição de «desocupação» é histórico: responsabilidades com afazeres domésticos e cuidados com familiares. Essa realidade, dentre outras, justifica a constância dos debates, estudos e ações neste campo, como indicado desde 2015 na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), ao estabelecer metas mundiais para o desenvolvimento das pessoas e de seus países, sendo a «igualdade de gênero» uma das 17 metas delineadas (Nações Unidas, 2023).

Reconhecer que as relações desiguais entre os sujeitos se constroem e se reproduzem no campo social e não nas diferenças biológicas é um debate que, para Louro (2014), se faz no âmbito das relações sociais e históricas, considerando as condições de acesso e as formas de representação dos sujeitos na sociedade.

As áreas STEM (acrônimo de *Science, Technology, Engineering and Mathematic*) representam um exemplo do desequilíbrio de gênero existente no mercado de trabalho relativo às carreiras científicas e tecnológicas (Noonan, 2017). A predominância de homens nas áreas STEM conduz a busca por igualdade e equidade de gênero nestes campos, sendo a abordagem STEAM uma possibilidade de ação na educação básica. O acrônimo STEM acrescido da letra A se refere a integração da Arte em uma proposta de trabalho interdisciplinar, com a intenção de estimular a criatividade, curiosidade e inovação em soluções para problemas do mundo real

(Khine e Areepattamannil, 2019). Todavia, mais do que um acrônimo para designar áreas, o STEAM surge como uma abordagem de atuação em prol de ações STEM.

Assim, o objetivo deste estudo é revelar experiências da articulação entre as áreas STEM e a abordagem STEAM, no contexto da educação básica e igualdade e equidade de gênero. Para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico sobre abordagem STEAM, educação básica, equidade e igualdade de gênero.

Para composição das bases de consulta destacam-se dois projetos desenvolvidos em parceria com o Laboratório de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação - LêTECE, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que conduz pesquisas no âmbito da pós-graduação incluindo os temas STEM, STEAM e Educação Básica, a saber: o Projeto Meninas Digitais Mato Grosso (MDMT) e a rede de pesquisa ELLAS - Equality in Leardership for Latin America STEM. O MDMT é um projeto regional chancelado pela Sociedade Brasileira de Computação que desenvolve ações de incentivo à participação feminina na área da Computação e Tecnologias por meio do ensino, extensão e pesquisa na UFMT (Figueiredo *et al.*, 2016). O projeto *Latin American Open Data for gender equality policies focusing on leadership in STEM* (Maciel *et al.*, 2023) objetiva a criação de uma plataforma de dados abertos neste campo, comparáveis entre países. Os pesquisadores envolvidos, de universidades do Brasil, Bolívia e Peru, compõem a rede de pesquisa ELLAS, que promove estudos e discussões públicas para ampliar o número de líderes femininas em universidades, indústrias e instituições públicas.

2. METODOLOGIA

Utilizou-se nesta pesquisa a abordagem qualitativa de natureza exploratória com análise bibliográfica (Gil, 2022) por meio de *Overview* (Grant e Booth, 2009), uma visão geral de resumo da literatura que tenta fazer um levantamento da literatura e descrever suas características. O método SALSA – Search, Appraisal, Synthesis, Analy (Procurar, Avaliar, Sintetizar, Analisar) foi aplicado no *Overview*, o qual pode ou não incluir pesquisa abrangente (a depender se visão sistemática ou não), pode ou não incluir avaliação de qualidade (a depender se visão geral ou não), a síntese depende da visão utilizada, se sistemática ou não e, por fim, a análise pode ser cronológica, conceitual, temática ou outra.

Seguindo esse percurso, optou-se por uma seleção intencional de artigos que tratam de STEM, STEAM, gênero e educação básica, com apresentação de síntese e análise descritiva (Gil, 2022), visando identificar o que os artigos trazem e a partir dos resultados responder o problema de pesquisa. Foram incluídos artigos, de 2022 a 2023, de pesquisas realizadas no Brasil e no Peru, no âmbito de pesquisas da rede ELLAS e de pesquisas de doutorado do grupo LêTECE, conforme descrito nos Quadros 01 e 02, respectivamente.

Quadro 1. Estudos publicados no âmbito de pesquisa da rede ELLAS

TÍTULOS	AUTORIA
Fomento à Equidade de Gênero nas Áreas STEAM: Experiências Formativas do Projeto Meninas Digitais de Mato Grosso.	Lima *et al.* (2022b)
STEAM, Gênero e Ensino Médio: ações da extensão em parceria com o Meninas Digitais Mato Grosso.	Lima *et al.* (2022a)
Propuesta de un Juego Serio para Reducir los Estereotipos en Carreras STEM.	Ortega-Arrieta; Dávila (2023)
¿Cómo incentivar la educación STEM en niñas?: Una revisión de literatura.	Ponce *et al.* (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os trabalhos contidos no Quadro 1 estão disponíveis no site da rede ELLAS (ELLAS, 2022), sendo o primeiro publicado no *Congress of Latin American Women in Computing (LAWC)* e os outros três no *Women in Information Technology* (WIT). Os eventos fomentam na América Latina, por meio da pesquisa, a participação de mais mulheres em carreiras de tecnologia, e, consequentemente, em áreas STEM.

Quadro 2. Estudos publicados no âmbito de pesquisas de doutorado do grupo LêTECE

TÍTULOS	AUTORIA
Mostra Científica: Um Instrumento para Divulgação e Fomento do Movimento STEAM.	Lima *et al.* (2022c)
Educação STEAM: uma análise de objetivos da Agenda 2030.	Lima *et al.* (2023a)
Por mais Mulheres na Ciência e na Tecnologia: ação formativa com abordagem STEAM na Educação Básica.	Lima *et al.* (2023b)
Abordagem STEAM: lixo eletrônico e atividades interativas para fomentar igualdade e equidade de gênero nas áreas STEM.	Maciano *et al.* (2023)
STEAM, gênero e liderança: a importância de ações interventivas desde a educação básica.	Maciano, Lima e Maciel (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os artigos do Quadro 2 correspondem a desdobramentos das pesquisas de doutorado, em andamento, do grupo LêTECE. As temáticas alinham-se às práticas STEM e/ou STEAM no contexto da educação básica brasileira, com diferentes focos, a saber: abordagem STEAM na formação continuada de professores; STEAM e a política do Novo Ensino Médio; e igualdade/equidade de gênero.

3. STEAM, EDUCAÇÃO BÁSICA E GÊNERO: O QUE OS ESTUDOS DIZEM

Os estudos de Lima *et al.* (2022a, 2022b) apresentam ações do projeto MDMT (Figueiredo *et al.*, 2016), que atua na educação básica e no ensino superior.

Na educação básica, o projeto tem sido mobilizado pela abordagem STEAM, buscando envolver de forma integrativa as áreas do conhecimento. Ações formativas foram realizadas em 2021, partindo da necessidade de inserir a pauta de gênero nas áreas STEAM para docentes da educação básica, por meio de oficinas e rodas de conversa. O tema foi inserido no contexto do Novo Ensino Médio, possibilitando a articulação de «um movimento de inovação educacional ao desenvolvimento de competências e habilidades como preconiza a BNCC» (Lima *et al.*, 2022a, p. 2). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira define as competências e habilidades essenciais para a formação dos estudantes.

Lima *et al.* (2022b) trazem um apanhado das ações do MDMT em fomento à equidade de gênero nas áreas STEAM, articulando as produções de pesquisa e extensão universitária. As seis pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto «têm demonstrado a necessidade de atuação na Educação Básica para sensibilização e práticas alinhadas às áreas STEAM» (*ibidem*, p. 55). Na extensão, três ações formativas em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, apresentaram que o trabalho vem evidenciando a necessidade «de ações voltadas para professores da Educação Básica, aliando a perspectiva de fomento a experiências curriculares inovadoras» (*ibidem*, p. 55).

Ortega-Arrieta e Dávila (2023) exploraram os jogos como ferramenta para atrair meninas para carreiras STEM no Ensino Superior. Por meio de estado da arte, forma levantados artigos sobre a implementação de jogos sérios para reduzir a disparidade de gênero em STEM, derivadas de estereótipos que relacionam essas carreiras a adjetivos masculinos: frieza, seriedade, lógica e competitividade. Em busca de reduzir esses estereótipos, a pesquisa analisou características de um jogo sério, tais como *framework*, mecanismos de *software*, instrumentos de validação, avaliação, entre outros, buscando identificar características mais adequadas para a proposta.

Ponce *et al.* (2023) realizam uma revisão bibliográfica de artigos em língua inglesa, acerca de iniciativas para incentivar a educação STEM em meninas em todo o mundo, e apontam que as três iniciativas mais comuns são: *campamentos de verano* (acampamentos de verão), *workshops* (oficinas) e *juegos serios* (jogos sérios). O estudo traz que as três iniciativas despertam o interesse e a curiosidade das meninas em STEM; promovem a aprendizagem ativa; motivam o interesse por STEM por meio de experiências positivas. Ainda, afirma que os *juegos serios* oportunizam experiências tecnológicas aproximando as meninas das áreas STEM, contribuindo para o desenvolvimento de competências tecnológicas. Apontam fatores que influenciam a desmotivação e a baixa participação de meninas em áreas STEM: estereótipos de gênero; falta de modelos femininos; e falta de informação sobre estas carreiras.

Em Lima *et al.* (2022c) tem-se um relato sobre como desenvolver ações de fomento às áreas STEM no contexto institucional, observando a necessidade de estruturar ações que propiciem

diálogos com os currículos escolares. A ação relatada é de uma Mostra Científica virtual intitulada projetos integradores STEAM, que objetivou incentivar novas práticas nas escolas e, assim, ampliar o conhecimento sobre a abordagem STEAM para estudantes e professores. Destaca-se que a ação iniciada no ano de 2021 não abordou a temática de gênero nas áreas científicas.

Sobre a presença das discussões de gênero nas ações STEAM, o estudo de Lima *et al.* (2023a) aponta, por meio de Revisão Sistemática da Literatura, que uma educação baseada nos pilares STEAM pode ser uma estratégia em contribuição à meta 5 sobre a equidade de gênero da Agenda 2030. Todavia, ainda é recente a pauta no Brasil, dos 11 trabalhos destacados pelos autores, em análise a anais de eventos da área, apenas 04 publicações alinhavam-se ao tema carreiras STEAM e empoderamento feminino.

No desenvolvimento de ações descritas por Lima *et al.* (2023b, p. 9), realizadas via projeto de extensão, os autores enfatizam que «contar histórias, criar modelos a serem seguidos, que inspirem e motivem, são estratégias adotadas para atrair meninas e jovens para a carreira científica, em especial para áreas em que são sub-representadas», como é o caso nas áreas STEM. Destacam a importância de dialogar com estudantes sobre a desigualdade de gênero em STEM visando despertar a reflexão e atuação sobre a temática. Dois outros pontos importantes são levantados: a discussão da pauta supramencionada na educação básica é responsabilidade de todos os docentes, independente da área de atuação; e o desenvolvimento de ações envolvendo a abordagem STEAM potencializa o engajamento com a discussão de igualdade de gênero em STEM. O artigo descreve uma ação formativa do MDMT na educação básica, com abordagem STEAM, na qual foram realizadas, dentre as atividades, acolhimento e engajamento à pauta de gênero. O estudo confirma novas perspectivas pelos estudantes para as áreas STEM, inclusive olhares para as assimetrias de gênero nessas áreas.

Maciano *et al.* (2023) evidencia que intervenções com foco em promover igualdade e equidade de gênero, quando iniciadas na educação básica, contribuem para incentivar e motivar meninas a seguirem carreiras STEM. Os autores descrevem uma das atividades realizadas com estudantes da educação básica da rede pública estadual de educação de Mato Grosso em parceria com o MDMT. O artigo possibilita que a ação seja replicada, considerando adaptações para cada realidade. A atividade envolveu a abordagem STEAM aliada com atividades interativas, pela utilização das plataformas digitais, explorando igualdade e equidade de gênero; e atividade prática envolvendo lixo eletrônico (disquetes). A ação promoveu articulação com a Agenda 2030, considerando as metas 4 – educação de qualidade, e 5 – igualdade de gênero. O estudo afirma a boa aceitação dos estudantes na realização de atividades com «mão na massa» e uso de recursos tecnológicos.

Por meio de uma Revisão Sistemática Qualitativa (RSQ), Maciano, Lima e Maciel (2023) discutem fatores que influenciam mulheres no acesso, interesse ou desistência pelas áreas STEM, como: ausência de modelos femininos; falta de confiança no próprio potencial; estereótipos de gênero; cultura patriarcal. Os autores destacam que ao introduzir STEAM em ações no currículo, pode-se promover a integração das linguagens e humanidades, desenvolvendo ações relacionadas com criatividade, curiosidade, criticidade, ciência, colaboração, dentre outros. Os autores reforçam que a abordagem STEAM tem o potencial de influenciar a igualdade de

gênero. No entanto, os autores ressaltam a necessidade de instituições de ensino, instituições governamentais e demais organizações/instituições, realizarem ações interventivas que promovam a igualdade de gênero em STEM. O estudo enfatiza que essas atitudes podem contribuir para os avanços da sociedade. Acerca da sub-representação de mulheres em STEM e em cargos de liderança, listam alguns fatores, como: disparidade salarial de gênero no exercício da mesma função; diminuição na produção científica e participações em congressos, decorrentes da complexidade de conciliar carreira acadêmica e família; e diminuição de interesse pelas áreas STEM à medida que vão ficando mais velhas. É reforçada a importância de se iniciar ações interventivas desde a educação básica para, então, desconstruir estereótipos masculinizados nas áreas STEM, bem como ampliar o contato das meninas com essas áreas. O estudo de tais fatores é um dos focos do ELLAS, além da discussão sobre liderança feminina.

Diante dos resultados obtidos nos estudos incluídos nesta pesquisa, apresentamos a seguir uma discussão sobre a articulação entre STEAM, educação básica e mulheres em STEM.

4. DISCUSSÕES

Ao analisar a realidade mundial sobre a presença de mulheres na atividade científica verifica-se a necessidade de ações para a inserção de mais mulheres em STEM. Ao afunilar a discussão para identificar a inserção das mulheres de áreas STEM em cargos de liderança, a situação se torna ainda mais desafiadora. Assim, instituições de ensino devem refletir sobre como contribuir para que mais mulheres estejam presentes em áreas STEM e em cargos de liderança.

Destacamos, então, a importância do engajamento da sociedade em questões relacionadas às práticas da ciência e tecnologia, dando atenção às questões de igualdade e equidade de gênero em STEM. Nesse viés, as pesquisas da rede ELLAS tem o potencial de envolver mais pesquisadores, instituições de ensino, empresas, gestores de políticas públicas, para que ações sejam institucionalizadas com vistas a ampliar o número de mulheres em STEM, bem como a liderança feminina. Inclusive, o projeto tem prospectado parcerias neste campo[1].

Para mudar a realidade e fomentar a participação de mais mulheres nas áreas STEM é importante iniciar a discussão sobre desigualdade de gênero desde a educação básica. Assim, apresentar exemplos de mulheres que foram importantes no desenvolvimento do conhecimento científico seria uma ótima oportunidade de envolver, fomentar, e incentivar as estudantes. A realização de oficinas envolvendo a abordagem STEAM podem despertar o interesse das estudantes para áreas STEM, além de fortalecer o engajamento dos meninos nessa pauta (Lima *et al.*, 2023b). Outrossim, acampamentos de verão com treinamentos e jogos sérios (Ponce *et al.*, 2023) também podem incentivar meninas a seguirem carreiras STEM.

Pupo *et al.* (2017) discutem sobre ciência, tecnologia, mídia e igualdade de gênero. Avaliam que estereótipos de vestuário, cor de pele, beleza e atividades de uma cientista são aspectos críticos na divulgação e comunicação da ciência por meio de produtos culturais. Os

1 https://ellas.ufmt.br/pt/parceiros/

achados deste estudo reforçam a importância de iniciar intervenções na educação básica, que promovam a igualdade e equidade de gênero nas áreas STEM.

Nesse contexto, destaca-se que práticas pedagógicas envolvendo STEAM podem incentivar e fomentar o envolvimento de meninas em áreas STEM.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo realizado, é possível afirmar que a promoção de experiências envolvendo a abordagem STEAM para motivar meninas a seguirem carreiras STEM, em prol da igualdade e equidade de gênero, é salutar. No entanto, é preciso avançar no alcance das ações. Observou-se também que produtos midiáticos podem propiciar experiências dialógicas que superem estereótipos de gênero, na relação entre a mulher e a ciência.

Ao refletir se há um caminho possível para redução da lacuna de gênero em STEM realizando ações na educação básica por meio da STEAM, os resultados deste estudo indicam algumas possibilidades: oficinas, jogos, acampamentos de verão e plataformas digitais. No entanto, os artigos analisados não apresentam uma sistematização de dados a longo prazo, constituem-se em estudos bibliográficos e/ou que análises de ações bem-sucedidas com meninas.

Apresentar exemplos femininos de mulheres em STEM às estudantes; inovar nas práticas pedagógicas no contexto escolar; criar mais oportunidades para mulheres acessarem e liderarem áreas que possuem uma presença maior de homens; fomentar a pesquisas e a extensão neste campo; e promover políticas educacionais envolvendo a abordagem STEAM são algumas possibilidades de incentivo a participação de meninas e mulheres em campos STEM.

Como trabalhos futuros, um campo percebido para investigação é a abordagem STEAM aliada ao *Tinkercad* – ferramenta online e gratuita, de criação e de design de modelos em 3D, em ações com estudantes da educação básica.

6. AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio do ELLAS, suportado pelo *International Development Research Centre* (IDRC), e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT).

REFERÊNCIAS

Araújo, A. e Moro, M. M. (2022). Mulheres Digitais: Desafios (A Serem) Vencidos na Academia para Equidade de Fato. *Revista de Educação Pública*, *31*(jan/dez), 1-20. doi: 10.29286/rep.v31ijan/dez.13400. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13400. Acesso em: 8 jan. 2024.

ELLAS. (2022). *Plataforma de Dados Abertos*. Disponível em: https://ellas.ufmt.br/pt/inicio/. Acesso em: 10 nov. 2023.

Figueiredo, K. da S., Neto, P. C. da S. e Maciel, C. (2016). Meninas Digitais Regional Mato Grosso: Práticas Motivacionais no Ensino Médio para a Equidade de Gêneros nas Carreiras e Cursos de Computação e Tecnologias. Em *Anais do X Women in Information Technology* (pp. 16-19). SBC.

Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa* (7.ª ed). Atlas. Barueri/SP.

Grant, M. J. e Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, (26), 91-108. doi: https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

IBGE. (2023). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro. ISSN 1516-3296. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

Khine, M. S. e Areepattamannil, S. (2019). *STEAM Education: Theory and Practice*. Springer (e-book).

Lima, W. G. de, Maciel, C., Casagrande, A. L., Sassi, S. B. e Nunes, M. F. A. F. (2022a). STEAM, Gênero e Ensino Médio: ações da extensão em parceria com o Meninas Digitais Mato Grosso. Em *Anais do XVI Women in Information Technology* (pp. 251-256). SBC. doi: http://dx.doi.org/10.5753/wit.2022.222927

Lima, W. G. de, Sassi, S. B., Costa, M. F. A. F. N., Casagrande, A. L. e Maciel, C. (2022b). Fomento à Equidade de Gênero nas Áreas STEAM: Experiências Formativas do Projeto Meninas Digitais de Mato Grosso. Em *Anais do LAWCC 2022, Congress of Latin American Women in Computing* (pp. 53-64). Colombia. Disponível em: https://ceur-ws.org/Vol-3321/. Acesso em: 10 nov. 2023.

Lima, W. G. de, Dahmer, C. I., Maciano, G. D., Meirelles, E. S. A e Lima, F. G. (2022c). Mostra Científica: Um Instrumento para Divulgação e Fomento do Movimento STEAM. Em Resiane Paula da Silveira (Org.), *Perspectivas da Educação: História e Atualidades* (volume 1, pp. 9-21). Editora Uniesmero. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15keoMqJFUFZWmDK0ntJPnSlj7N-gvWk3V/view. Acesso em: 10 nov. 2023.

Lima, W. G. de; Sassi, S. B., Maciel, C., Casagrande, A. L. e Pereira, V. C. (2023a). Educação STEAM: uma análise de objetivos da Agenda 2030. Em *Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación* (pp. 351-361). Ediciones Universidad de Salamanca y los autores (1.ª ed.).

Lima, W. G. de, Maciano, G. D., Santos, A. F., Pereira, L. R. R., Magalhães, H. C. D., Sassi, S. B., Maciel, C. e Nunes, E. P. S. (2023b). Por mais Mulheres na Ciência e na Tecnologia: ação formativa com abordagem STEAM na Educação Básica. *Anais XVII Women in Information Technology*, pp. 239-250. João Pessoa/PB. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. ISSN 2763-8626. DOI: https://doi.org/10.5753/wit.2023.230577

Loch, R. M. B., Torres, K. B. V. e Costa, R. C. (2021). Mulher, esposa e mãe na ciência e tecnologia. *Revista Estudos Feministas*, *29*(1), e61470.

Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (16.ª ed.). Ed. vozes.

Maciano, G. D., Lima, W. G. de e Maciel, C. (2023). STEAM, gênero e liderança: a importância de ações interventivas desde a educação básica. Em *Anais do 31º Seminário de Educação da UFMT: A educação e seus atuais labirintos: Qual educação? Com e para quem? Com qual escola? GT 2.* Cuiabá (pp. 71-84). ISSN 2447-8776. Disponível em: https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu2023/wp-content/uploads/2024/08/__02_Semiedu23_GT02_public.pdf. Acesso em 25 mar. 2025.

Maciano, G. D., Sassi, S. B., Maciel, C. e Nunes, E. P. dos S. (2023). Abordagem STEAM: lixo eletrônico e atividades interativas para fomentar igualdade e equidade de gênero nas áreas STEM. Em *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*, 34 (pp. 152-163.) Passo Fundo/RS. Anais […]. Sociedade Brasileira de Computação. doi: https://doi.org/10.5753/sbie.2023.234713

Maciel, C., Guzman, I. R., Berardi, R. C. G., Branisa, B., Rodriguez, N., Frigo, L., Salgado, L. C., Jimenez, E., Bim, S. A. e Cabero, P. (2023). Open Data Platform to Promote Gender Equality Policies in STEM. Em *Proceedings of the Western Decision Sciences Institute (WDSI)*. Portland, Oregon, USA.

Nações Unidas. (2023). *Agenda dos objetivos de desenvolvimento sustentável*. Site eletrônico https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

Ortega-Arrieta, A. e Dávila, G. (2023). Propuesta de un Juego Serio para Reducir los Estereotipos en Carreras STEM. Em *Anais do XVII Women in Information Technology* (pp. 282-293). SBC. doi:10.5753/with.2023.229866

Ponce, K., Rodríguez-Rodríguez, N. e Suni-Lopez, F. (2023). ¿Cómo incentivar la educación STEM en niñas?: Una revisión de literatura. Em *Anais do XVII Women in Information Technology* (pp. 1-12). SBC. doi:10.5753/wit.2023.230542

Pupo, S. C., Oliveira, T. M., Gomes, E. F., Vieira, R. M. B., Santos, E. I. e Piassi, L. P. C. (2017). Ciência, Tecnologia, Mídia e Igualdade de Gênero: Estratégias de Comunicação Científica - Science, Technology, Media and Gender Equality. *Revista Científica de Comunicação Social do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) e-Com*, *10*(1), 1.º semestre.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375211218

BRECHAS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA. DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE ACCIÓN

GENDER GAPS AND STEREOTYPES IN PHYSICAL EDUCATION. CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR ACTION

Juan José Salinas Valdés[1], Ana Beltrán González[2] y Katherine López Jiménez[3]

[1] *Universidad de Los Lagos. Chile*
juan.salinas@ulagos.cl
https://orcid.org/0000-0003-3999-6231

[2] *Universidad de Antofagasta. Chile*
ana.beltran@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0001-5068-2132

[3] *Universidad de Los Lagos. Chile*
Katherinelizette.lopez@alumnos.ulagos.cl
https://orcid.org/0009-0003-8570-1032

Resumen: Las brechas de género en educación física tienen su origen en estereotipos que, desde diversas fuentes, se constituyen en obstáculos que dificultan el desarrollo pleno en el campo de la cultura física y deportiva. El sistema escolar, lejos de combatir tales estereotipos, ha contribuido a su reproducción, especialmente a través de las clases de educación física. Por su parte, en la formación universitaria de profesorado de educación física los estereotipos y brechas de género aún son un tema poco abordado y todavía no se visualizan acciones para incluir temáticas de género en sus programas de estudio, por lo que hasta el momento también son espacios en lo que estos se reproducen para luego, bajo un modelo cíclico, ser nuevamente llevados a la escuela por el docente novel. No obstante, también existen noticias alentadoras: la preocupación de la investigación educativa en la materia ha ido creciendo en los últimos años, aportando información valiosa tanto sobre los desafíos asociados como sobre las posibles vías de acción; y buena parte del profesorado de educación física en secundaria se muestra abierto a las temáticas de género. Finalmente, este trabajo concluye sugiriendo la inclusión de problemas socialmente relevantes en esta área educativa como herramienta didáctica para desafiar los estereotipos de género y hace un llamado a la academia para continuar profundizando en la comprensión de tales estereotipos, así como en el desarrollo de propuestas didácticas para su superación.

Palabras clave: brecha de género; educación física; estereotipo; formación docente; pedagogía.

Abstract: Gender gaps in physical education have their source in stereotypes that, from various sources, pose obstacles that hinder full development in the field of physical activity and sports. The school system, far from fighting such stereotypes, has contributed to their reproduction, especially through physical education classes. Moreover, in physical education teacher education, gender stereotypes and gaps are still an under-addressed issue. Actions to include gender themes in their study programs are not yet visualized. Therefore, to this day, these programs also reproduce stereotypes which, in a cyclical model, are then brought back to schools by novice teachers. However, there is also encouraging news: the concern of educational research on this matter has been growing in recent years, providing valuable information on both the associated challenges and possible courses of action; and a large part of physical education teachers in secondary school are open to gender issues. Finally, this work concludes suggesting the inclusion of problems including socially relevant problems in this educational area as a teaching tool to challenge gender stereotypes. It calls on academia to continue deepening the understanding of such stereotypes, as well as developing didactic proposals to overcome them.

Keywords: gender gap; physical education; stereotypes; teacher training; pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una discusión de la literatura respecto a las brechas de género que existen en educación física, con énfasis en la formación de docentes chilenos del área. Dichas brechas tienen su origen en estereotipos basados en el género, los que a su vez contribuyen a reforzar a partir de un proceso cíclico, pues los docentes en formación no solo reproducen dichas creencias, sino que también las llevan a sus futuras aulas donde las retransmiten a su alumnado. Por ello, el tema aquí tratado resulta de primera importancia para quienes pretendemos el pleno desarrollo humano en el campo de la cultura física y una educación emancipadora en general. Este trabajo inaugura una línea de investigación en género y educación física (EFI) en el ámbito de la Formación Inicial Docente (FID) del grupo de investigación *Comprender y Transformar*, el cual está centrado en la formación de ciudadanía democrática en diversos espacios sociales y educativos.

En un primer apartado se discuten las relaciones entre el género y la educación física, considerando las clases en este ámbito como un espacio privilegiado para la reproducción –o desafío– de los estereotipos de género en la cultura física y deportiva, al cual se suman otros agentes que contribuyen al desarrollo de tales ideas: medios, familia y redes sociales. Luego, en la segunda sección, es analizada la información académica disponible sobre las brechas de género asociadas a la educación física en Chile, desde la masculinización de su profesorado, hasta el desafío que suponen los estereotipos de género que poseen los jóvenes al momento de entrar a las carreras de pedagogía en educación física. Por último, en la conclusión se plantean

las posibilidades que se vislumbran desde la literatura para tratar los estereotipos de género en la educación física y en la formación de su profesorado; se propone el abordaje de problemas socialmente relevantes para tensionar los estereotipos de género; y se defiende la necesidad de impulsar la investigación educativa en el área.

2. GÉNERO Y EDUCACIÓN FÍSICA

El género, según Butler (2014), constituye un mecanismo mediante el cual se naturalizan y reproducen nuestras ideas de lo femenino y lo masculino, así como las conductas asociadas a dichas ideas. Al respecto, familias, medios de comunicación y docentes poseen un importante rol en la retransmisión de los estereotipos de género, los cuales son determinantes para la perpetuación de las diferencias de género (Kollmayer *et al.*, 2018). En el plano de la cultura física, las ideas y las relaciones de género son poderosos condicionantes de las posibilidades de las personas (Barker *et al.*, 2018), que se erigen en lo que Lamont y Molnár (2002) han definido como límites, entendidos como fronteras visibles e invisibles que crean diferencias sociales que limitan el potencial de los sujetos.

Las nociones, discursos y prácticas en torno al género tienen una poderosa influencia en la cultura física en general y en las prácticas educativas del profesorado de educación física en específico. A nivel internacional, el estudio de Alvariñas y Pazos (2018) evidenció en la bibliografía sobre género y EFI la presencia de avances y resistencias en las ideas sobre género y educación física, identificando entre estas últimas: la persistencia de estigmas que repercuten en los comportamientos; la relación directa entre contenidos y rendimiento; y el rol del profesorado en la reproducción de los estereotipos de género. Más aún, múltiples autores señalan que los estereotipos de género son predominantes en dicho campo y condicionan de forma importante la práctica del profesorado de educación física, pese a que este no suele atribuirse a sí mismo la reproducción de tales estereotipos (Felix y Vilodre, 2020; Preece y Bullingham, 2022; Serra *et al.*, 2018).

Las clases de educación física suponen un espacio en que las representaciones de género se hacen más evidentes (Alvariñas y Pazos, 2018), y las estructuras escolares se despliegan para regular los cuerpos de los adolescentes, incidiendo en prácticas físicas y deportivas marcadas por el género (Metcalfe, 2018). Así, tal como señalan Concha López *et al.* (2022), los docentes son víctimas de su propia formación con sesgos de género, por eso replican estereotipos en sus aprendizajes y en sus prácticas como docentes, lo que contribuye a perpetuar discursos sobre el deporte en los que tiende a imperar una norma masculina para los cuerpos y las subjetividades (Wrench y Garret, 2017). Asimismo, el desconocimiento y la incomprensión que muchos de ellos tienen en temáticas de género les suponen barreras importantes para lograr un aprendizaje inclusivo con sus estudiantes (Valley y Graber, 2017).

Más allá de la escuela misma, algunos de los elementos más poderosos en el desarrollo de las ideas sobre el género son la familia, los medios y las redes sociales (Alvariñas y Pazos, 2018; Ružbarská *et al.*, 2021). El primero de ellos posee un rol preponderante en dicho proceso y el contenido a transmitir puede variar notablemente según el nivel educativo de los

progenitores (se producen mayores niveles de comprensión y tolerancia mientras mayor es su nivel de estudios) y el género del hijo al cual está dirigida (Ružbarská *et al.*, 2021). Por su parte, los medios de comunicación masiva, la televisión especialmente, han contribuido al desarrollo de ideas normativizadas del cuerpo. Se trata de una dinámica que ha cobrado un nuevo impulso con las redes sociales, las que según Camacho *et al.* (2020) constituyen un espacio de violencia simbólica que se ejerce sobre todo contra mujeres jóvenes a partir de un disciplinamiento orientado al logro del cuerpo normativo como indicador de éxito personal. Todo ello supone tener presente que el alumnado vive en realidades donde el género tiene una gran importancia (Alvariñas y Pazos, 2018).

En la cultura y la educación físicas, no obstante, existen amplias posibilidades para el aprendizaje del yo en el contexto del género (Hunter, 2018), y en los últimos años la investigación social en el tema ha crecido progresivamente, contribuyendo a la deconstrucción de nuestras ideas del género en esta área educativa, a la vez de plantear la necesidad de espacios inclusivos de género en la cultura física (Barker *et al.*, 2018). Por ello, existen motivos para ser optimista en la materia y esperar que la investigación educativa profundice el conocimiento disponible sobre el tema y, sobre todo, impacte las prácticas educativas reales. Esto último, a través de la puesta en práctica y valoración de propuestas didácticas concretas, por ejemplo, a partir de la investigación-acción, pues se trata de una tarea de primera necesidad en el panorama actual de este campo de estudio.

3. BRECHAS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE

La brecha educativa se refiere a las desigualdades en el acceso, la calidad y los resultados educativos entre diferentes grupos de personas o regiones (González, 2017). En la educación superior chilena las brechas educativas entre géneros masculino y femenino son notorias, se expresan sobre todo en la elección de la carrera profesional a estudiar y tienen consecuencias importantes en la segregación laboral (Guzmán, 2021). A nivel de las universidades del Estado de Chile, un reciente estudio del CUECH (2022), realizado con participación de las 18 universidades estatales, apuntó a una subrepresentación de mujeres en cargos académicos y de dirección. Asimismo, también existe una brecha de género a nivel de la productividad científica chilena, que se evidencia en un número inferior de publicaciones e índices h de mujeres respecto a los hombres (Araneda *et al.*, 2023). Se trata de una brecha atribuida no solo al resguardo de las tareas de cuidado y crianza, sino también a una socialización con sesgos de género.

Respecto a las carreras de pedagogía en educación física, la brecha educativa se expresa en una histórica masculinización, una situación que en Chile ha tendido a incrementarse debido a una disminución sistemática de la matrícula femenina en los últimos años, al menos en el periodo 2005-2019 (Matus *et al.*, 2021). Se trata de un problema cuyo origen, según Felix y

Vilodre (2020), debe situarse en la reproducción social de estereotipos de género en el ámbito de la cultura física.

En los últimos años se ha registrado una creciente preocupación por temáticas de género y EFI. En tal contexto, el estudio de Matus *et al.* (2023) ha planteado que entre el profesorado chileno de educación física conviven creencias y prácticas sobre la perspectiva de género asociadas a dos líneas discursivas: una más abierta y sensible a las temáticas de género y otra que manifiesta su rechazo y resistencia ante las mismas. En complementariedad a ello, el trabajo de Concha López *et al.* (2022) ha discutido cómo los estereotipos de género repercuten en la planificación educativa de los docentes de educación física, sobre todo en las áreas de deporte y baile. Por otro lado, se han identificado problemáticas asociadas al currículum de educación física, el cual, según Mujica (2022), se caracteriza por una lógica de cuantificación basada en la rendición de resultados en las capacidades físicas. Asimismo, plantea el mismo autor, el paradigma de trabajo por objetivos de aprendizaje en el currículum de EFI limita al profesorado para abordar nuevas perspectivas, entre ellas el género.

En cuanto al alumnado chileno de las carreras de pedagogía en educación física, el estudio de Cuevas *et al.* (2023) concluyó que los niveles de sexismo tienden a ser bajos en general y a reducirse a medida que se avanza en la carrera, a la vez que determinaron que la orientación sexual y las creencias religiosas son factores influyentes en el nivel de sexismo de un estudiante. Por otra parte, resulta notorio el estudio de Maureira *et al.* (2022), quienes aplicaron en una muestra de estudiantes chilenos de pedagogía en educación física el instrumento Inventario de Roles Sexuales de Bem, para estudiar la incidencia de variables sociodemográficas sobre los roles de género, y concluyeron que estos eran más pronunciados en las ideas de mujeres que de hombres.

En definitiva, se registra una creciente atención de la investigación educativa a las temáticas de género y EFI en Chile, la cual evidencia una tendencia hacia la continuidad de la reproducción de los estereotipos de género en la escuela y, como señalan Matus *et al.* (2021), no se visualizan acciones que tiendan a la incorporación de temáticas de género en la formación en EFI. Por otro lado, los estereotipos de género preexistentes del alumnado de pedagogía en educación física pueden llegar a cobrar nuevos bríos durante su formación inicial, si no dispone de espacios educativos para desafiarlos. Como consecuencia, un nuevo docente, pero provisto de los mismos estereotipos señalados, llevará las ideas y prácticas asociadas de vuelta al aula escolar, en una especie de círculo vicioso. Tal proceso ha llevado a Concha López *et al* (2022) a posicionar a los docentes como víctimas de su propia formación con sesgos de género.

4. CONCLUSIONES

El abordaje de los estereotipos de género en la educación física resulta primordial para alcanzar el desarrollo pleno de las personas en el campo de la cultura física y deportiva. No obstante, los dispositivos sociales que los reproducen (escuela, familia, medios de comunicación y redes sociales) poseen una influencia notable, que debe ser tomada en cuenta. Sin embargo, la investigación educativa ha planteado que también existen posibilidades de gran valor para

llevar adelante dicha tarea. En este sentido, tanto Concha López *et al.* (2022) como Matus *et al.* (2023) concuerdan en que al menos una parte del profesorado de educación física en Chile está abierta a las temáticas de género, mientras que autores como Cameron y Humbert (2020) destacan la gran capacidad del alumnado, una vez educado, para reconocer y actuar fácilmente sobre las desigualdades de género.

Cualquier reforma tendiente a eliminar los estereotipos de género en educación física –ya sean aquellos asociados a las disciplinas involucradas, a los deportes o a las prácticas físicas– requiere proponernos una formación más holística del alumnado (Lundvall, 2018). Al respecto, Alvariñas y Pazos (2018) consideran fundamental la elección de contenidos y estrategias facilitadoras para abordar la diversidad de género, propuesta a la que Aartun *et al.* (2022) agregan la necesidad de tratar las ideas comúnmente compartidas sobre género, salud y deporte. Dichos temas pueden ser abordados desde la estrategia didáctica de Problemas Socialmente Relevantes y Temas Controvertidos (López, 2011; Magendzo, 2016; Salinas y Oller, 2017; Santisteban, 2019), hasta el momento, más propia de las ciencias sociales y aún escasamente trabajada en el campo de la educación física. Además, Alvariñas y Pazos (2018) destacan que en el desarrollo de actividades físicas y deportivas resulta valioso utilizar metodologías y recursos que permitan generar una ruptura con los estereotipos de género; por su parte, Mujica (2022) sostiene que la integración del concepto de motricidad en el currículum chileno abre nuevas perspectivas para innovar a partir de la didáctica; mientras que Aartun *et al.* (2022) proponen el uso de la corporeidad para el desarrollo de la reflexión crítica.

Otros aspectos de gran relevancia son la capacitación de los docentes en temas de género, para promover espacios educativos inclusivos (Concha López *et al.*, 2022); entender la evaluación no solo como la medición de la capacidad física, sino también como un proceso social de diálogo continuo sobre una variedad de dominios (Lundvall, 2018); y establecer espacios de aprendizaje libres de juicios de género y con pertinencia comunitaria (Quin, 2018), dotados de un clima escolar positivo y saludable emocionalmente (Culp, 2021).

Los estereotipos de género en la cultura física y deportiva, como se ha señalado, suponen una seria traba para desarrollo pleno del ser humano en este ámbito, y se evidencian en una serie de brechas de género existentes en el área. Por ello, profundizar el conocimiento disponible en la materia resulta fundamental, tanto para la comprensión de los fenómenos asociados como para la transformación de las prácticas educativas. En consecuencia, es deber de la investigación educativa profundizar su acción en este necesario campo.

Nota 1. Financiado por el Programa MEL: Investigación Asociativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta 2023.

REFERENCIAS

Aartun, I., Walseth, K., Førland, Ø. y Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education. A literature review. *Sport, Education and Society*, *(27)*1, 1-13. 10.1080/13573322.2020.1821182

Alvariñas, M. y Pazos, M. (2018). Estereotipos de género en educación física, una revisión centrada en el alumnado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(4), 154-163. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840

Araneda, C., Pedraja, L. y Sepúlveda, G. (2023). Brechas de género en la productividad científica: Una aproximación desde Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *60*(1), 1-14. https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.7

Barker, N., Grahn, K. y Lindgren, E. (2018). Shifting, crossing and transforming gender boundaries in physical cultures. En N. Barker, K. Grahn y E. Lindgren (Eds.), *Gender in Physical Culture: Crossing Boundaries – Reconstituting Cultures: Vol.1 Sport in the Global Society – Contemporary Perspectives* (pp. 1-11). Routledge.

Butler, J. (2014). *Cuerpos que importan*. Paidós.

Camacho, M., Gray, S., Sandforf, R. y Maclsaac, S. (2020). Young women, health and physical activity: tensions between the gendered fields of Physical Education and Instagram. *Sport, Education and Society*, *27*(7), 803-815. https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1932455

Cameron, N. y Humbert, L. (2020). 'Strong girls' in physical education: opportunities for social justice education. *Sport, Education and Society*, *25*(3), 249-260. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1582478

Concha López, R., Chihuailaf-Vera, M. L., Prat Lopicich, A. y Carcher Moraga, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género (Perceptions of physical education teachers towards the gender perspective). *Retos*, *45*, 786-795. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022

CUECH. (2022). *Tendencia de brechas de género en las 18 Universidades del CUECH. Resumen Ejecutivo*. https://ethos.uestatales.cl/2022/08/26/tendencias-de-brechas-en-las-18-universidades-del-cuech/

Cuevas, C., Matamala, J., Sepúlveda, F., Barrera, M. y Maureira, F. (2023). Diferencias en los niveles de sexismo en estudiantes de Educación Física según variables sociodemográficas. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, *24*(1), 1-13. https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.12

Culp, B. (2021). Everyone Matters. Eliminating Dehumanizing Practices in Physical Education. *JOPERD: Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *92*(1), 19-26. https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1838362

Felix, L. y Vilodre, S. (2020). A educação física em uma escola militar: de turmas separadas por sexo e por altura a turmas mistas. *Movimento. Revista de Educação Física da UFRGS*, *26*, 1-13. https://doi.org/10.22456/1982-8918.94330

González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En S. Molina, R. Schurch, J. Castillo, M. Holz y C. Medel (Eds.), *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar* (vol. 1, pp. 49-91). MINEDUC. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf

Guzmán, D. (2021). Brechas de género en la educación superior en Chile y su impacto en la segregación laboral. Una revisión sistemática de la literatura. *International Journal for 21st Century Education*, *8(*1), 47-67. https://doi.org/10.21071/ij21ce.v8i1.13650

Hunter, L. (2018). Keeping abreast of gendering practices in health and physical education and physical culture: breastwork, breastism and breast pedagogies for (de)gender justice. *Sport, Education and Society*, *23*(7), 664-680. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2018.1484725

Kollmayer, M., Schober, B. y Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, *15*(4), 361-377. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483

Lamont, M. y Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, *28*, 167-195. https://ssrn.com/abstract=2131344

López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives y l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Servei de Publicacions UAB.

Lundvall, S. (2018). Approaching a gender neutral PE-culture? An exploration of the phase of a divergent PE-culture. En N. Barker, K. Grahn y E. Lindgren (Eds.), *Gender in Physical Culture: Crossing Boundaries – Reconstituting Cultures: Vol.1 Sport in the Global Society – Contemporary Perspectives* (1.ª ed., pp. 26-38). Routledge.

Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 118-130. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.190

Matus, C., Cornejo, M. y Castillo, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos*, *40*, 326-335. https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082

Matus, C., Serra, P., Soler, S. Vilanova, A., Flores, C., Knijnik, J. y Luna, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, *47*, 969-977. https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869

Maureira, F., Flores, E., Castillo, F. y González, P. (2022). Masculinidades y femineidades en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, *45*, 456-461. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92774

Metcalfe, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: the role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, *(23)*7, 681-693. https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574

Mujica, F. (2022) Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, *4*, 605-614. https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836

Preece, S. y Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, *27*(3), 259-271. https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813

Quin, G. (2018). History of Swiss feminine gymnastics between competition and feminization (1950-1990). En N. Barker, K. Grahn y E. Lindgren (Eds.), *Gender in Physical Culture: Crossing Boundaries – Reconstituting Cultures: Vol.1 Sport in the Global Society – Contemporary Perspectives* (1.ª ed., pp. 26-38). Routledge.

Ružbarská, B., Tlučáková, L., Antala, B. y Gombár, M. (2021). The Gender and Education of Parents as Factors That Influence Their Views on Physical Education. *Sustainability*, *13*(24). https://doi.org/10.3390/su132413708

Salinas, J. y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis Educativa*, *21*(3), 40-48. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultado de una investigación. *El Futuro del Pasado*, *10*, 57-79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M., Garay, B. y Flintoff, A. (2016). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science Degree in Spain. *Sport. Education and Society*, *23*(4), 324-338. https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016

Valley, J. y Graber, K. (2017). Gender-Biased Communication in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *(36)*4, 498-509. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0160

Wrench, A. y Garret, R. (2017). Gender encounters: Becoming teachers of physical education. *Sport, Education and Society*, *22*(3), 321-337. https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1032922

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375219225

MÚSICA Y HABILIDADES INTERPERSONALES. DAR VOZ AL LIDERAZGO

MUSIC AND INTERPERSONAL SKILLS. GIVE VOICE TO LEADERSHIP

Graziella Falcone[1] y Rosa Maria Lacerenza[2]

[1] *Phd Student. Universidad de Burgos*
gfx1006@alu.ubu.es
https://orcid.org/0009-0001-9422-304X

[2] *Roma Tre University. Italy*
rosamaria.lacerenza@uniroma3.it
https://orcid.org/0000-0002-5595-8123

Resumen: **Introducción:** El papel de la educación musical dentro de las comunidades universitarias y a través de diferentes enfoques educativos. El interés del estudio superior y las competencias clave que hay que desarrollar en el currículum universitario se han centrado, a lo largo de la historia, en varios aspectos, entre ellos el cultivo de los talentos individuales y de lo que se ha dado en llamar el *ingenium*. El primer borrador de una *Ratio studiorum* para los colegios jesuitas, redactado entre 1565 y 1570, contiene las directrices generales de un nuevo modelo pedagógico. Durante siglos, la universidad se dedicó a resolver problemas intelectuales y a perfeccionar habilidades altamente especializadas, proyectando al estudiante, un graduado que seguía un plan de estudios, hacia un ascenso socioeconómico personal dentro de la Iglesia o de la sociedad en general, encarnando una misión civil (Grendler, 2019). El objetivo es validar el Laboratorio de Música como actividad transversal para los estudiantes de máster; las implicaciones son promover la educación de habilidades blandas, como la capacidad de escuchar y sintonizar con el contexto, a través de la inclusión de un marco histórico. En este marco, se utiliza la pedagogía crítica como perspectiva para hacer avanzar la mentalidad de los estudiantes, cambiar sus opiniones y promover un comportamiento democrático. **Metodología:** Un grupo de estudiantes de máster con un total de 35 estudiantes, participó en el método de artes liberales dentro del plan de estudios del máster. Se trata de un módulo teórico destinado a explorar

1 Graziella Falcone es estudiante de doctorado por la Universidad de Burgos, Facultad de Educación, y es la autora de los párrafos primero y segundo.

2 Rosa Maria Lacerenza es profesora de Pedagogía de la Universidad de Roma TRE y es la autora del párrafo tercero.

textos, biografías y estilos musicales de tres mujeres que han determinado el panorama musical a escala internacional. El estudio incluye la escucha de una lista de reproducción específica y el análisis de las letras, así como ejercicios de análisis del comportamiento de liderazgo; datos cualitativos en términos de interés y tiempo pasado en la plataforma, así como interacciones medias en la plataforma. Los primeros análisis de los datos permiten transferir y difundir los resultados de la investigación y la práctica de laboratorio a través del estudio de la música. **Conclusiones:** La propuesta se basa en un formato interdisciplinar, el laboratorio orientado a favorecer el descubrimiento y el conocimiento de los principales elementos constitutivos de la música, con un enfoque creativo e imaginativo capaz de generar continuas interconexiones entre conocimientos, capaz de activar intercambios y divulgaciones imprevisibles en todos los campos disciplinares, partiendo de la música.

Palabras clave: pedagogía; capacidad de liderazgo; enseñanza de competencias interpersonales.

Abstract: **Introduction:** The role of music education within university communities and through different pedagogical methodologies. The focus of higher education and the key skills to be developed in the university curriculum have historically centred on several aspects, including the cultivation of individual talents and what has come to be known as the ingenium. The first draft of a Ratio studiorum for Jesuit colleges, written between 1565 and 1570, contains the general guidelines for a new pedagogical model. For centuries, the university was dedicated to solving intellectual problems and honing highly specialised skills, projecting the student, a graduate following a curriculum towards personal socio-economic advancement within the Church or society at large, embodying a civil mission (Grendler, 2019). The aim is to validate the Music Atelier as a cross-curricular activity for Master's students; the implications are to promote the education of soft skills, such as the ability to listen and tune in to context, through the inclusion of a historical framework. Within this framework, critical pedagogy is used as a perspective to develop students' thinking, change their opinions and promote democratic behaviour. **Method:** A group of 35 Master's students participated in the Liberal Arts Method within the Master's curriculum. This course explores the words, life stories, and music types of three influential female musicians from around the world.

The study includes listening to a specific playlist and analysing the lyrics, as well as exercises in leadership behaviour analysis. Qualitative data in terms of interest and time spent on the platform, as well as average interactions on the platform. Initial analyses of the data allow for the transfer and dissemination of research and laboratory practice outcomes through the study of music. **Results**: The proposal is based on an interdisciplinary format, the atelier aimed at favouring the discovery and knowledge of the main constituent elements of music, with a creative and imaginative approach capable of generating continuous interconnections between knowledge, capable of activating unforeseeable exchanges and disseminations in all disciplinary fields, starting from music.

Keywords: pedagogy; leadership skills; teaching of interpersonal skills.

1. INTRODUCCIÓN

El interés del estudio superior y las competencias clave que hay que desarrollar en el currículum universitario se han centrado, a lo largo de la historia, en varios aspectos, entre ellos el cultivo de los talentos individuales y de lo que se ha dado en llamar el *ingenium*. En el siglo XIII tomó forma el instituto que hoy seguimos llamando Universidad, que representa uno de los mayores logros de la Edad Media. El primer borrador de una *Ratio studiorum* para los colegios jesuitas, redactado entre 1565 y 1570, contiene las directrices generales de un nuevo modelo pedagógico. Durante siglos, la universidad se dedicó a resolver problemas intelectuales y a perfeccionar habilidades altamente especializadas, proyectando al estudiante, un graduado que seguía un plan de estudios hacia un ascenso socioeconómico personal dentro de la Iglesia o de la sociedad en general, encarnando una misión civil (Grendler, 2019).

El plan de estudios se ha convertido en un criterio de clasificación e identificación en las clasificaciones internacionales y, en casos virtuosos, parece responder a las necesidades negociadas con las partes interesadas. Parece urgente definir y volver a poner en el debate la dimensión educativa que forma parte de la cultura universitaria para el desarrollo de la persona en su conjunto. Este es el objetivo principal de nuestra propuesta metodológica para enseñar habilidades blandas con la ayuda de la música, cuyas herramientas son funcionales para representar formas y conceptos de una manera accesible.

Sin embargo, en las últimas décadas los educadores y los académicos son cada vez más conscientes de que el conjunto de habilidades conocidas como «habilidades blandas» es un complemento interdisciplinar necesario de las tradicionales habilidades duras que se imparten a los estudiantes. Los cursos de *soft skills* mejoran la creatividad de los estudiantes, su capacidad de persuasión y pueden facilitar la relación entre niños, familias y comunidades. La pedagogía de las *soft skills* se centra en el modelo reflexivo.

Acceder a la educación superior con la capacidad cognitiva para afrontar el rigor académico no suele ser suficiente para tener éxito y persistir en un entorno que requiere que los estudiantes posean también habilidades no cognitivas como la autorregulación. Se considera que estas habilidades, también conocidas en la literatura como «habilidades blandas», no solo influyen en el desarrollo personal y el éxito académico, sino que también son factores clave para el progreso profesional y vital.

Aunque el valor de la educación musical y de la música como componente universal de la cultura es evidente desde hace mucho tiempo, solo en los últimos tiempos se le ha concedido el valor que le corresponde en los programas escolares, elevándola al rango de todas las demás disciplinas y reconociéndole la importancia que ha rescatado de su confinamiento al rincón de la asignatura por derecho propio. Con el tiempo, la educación musical adquirió un carácter más democrático y menos selectivo.

Este trabajo es el resultado de un estudio realizado previamente en el marco del proyecto de investigación para el año académico 2022/2023 del Dipartimento di Scienze della

Formazione de la Università degli Studi Roma Tre, en colaboración con la escuela de negocios de Roma y la cátedra de Pedagogía[3].

1.1. Pedagogía de la música

Una rápida mirada a las pedagogías del pasado nos permite analizar los cambios que se han producido, reservando un espacio a la educación musical. Sobre todo, es importante comprender cómo la educación musical ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo prerrogativas diferentes de las que la relegaban a ser una actividad puramente lúdica, un descanso recreativo para recuperarse de las asignaturas llamadas exigentes.

La educación musical se propone, en este documento, en forma de escucha comunitaria y formas corales, a través de canciones sencillas y breves posiblemente acompañadas de un instrumento. Interesante, a este respecto, es el caso de las escuelas de Reggio Emilia fundadas por el pedagogo Loris Malaguzzi sobre un modelo que integra las pedagogías de la escuela activa y de la escuela de Chicago con las del movimiento italiano Cooperazione Educativa, las corrientes de pensamiento de la psicología social con las teorías de la complejidad y la neurociencia.

Son los inicios de esas corrientes educativas de vanguardia las que hacen un guiño a la libertad de crecimiento y autonomía del niño y que, *in nuce*, llevan las huellas de aquel Bruno Munari promotor de un pensamiento pedagógico centrado en la creatividad, la imaginación y la invención, facultades que juegan un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje (Edwards *et al.*, 2014). Enseñar a los alumnos a pensar es un objetivo global de las instituciones educativas. Las universidades han abordado este objetivo integrando actividades de habilidades humanas en sus planes de estudios. Aunque algunas universidades prestan atención a la formación en habilidades interpersonales como parte de sus módulos, se trata de la excepción, no de la regla. En realidad, el contenido de las habilidades no cognitivas casi nunca se aborda específicamente en módulos o clases dedicadas. Varios autores también describen las competencias interpersonales como «competencias aplicadas» o «competencias para el siglo xxi. En el Foro Económico Mundial participan los líderes políticos, económicos y culturales más destacados, así como otros sectores de la sociedad, para definir las agendas mundiales, regionales e industriales. Este Informe presenta un estudio sobre las competencias humanas, entre las que el foro destacó el conjunto de 10 competencias consideradas más valiosas para los profesionales cualificados del siglo xxi. Se estima que las habilidades no cognitivas son relacionales y que implican tanto habilidades personales como interpersonales. Son habilidades asociadas con «comportamientos, actitudes y estrategias» que suelen mostrar competencias básicas arraigadas en la inteligencia emocional (National Soft Skills Association, 2022).

3 El laboratorio con la activación de la plataforma destinada a la transferencia del Modelo Atelier para el aprendizaje musical tiene su origen en el Proyecto en Colaboración y cofinanciado por la Little Genius International School. https://www.littlegenius.school/littlegenius-international-universita-degli-studi-roma-tre-scienze-della-formazione. *I problemi della pedagogia*, *LXVII* [2021], n.º 1, 29-46. ISSN 0032-9347 © 2020 Editoriale Anicia, Roma, Italia. DOI: 10.14668/PdP_67102 Pedagogía para niños en edad preescolar (3-6 años).

2. METODOLOGÍA

Diseño: el taller de música propuesto (Dar voz al liderazgo) se basa en un formato interdisciplinar orientado a favorecer el descubrimiento y el conocimiento de los principales elementos constitutivos de la música, con un enfoque creativo e imaginativo. En este itinerario, la música se contempla desde una perspectiva interdisciplinar, rastreando y recogiendo los vínculos que teje con los campos del saber y las dimensiones del conocimiento, utilizando todos los lenguajes poéticos para favorecer el desarrollo de su rico potencial expresivo.

Participantes: participaron 110 estudiantes de máster. Las sesiones se celebraron durante el mes de abril de 2023.

Instrumentos: las experiencias de aprendizaje presentadas en el atelier han creado vínculos cognitivos entre la música y otras disciplinas contextualizando los objetivos dentro de los campos de experiencia. Se llevaron a cabo un total de nueve laboratorios con preguntas y entrevistas a los estudiantes y se recibió el consentimiento informado de los estudiantes de máster académico.

Procesamiento de datos: las preguntas de los grupos focales y de las entrevistas a los estudiantes de máster investigaron la formación, los apoyos y los recursos, así como su comprensión de los aspectos clave de los métodos de enseñanza, incluida la educación musical, los retos actuales a los que se enfrentan a la hora de aplicarlos y si los consideraban particulares o no dado el contexto de conflicto pasado.

3. RESULTADOS

Los datos cualitativos se transcribieron y analizaron temáticamente: las cuestiones fueron elaboradas inicialmente de forma independiente por cada uno de los dos investigadores y luego resumidas en un proceso iterativo de discusión, reflexión teórica, búsqueda de contraejemplos y reescritura, hasta llegar a un consenso.

Los participantes asistieron al programa a nivel transversal, y se realizó una prueba de evaluación de las competencias interpersonales al principio y al final, además de una revisión del impacto y la aplicación del módulo. Paralelamente a la formación en competencias interpersonales, se ha incorporado estructuralmente el laboratorio como parte de la propuesta de valor del máster en Leadership and Humanistic Management.

El laboratorio como lugar de educación abierto a la experimentación y al conocimiento basado en la investigación se presenta como una construcción pedagógica ideal para poder promover una educación musical creativa, interdisciplinar y transdisciplinar, capaz de generar continuas interconexiones entre conocimientos, capaz de activar intercambios y divulgaciones imprevisibles en todos los campos disciplinares, partiendo de la música.

4. CONCLUSIONES

Debemos reconocer que el valor de la educación está actualmente subestimado, mientras que la formación se persigue en exageración. En consecuencia, debemos probar y sugerir con audacia formas diferentes de organizar las cosas, incluido el pensamiento crítico. Sincera y honestamente, aspiramos a comprender y repensar los modelos teóricos y prácticos relevantes en el pasado. El Laboratorio de Música se propone como un modelo destinado a expresar contextos pedagógicos para experimentar con competencias blandas; representa un modelo para la improvisación organizativa; una metáfora musical que puede abrir infinitas posibilidades en otros campos profesionales, y, principalmente, ampliar los horizontes de la formación. Utilizamos la música como metáfora para considerar la propia organización profesional como un arte, porque pensamos que hay situaciones en las que el equipo debería funcionar no tanto como una máquina bien planificada y probada, sino más bien como el cuarteto de John Coltrane, que en diciembre de 1964 grabó *A love supreme*; como el conjunto Dave Brubeck Quartet en el Carnegie Hall; como Thelonious Monk y su banda en *Genius of modern music.*

REFERENCIAS

Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L. y Gonzalez-Bernal, J. (2020). Towards identifying the soft skills needed in curricula: Finnish and Italian students' self-evaluations indicate differences between groups. *Sustainability*, *12*(10), 4031.

Cillo, V., Caggiano, V. y D'Emilia, C. (2015). Wellbeing and intrapreneurial university. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, *1*(2).

Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.* Edizioni Junior.

Grendler, P. F. (2022). *Humanism, universities, and Jesuit education in late Renaissance Italy* (vol. 4). Brill.

Ingols, C. y Shapiro, M. (2014). Concrete steps for assessing the «soft skills» in an MBA program. *Journal of Management Education*, *38*(3), 412-435.

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, *38*(5), 758-773.

Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Unesco.

National Soft Skills. (20232), https://www.nationalsoftskills.org/

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_it

ONU. *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 25 settembre 2022.

Ragusa, A. y Caggiano, V. (2023). Not cognitive skills for master students: reflective practice and pedagogical reflections. *Educational reflective practices*, *2*, 86-98.

Ragusa, A., Caggiano, V., Obregón-Cuesta, A. I., González-Bernal, J. J., Fernández-Solana, J., Mínguez-Mínguez, L. A.,… y González-Santos, J. (2023). The influence of bullying on positive emotions and their effect as mediators between controllable attributions of success and academic performance. *Children*, *10*(6), 929.

Sarsini, D. y Mattei F. (2011). Sfibrata Paideia. Bulimia della formazione Anoressia dell'educazione, Roma, Anicia, 2009. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *13*(1), 192-194. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-10071

Secci, C. (2020). «Build Yourself A Levee Deep Inside»: Perspectives On Violence In Female Songwriters' Music. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, *23*(2), 249-261.

Senge, P. (1998) *'The Practice of Innovation', Leader to Leader.* http://pfdf.org/leaderbooks/l2l/summer98/senge.html

Símsar, A. y Tours, S. B. (2018). Is Reggio Emilia, Italy, Truly Special? *International Journal of Scholars in Education*, *1*(1), 45-53.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375227234

RUMO AO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO. UMA LEITURA SOBRE A AGRESSÃO VERBAL EM *AS MULHERES QUE CELEBRAM AS TESMOFÓRIAS*

TOWARDS THE PRINCIPLE OF INCLUSION. A READING OF THE VERBAL AGGRESSION IN THE WOMEN WHO CELEBRATE TESMOFÓRIAS

Maria Teresa Santos

Universidade de Évora / CIDEHUS, Portugal
msantos@uevora.pt
https://orcid.org/0000-0003-2546-1607

Resumo: **Introdução:** O princípio da inclusão tem sido construído e revisto historicamente, opondo-se à desconsideração pela diversidade e pela diferença que singulariza cada ser humano. O facto deste princípio estar sujeito à variação dos interesses político-económicos chama a atenção para os seguintes objetivos: é necessário 1) aprender como a inclusão se foi afirmando e justificando em oposição à exclusão e 2) reconhecer que são muitos os modos de excluir. Por conseguinte, a educação tem prioridade na compreensão do valor inerente ao princípio de inclusão. Neste quadro de referência delineou-se um pequeno projeto investigativo com base na comédia *As Mulheres que celebram as Tesmofórias* (411 a. C.) de Aristófanes. **Metodologia:** A metodologia foi de ordem qualitativa e seguiu a hermenêutica crítica de texto. A população foi constituída pelas turmas de Filosofia da Educação do curso de Ciências da Educação da Universidade de Évora. A amostra circunscreveu vinte estudantes do referido curso.Conclui-se que a agressão verbal, ainda tão comum, nega o respeito pelos outros pares e, a limite, o princípio de inclusão, constituindo uma ameaça ao bem-estar e ao desenvolvimento contínuo de cada pessoa. Enquanto rejeitadas, as mulheres constituem um grupo das vítimas de bullying, encontrando-se em situação de maior risco psicossocial. **Resultados:** Em resultado espera-se a compreensão e sensibilização para a agressão/vitimização verbal a que as mulheres estão sujeitas quando secundarizadas como cidadãs. **Conclusões e debates:** Fica à discussão a vulnerabilidade a que está sujeito o princípio de inclusão. A futura linha de investigação dará lugar à exploração de outra comédia, também sobre o posicionamento das mulheres na excludente sociedade ateniense.

Palavras-chave: Inclusão; Agressão verbal; Aristófanes.

Abstract: **Introduction**: Historically, principle of inclusion was built and revised, opposing the disregard for diversity and the difference that singularizes each human being. The fact that this principle is subject to varying political and economic interests draws attention to the following objectives: it is necessary to 1) students learn how inclusion has been affirmed the and justified in opposition to exclusion and 2) recognize that there are many ways to exclude. Education therefore has priority in understanding the value inherent in the principle of inclusion.

Within this frame of reference, a small research project was outlined based on Aristophanes comedy *The Women Who Celebrate Tesmofórias* (411 BC). **Method**: The methodology was qualitative and followed the critical hermeneutics of the text. The population was made up of Philosophy of Education classes on the Education Sciences course at the University of Évora. The sample consisted of twenty students from the course. We conclude that verbal aggression, which is still so common, denies respect for other peers and, at the limit, the principle of inclusion, constituting a threat to the well-being and continuous development of each person. As victims of bullying, women were rejected and are at greater psychosocial risk.**Results**: As a result, we hope to raise understanding and awareness of the verbal aggression/victimization to which women are subjected when they are sidelined as citizens. **Conclusions and Discussions**: The vulnerability to which the principle of inclusion is subject will be discussed. A future line of research will give rise to the exploration of another comedy, also about the position of women in the exclusionary Athenian society.

Keywords: Inclusion; Verbal aggression; Aristophanes.

1. INTRODUÇÃO

A disciplina de Filosofia da Educação tem à sua disposição uma base bibliográfica variada e sempre em atualização. Variada em duplo sentido. Por um lado, com níveis de sistematização distintos, com posicionamentos críticos mais fortes ou mais fracos em relação a certos temas e com preferências metodológicas distintas, ora inclinadas para a perspetivação historiográfica dos assuntos ora concentradas em interpretações analíticas, hermenêuticas ou pragmatistas das teorias e dos problemas educativos. Por outro lado, trata-se de uma bibliografia que se estende dos vulgares manuais, às enciclopédias, aos dicionários e às revistas filiadas em distintas correntes filosóficas ou cruzadas com outras áreas do saber. Não obstante a panóplia bibliográfica, escasseiam livros, capítulos, artigos ou verbetes assinados por mulheres. As razões para tal estão identificadas e estendem-se a outras áreas do saber, o que, sendo factual, não constitui argumento suficiente para prolongar a invisibilidade e evitar o estudo dos poucos textos existentes. Assim, num dos projetos que delineámos para a disciplina de Filosofia da Educação começámos por estabelecer duas asserções: uma, que a educação é um problema para ser pensado pela filosofia; outra, que os livros escritos por mulheres e nos quais, direta ou indiretamente, se aborda a educação, devem ser incluídos no programa da disciplina. Se bem que a primeira asserção vise advertir para a necessidade de se retomar a tradição filosófica de pensar a educação e a segunda asserção vise resgatar do esquecimento textos marginalizados, as duas convergem na mesma intencionalidade racional: superar exclusões mal fundadas.

Neste sentido apresentámos um projeto focado numa só peça conceptual, mais precisamente num conceito que resistentemente se tem arrastado durante séculos, ainda que mal enunciado: a inclusão. A inclusão pareceu corresponder a esse conceito transversal e problematizador, pois afecta a condição humana, é estruturante da sociedade e, sobretudo, requer um aprofundamento reflexivo de ordem vivencial. Dele derivam três pontos correlatos:

i. o percurso que a humanidade percorreu até à consciencialização da inclusão, enquanto modo relacional justo, respeitoso e solidário, foi historicamente longo;
ii. a recusa da inclusão tem sido fundamentada numa diferença essencialista, muitas vezes combinada com a diferença biológica de ordem sexual e a determinação cósmica da natureza, decorrendo daí a imposição de um modelo inquestionável de organização social e cultural;
iii. a concretização da recusa de inclusão tem expressão multimoda, como a discriminação das mulheres, impedindo-as não só de participar com autonomia no espaço público e na governação da cidade, como também de aceder livremente à educação e profissionalização.

O pressuposto de que a inclusão está garantida nas decisões institucionais, na atuação profissional e nas relações interpessoais, tão só por efeito da consagração legal, é infirme como provam as notícias mediáticas e, eventualmente, como cada pessoa pode constatar no seu círculo de observação. A consagração legal não sinaliza o fim de práticas excludentes, mas admite a denúncia e prossegue na condenação de tais práticas. Daí que a educação, mesmo ao nível do ensino superior, também tenha de considerar esta factualidade e planear a continuidade formativa (Ployé, 2023), pelo que o objetivo geral do projecto fosse criar um espaço de leitura e de debate para melhor compreender o que fundamenta a inclusão e a torna humanamente valiosa. É nossa convicção que a compreensão do processo inclusivo, a partir da Grécia, ajuda a lançar luz sobre a resistência ainda emergente na atualidade. Retornar ao passado pode mudar a nossa visão do que ele foi e, sobretudo, ajudar a comprender o presente.

2. METODOLOGIA, POPULAÇÃO E AMOSTRA

A metodologia é de ordem qualitativa e segue a hermenêutica crítica de texto. A população foi constituída pelas turmas de Filosofia da Educação do curso de Ciências da Educação da Universidade de Évora. A amostra circunscreveu vinte estudantes do referido curso com as quais se realizou uma leitura comentada da comédia *As Mulheres que celebram as Tesmofórias* (411 a. C) do ateniense Aristófanes, proporcionando a busca de fundamentação argumentativa para a manifestação da anti inclusividade na mentalidade coletiva. Para dinamizar as sessões organizaram-se dois grupos de trabalho: um, responsável por elencar argumentos a favor da inclusão; outro, de rejeição da inclusão.

O primeiro passo do exercício hermenêutico visou esclarecer o conceito de inclusão e reconhecer que não só se opõe ao desprezo pela diversidade humana e pela diferença que singulariza cada ser humano, como também tem persistido na sociedade de modo equívoco. Um

dos marcos desse equívoco foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. O princípio de inclusão está pressuposto no art.º 1.º e é formulado com o quantificador 'todos', usando-se o sujeito 'homens' – Todos os homens nascem e permanecem livres –, e também se encontra no art.º 2.º onde se declara que [todos os homens] são iguais em direitos. A exclusão das mulheres como cidadãs foi de imediato notada e contestada por Olympe de Gouges (1791). Um ano depois, Mary Wollstonecraft escreveu um ensaio sobre o asunto (1792). Ambas protestaram a falta de dimensão universal dos direitos humanos e o preconceito em os reconhecer como humanamente inaliéváveis e intransferíveis (Ellerman, 2010). Não é necessário que alguém os atribua e redistribua. Assim, de modo algum cabe aos homens excluir as mulheres em função da diferenciação sexual.

O segundo passo visou o reconhecimento da inclusão como um processo abrangente, que diz respeito às crianças e jovens, às pessoas com dificuldades cognitivas e de outra ordem, aos idosos e aos doentes, ou seja, a pessoas em estado de vulnerabilidade ou dependência (económica, afetiva, física…), expostas ao poder manipulador e sujeitas à violência subtil ou declarada. Este segundo passo não é menor e assenta em outra convicção: a inclusão é um processo aberto e inacabado (Ployé, Canat-Faure e Kohout-Diaz, 2023).

O terceiro passo consistiu na formulação de uma questão básica para começar a investigação: ¿quando é que a inclusão encontrou expressão discursiva? A pergunta pretendia identificar as primeiras manifestações discursivas na literatura e na filosofia da Grécia antiga.

Em filosofia, a hermenêutica de textos é metodologia recorrente, tomada como a componente exploratória de problemas e questões. Por conseguinte, foi este o procedimento metodológico seguido nas aulas quando houve necessidade de escolher textos para responder à questão formulada. Para efeitos de precisão metodológica, sobretudo no sentido de evitar interpretações anacrónicas e garantir a ética investigativa, o objecto de estudo – a questão acabada de enunciar – careceu de quatro esclarecimentos prévios e imprescindíveis. O primeiro, que não existem dados comprovativos de reivindição da cidadania por parte das mulheres atenienses. As duas comédias aristofânicas não correspondem quer a um movimento revolucionário (*A Assembleia de Mulheres*) (Santos, 2023), quer a um protesto efectivo (*As Mulheres que celebram as Tesmorófias*).

O segundo, que o aparecimento do assunto em textos de filosofía e literatura (a considerar apenas os que restaram do muito que se produziu) confirma a misoginia cultural e social da época, expressa por Hesíodo, Semónides, Eurípedes, Aristófanes e Aristóteles.

Em terceiro lugar que Aristófanes e Platão abordaram diferentemente o assunto. O comediógrafo sob o pretexto de contestar o trágico Eurípedes e o filósofo como exercício teórico de resistência lógica da argumentação. Não se pode elegir Platão, por falta de inequívoca declaração pessoal, como um proto feminista (outros textos são menos claros a este respeito), mas a focagem do assunto deixa pressupor que a sua análise representava uma questão em aberto na *polis* ateniense. Certo é que Platão tece a mais recuada e forte argumentação a favor da plena atribuição de cidadania às mulheres. A respeito do filósofo ateniense, Julia Annas tem uma posição que equilibra a inovação platónica com a insignificância actual da argumentação platónica:

> São raros os filósofos que lidaram seriamente com os problemas dos direitos e do estatuto da mulher, e aqueles que o fizeram, e que o têm feito, infelizmente estiveram muitas das vezes do lado errado. De facto, Platão e Mill são os únicos grandes filósofos que podem ser chamados provavelmente de feministas. Mas têm existido poucos esforços sérios para analisar os seus argumentos, talvez porque têm parecido ir ao encontro de um facto já adquirido. Este artigo trata unicamente de Platão. Manterei aquilo que poderá surpreender alguém: é completamente errado pensar de Platão como o 'primeiro feminista'. Os seus argumentos são inaceitáveis para um feminista e os propósitos feitos na *República* são irrelevantes para o debate contemporâneo (Annas, 1996, p. 3)

O terceiro esclarecimento, vai na linha do anterior. São raros os textos clássicos que expõem a reação das mulheres contra a violência de que são alvo. O caso das *Tesmofórias* é uma excepção por levar a palco o fenómeno da agressão verbal. E embora sem ser um manifesto de denuncia, a comédia dá que pensar. Em oposição a Kenneth Dover, reputado helenista britânico, Frederico Lourenço adverte para a potencialidade interpretativa desta peça: «Mas contrariamente ao que opinou Dover, não me parece que seja justo afirmar que *Tesmofórias* é uma peça que deixa o espectador «sem nada em que pensar». É que por trás da facilidade superficial do recurso ao cómico previsível da temática «feminista», soa como que uma nota bastante mais séria, a ponto de a parábase poder ser lida como denúncia da situação socialmente injusta da mulher grega» (Lourenço, 2004, p. 185).

O último esclarecimento reforça o cunho ético do rigor investigativo e diz respeito ao conceito de inclusão como direito de participação extensiva e activa em todos os domínios da vida social, isto é, indissociável de cidadania. O seu uso generalizou-se recentemente no campo social e educacional em oposição à marginalização e exclusão de pessoas vulneráveis, em minoria ou alvo de preconeitos. É à luz deste uso contemporâneo valorizado semanticamente que o mobilizamos para abrir a nossa perspectiva de leitura. Não se trata, pois, de um conceito grego e, por isso mesmo, de modo algum deve ficar sujeito a leituras forçadamente anacrónicas. De raíz latina, a palabra 'inclusão' presta-se à ambiguidade. Derivada do verbo 'claudere', significa 'entrar num espaço fechado ou fechar num espaço' (clausura; claustro). Ora não é no sentido de encerrar ou integrar que actualmente é mobilizado. Alíás, o termo 'integração', se bem que próximo, distingue-se de inclusão. Julia Kristeva acentua esta diferença num texto intitulado Handicap ou le droit à l'irrémédiable:

> Je me méfie du terme «intégration» des handicapés: il sent la charité envers ceux qui n'auraient pas les mêmes droits que les autres. Je lui préfère celui d'«interaction» qui exprime une politique devenue éthique, en élargissant le pacte politique jusqu'aux frontières de la vie. (Kristeva, 2005, p. 621)

A aplicação do princípio de inclusão segue um pensar opositivo à exclusão de qualquer ordem e instaura outro modo de convivência que não perde de vista a singularidade de qualquer pessoa na pluralidade representada por todas as pessoas. De facto, o princípio tem estado sujeito à oscilação dos interesses político-económicos e tem-se configurado como um processo político-ético de gradual integração dos seres humanos. Apesar da proximidade processual, a

inclusão não se confunde com integração, correspondendo a primeira a um paradigma comunitário em que as pessoas, singularmente diversas, têm autonomia participativa em função do bem comum e a segunda, a um paradigma assente na lógica da assimilação parcial de conjuntos de pessoas com identidades aproximadas. Ora de paradigmas diferentes decorrem projetos distintos, pelo que não é despicienda a precisão conceptual, em particular no campo educativo. Importa acompanhar e interpretar este processo para o compreender na sua situação concreta. Em outras palavras, há que mergulhar no tempo da memória e observar como a exclusão foi internalizada culturalmente e a inclusão assomava aos palcos do teartro como uma extravagância risível.

3. RESULTADOS

Em resultado destes esclarecimentos prévios, as estudantes alargaram o quadro de conhecimentos contextualizadores que tinham da cultura grega e tomaram consciência das condições e dos condicionalismos inerentes à investigação. Um desses condicionalismos é a existência de textos. Por que razão, perguntava uma aluna, não se recorre a filósofas e escritoras gregas? A resposta é óbvia: as obras estão perdidas. Sobram resquícios e dados biográficos mínimos e incertos, quando não ignominiosos. Em literatura, registam-se, entre outros, os nomes de Safo de Lesbos (VII-VI a. C.), poetisa lírica, nascida em Mitilene Cleobulina ou Eumetia (VI a. C.), poetisa filha de Cleobulus, um dos Sete Sábios da Grécia Agallis, gramática que escreveu sobre Homero e Hipárquia de Maroneia que escreveu cartas e tragedias, sendo elogiada por Diógenes Laertios pela cultura e raciocínio, comparando-a com Platão, entre otras (Bernabé Pajares Rodríguez Somolinos, 1994). Em filosofía as mulheres mais conhecidas são Theana (VI a. C.), filósofa e matemática grega associada a Pitágoras Aspásia de Mileto (V a. C.), filósofa próxima de Péricles Asioteia de Filos (IV-III a. C.), filósofa que ensinou na Academia de Platão e Hipárquia de Maroneia (IV a. C.), filósofa da escola cínica (Diehl, 1994). Desta lista nem todos os nomes têm merecido menção, como comenta Mary Waithe, autora dos quatro volumes de *A History of Women Philosophers*:

> No final de 1981, concluí que as realizações de 100 ou mais mulheres filósofas foram omitidas nas obras-padrão de referência filosófica e nas histórias da filosofia. Basta verificar as fontes como *The Encyclopedia of Philosophy* e as histórias de Copleston, Zeller, Bury, Grote e outros. Se as mulheres são mencionadas de algum modo, é apenas de passagem, em nota de rodapé. (Waithe, 1987, p. X)

A comédia de Aristófanes, sendo um texto pejado de referências desconhecidas, obrigou os/as estudantes a pesquisar. Descobriram um mundo com dinâmicas específicas como a celebração de festivais regulares. As Tesmofóriasinsrevem-se nesse tipo de festivais, celebrando Deméter e sua filha Perséfone, deusas da fertilidade. Não menos importante foi a tomada de conhecimento da estrutura das comédias gregas e da sua potencialidade reflexixa. Como afirmou George Meredith, a comédia «deve despertar o riso pensativo [thoughtful laughter]»

(Meredith, 1897, p. 11). Destacam-se, de seguida, as passagens seleccionadas para o debate argumentado.

A cena coloca-nos perante uma reunião de mulheres que se organizam para protestar contra a gravidade inherente à caracterização das personagens femininas nas peças trágicas de Eurípedes. Acusam-no de agressão verbal, de vexame público e responsabilizam-no pelas consequências matrimoniais implícitas no abuso. A primeira mulher a discursar refere a injustiça da ridicularização e os seus efeitos nos casamentos, pois instaura o clima de suspeita permanente por parte dos maridos, levando-os a um controlo de todos os movimentos, em particular no espaço doméstico, o mais circunscrito e apenas reservado às mulheres. Este aspecto não é de somenos importância, pois a perda de espaço significa perda do lugar da acção, do lugar onde se delibera e decide, ou seja, significa, a limite, anulação das mulheres como sujeitos de acção dentro do seu próprio espaço. Sem espaço não há existência actuante. Reproduzimos a primeira intervenção:

> ¡Mas há já muito tempo que eu – pobre de mim! – fervo de nos ver enxovalhadas por Eurípides, esse filho de uma hortaliceira, e de ouvir toda a casta de injúrias. ¿Haverá algum insulto com que esse tipo nos não tenha brindado? ¿E calúnias? Seja onde for, desde que haja uma meia dúzia de espectadores, actores e coros, lá começa ele [Eurípedes] a chamar-nos levianas, doidas por homens, bêbadas, traidoras, tagarelas, uns zeros, a desgraça completa dos maridos de tal maneira que eles, mal saem do teatro, põem-se a olhar para nós com desconfiança e logo a ver se descobrem algum amante escondido em casa. Já não podemos fazer nada do que fazíamos dantes, tais foram as misérias que esse fulano ensinou aos nossos maridos. […] Por isso, parece-me que temos de arranjar maneira de dar cabo do fulano, seja lá como for, ou com veneno ou por qualquer outro processo que arrume com ele. Era isto que eu queria dizer publicamente. O resto vou escrevê-lo aqui com a secretária(Aristófanes, 2001, p. 63-64)

Para além de descrever a situação abusiva ela aponta para três caraterísticas do tragediógrafo grego: em primeiro lugar, é um incontido misógino, pois, onde quer que seja e com quem quer que seja, Eurípedes é ofensivo para com as mulheres; em segundo lugar, falta-lhe capacidade criativa, porquanto usa a agressão verbal como artifício para superar a falta de criatividade. Adensa os enredos das trajédias com a carga emocional, injectando a acidez do sarcasmo conseguido à custa das mulheres; em terceiro lugar é um deseducador, posto que não eleva axiologicamente a consciência humana. Obsessão, desrespeito, insuficiência criativa, vexação e negação do espírito formador da paideia grega são termos presentes ou pressupostos no discurso da primeira mulher e que é elogiado pelo coro: «Nunca ouvi mulher mais engenhosa do que esta, nem mais hábil a falar. Tudo que ela diz é justo. Examinou todos os aspectos da questão, ponderou tudo e, com inteligência, soube encontrar argumentos subtis, bem arquitectados» (Aristófanes, 2001, p. 65).

A segunda mulher a intervir testemunha como foi vítima da misoginia de Eurípedes e intruduz um novo dado: Eurípedes era filho de uma mulher vendedora de hortaliças no mercado e ele dava continuidade à profissão da mãe ao vender tragédias em qualquer mercado. Falta-lhe a sofisticação por ter sido criado entre o bravio das hortaliças. Esta subtileza, que

constitui um argumento *ad hominem*, também não escapou ao Coro que declara: «Ora aqui está outro espírito decidido, que se mostrou ainda mais subtil do que o anterior. Não foi a despropósito todo, aquele paleio: falou com senso e espírito arguto, sem arrebiques, mas de modo convincente» (Aristófanes, 2001, p. 65).

4. CONCLUSÕES

A centralidade da situação discriminatória nas comédias de Aristófanes, testemunhada por milhares de espectadores sentados nos degraus do Teatro de Dionísio, na encosta sul da Acrópole de Atenas, e a atenção que lhe dedicou Platão, ao ponto de a problematizar na *República*, livro dedicado à organização de uma cidade justa, confirma que a questão da extensão da cidadania às mulheres era de entendimento explícito. No entanto, este estado de entendimento não desencadeou um processo de abertura e alargamento do debate de modo a provocar uma ruptura organizacional favorável a uma ordem inclusiva. Tal conjunção literário-filosófica não passou de uma tangencialidade fugaz e a plausibilidade permaneceu inerte apesar das expectativas criadas.

REFERÊNCIAS

Annas, Julia (1996). *Feminism and Ancient Philosophy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315865782
Aristófanes (2001). *As Mulheres que celebram as Tesmofórias*. Edições 70.
Aristófanes (2005). *As Mulheres no Parlamento*. FESTEA Tema Clássico.
Bernabé Pajares, A. e Rodríguez Somolinos, H. (1994). *Poetisas griegas*. Ediciones Clásicas.
Diehl, E. (1949). *Anthologia lyrica graeca*. Teubner.
Ellerman, D. (2010). I*nalienable Rights: A litmus test for liberal theories of justice*.
Gouges, O. (1993 [1791]). *Déclaration des droits de la femme e de la citoyenne*. Noack, P. *Olympe de Gouges 1748-1793: Courtisane et militante des droits de la femme*. Éd. de Fallois.
Kristeva, J. (2005). *Introdução à Semanálise*. 2.ª ed. Perspectiva.
Law and Philosophy, 29, 571599. https://doi.org/10.1007/s10982-010-9076-8
Lourenço, F. (2004). *Grécia Revisitada. Ensaios sobre a cultura grega*. Cotovia.
Meredith, G. (1897). *An essay on comedy and the uses of the comic spirit*. C. Scribners sons.
Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature.* Oxford University Press.
Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why* democracy needs the humanities. Princeton University Press.
Platão. (2001). *A República*. 9.ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
Ployé, A., Canat-Faure, S. e Kohout-Diaz, M. (2023). L'éducation inclusive. De l'école à l'université. *Le Carnet PSY*2(259), 44-46.
Santos, M. T. (2023). Da exclusão à inclusão. A leitura de clássicos gregos em filosofia da educação. Morales (Coord.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación*. USAL. https://doi.org/10.14201/0AQ0331
Waithe, M. (1987). *A History of Women Philosophers*. IV vols. University of Minnesota
Wollstonecraft, Mary. (2012 [792]). *A Vindication of the Rights of Woman: With Strictures on Political and Moral Subjects*. Cambridge University Press https://doi.org/10.1017/CBO9780511732034

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375235242

ESTUDO DE GÉNERO NO CONTO *A MENINA D0 CAPUCHINH0 VERMELH0*. UMA HERMENÊUTICA NO ÂMBITO DE FILOSOFIA DE GÉNERO

A STUDY 0F GENDER IN THE STORY THE LITTLE RED RIDING HOOD*. A HERMENEUTIC WITHIN THE CONTEXT 0F PHILOS0PHY 0F GENDER*

Maria Murta

Universidade de Évora/CIDEHUS
mariamurta007@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0794-308X

Resumo: **Introdução:** O conto *A menina do Capuchinho Vermelho* de Perrault (1697) faz parte de um corpo literário que tem influenciado gerações de pessoas. A versão do conto de Perrault reflete as normas e valores da sociedade aristocrática do século XVII, agregando lições morais e sendo mostra do movimento cultural do Iluminismo. No entanto esta narrativa continuou a evoluir e a ser reinterpretada ao longo dos séculos, o que mostra que a tradição dos contos não é estática mas se rescreve continuamente. É nesta perspetiva que a consideramos importante para abrir um diálogo que permita uma nova perspetiva que nos encaminhe a uma sociedade mais equitativa. **Metodologia:** A metodologia que seguimos foi de ordem qualitativa caracterizando-se por uma análise interpretativa e reflexiva do conto *A Menina do Capuchinho Vermelho* de Charles Perrault. Procurámos identificar neste um discurso portador de problemáticas éticas e existenciais, mais precisamente dedicado a uma Filosofia de Género. A nossa análise baseia-se na identificação de categorias filosóficas emergentes nesta narrativa e que nos permitiu, numa reinterpretação revelar uma nova ordem de valores. **Resultados:** Como resultado esperamos uma aceitação quer do valor de género feminino na sua vontade e uma aceitação todas as expressões de género, que na sua diferença, fazem parte do universo humano. **Conclusão:** Reiteramos a importância da educação como meio de consciencialização e sensibilização do valor de género e da diferença, passos fundamentais para vivermos uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Palavras-chave: Perrault; contos; equidade; igualdade; sociedade.

Abstract: **Introduction:** Perrault's *The Little Red Riding Hood* (1697) is part of a body of literature that has influenced generations of people. Perrault's version of the tale reflects the norms and values of seventeenth-century aristocratic society, adding moral lessons and showing the cultural movement of the Enlightenment. However, this narrative has continued to evolve and be reinterpreted over the centuries, which shows that the tradition of tales is not static but is continually being rewritten. It is from this perspective that we consider it important to open up a dialogue that allows for a new perspective that will lead us towards a more equitable society. **Methodology:** The methodology we followed was qualitative, characterised by an interpretative and reflective analysis of Charles Perrault's tale *The Little Red Riding Hood Girl*. We endeavoured to identify a discourse in the story that carries ethical and existential issues, more precisely one that is dedicated to a Philosophy of Gender. Our analysis is based on the identification of philosophical categories that emerge from this narrative and that have allowed us, through reinterpretation, to reveal a new order of values. **Results:** As a result, we expect an acceptance of both the value of the female gender in its will and an acceptance of all gender expressions, which in their difference, are part of the human universe. **Conclusion:** We reiterate the importance of education as a means of raising awareness and sensitising people to the value of gender and difference, which are fundamental steps towards living in a truly equitable society.

Keywords: Perrault; tales; equity; equality; society.

1. INTRODUÇÃO

O conto *A Menina do Capuchinho Vermelho* de Charles Perrault (1697) tem sido uma referência de narração de histórias ao longo de séculos. No entanto, mesmo considerando a influência em Charles Perrault de toda a vida na Corte e dos modos de ser da sociedade aristocrática do século xvii, consideramos que a sua versão vai além do mero entreter. Muito embora revele, de modo sub-reptício as normas sociais e morais do seu tempo, pensamos que expõe uma realidade não aceite, mais exatamente o seu reconhecimento do valor do género feminino. É certo que o conto explora um aparente tom de advertência e apresenta uma conclusão moralizante, refletindo o saber ser do Iluminismo na racionalidade e na ordem. Se apenas olharmos o conto nesta perspetiva, o mesmo será apenas entendido como uma ferramenta educativa. No entanto, cremos que o mesmo vai além de um alerta contra a ingenuidade e a impropriedade, particularmente para as jovens que se dirigiam à Corte (Orenstein, 2002, pp. 23-24).

Assim, e aparentemente fazendo voz a uma ênfase cultural no decoro e reforçando valores patriarcais, Perrault vai dando voz ao género feminino. Muito embora a sua versão possa ser oriunda da tradição oral, subtrai a autonomia da jovem quando esta elabora uma estratégia e foge (Delarue, 1956, p. 232) por uma variante onde se expõem de modo sub-reptício desejos sexuais. Não obstante a versão de Perrault possa ser superficialmente entendida como um alerta sobre consequências a partir de desobediência a figuras parentais, e subtilmente sobre a libertinagem na corte e a sedução impune a que assistia, também nos revela a sua consciência sobre o querer da mulher. Consideramos que esta versão vai além da aceitação de papéis de

género tradicionais, admitindo a referência aos desejos sexuais femininos quando nos apresenta a jovem e o lobo na mesma cama. Embora a sua versão do conto se situe numa época de glória patriarcal, em que se esperava do género feminino obediência cega ao género masculino, Perrault apresenta-nos uma jovem que não é forçada, mas que aceita a proposta do seu parceiro masculino (Bettelheim, 1991, p. 176).

A partir daqui, este conto já não é um reforço de estereótipos de género dando ênfase à vulnerabilidade feminina revelando como este género desafia as normas e expectativas sociais. A história frequentemente destaca os papéis tradicionais de género, em que a Menina é vista como uma mulher passiva e vulnerável e o Lobo como um macho agressivo e dominante. Em termos de poder, o Lobo, fingindo ser a avó, apresenta-o como uma figura predatória, interpretação pode ser interpretada como uma metáfora para os perigos que as mulheres enfrentam por parte de homens predadores. No entanto, estamos a desvalorizar a autonomia da mulher, que continuará a ser vista como ser indefeso e frágil e incapaz de se defender.

Mas olhemos de novo o Lobo. Este surge-nos como um lobo bem-falante, agradável, sedutor. E mais tarde, com características que não assustaram a jovem. Peludo, com braços grandes… (Perrault, 1875, p. 99). Porque não fugiu imediatamente? Perrault fala-nos de uma sociedade de sedutores, onde tudo parece natural e desejável.

Pensemos agora o conto noutra perspetiva. Seguindo este ponto de vista, estamos perante uma mãe que propõe à filha que seja autónoma, e que conscientemente tomou decisões. Reside aqui o alerta: quem toma decisões, assume a sua própria vida.

Reinterpretado de inúmeras formas, cada nova versão vai expor as preocupações e os valores de cada época. Mais atualmente contamos com o reconto feminista de Eric Berne (1970), Angela Carter (1990), Roald Dahl (2017) e Mário Carneiro (2023), cujas reinterpretações desafiam a (aparente) moralidade rígida e abrem o conto a leituras alternativas. A proposta para desafiar a interpretação comum permite abrir um espaço para diálogos sobre temáticas normalmente consideradas delicadas e até evitadas. Mostrar novas significações, irá contribuir para mudanças de perspetiva e como resultado, o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao desconstruirmos as categorias hierárquicas que historicamente segregaram o diferente como desvio, promovemos uma compreensão da alteridade como constitutiva da própria condição humana, o que nos encaminha para um reconhecer da riqueza da diversidade de identidades de género com que podemos viver naturalmente. Ao fomentarmos o respeito mútuo, estaremos certamente a criar um mundo mais justo e inclusivo para todos.

Por conseguinte, consideramos que o conto de Perrault tem muitas camadas e não poderá ser lido inconsequentemente. A partir desta riqueza, este conto, levado a diálogo, poderá ser alvo de muitas e diferentes interpretações.

2. METODOLOGIA

A metodologia que seguimos foi de ordem qualitativa caracterizando-se por uma análise interpretativa e reflexiva do conto de Perrault. Procurámos identificar neste um discurso portador de problemáticas éticas e existenciais, mais precisamente dedicado a uma Filosofia de

Género. A nossa análise baseia-se na identificação de categorias filosóficas emergentes nesta narrativa e que nos permitiu, numa reinterpretação revelar uma nova ordem de valores.

Quando estamos perante um conto, estamos a expressar as nossas considerações sobre identidade de género. A postura social depende de como as personagens são retratadas e desenvolvidas na narrativa. Estas, que usualmente são binárias expressam o tradicionalmente expectável. A questão mantém-se: «"What is gender?" […] "What is it to be a man?" "… a woman?"» (Haslanger, 2000, p. 35). Achamos e elogiamos a menina porque é sossegada e sorrimos porque o menino é traquinas. Esta assunção binária é diferenciadora, uma vez que inferimos de modo impercetível que as meninas não podem ou devem ser traquinas e os meninos sossegados. Na verdade expomos um constructo sobre as categorias tradicionais de masculino e feminino, reificando categorias socialmente construídas e normas tradicionais de género. Estas garantem que as expectativas tradicionais de comportamento associadas ao masculino e ao feminino se mantenham.

Vejamos então: a Menina do Chapelinho Vermelho toma decisões independentes? Como é retratada? Como uma figura vulnerável espelhando as normas de gênero tradicionais? E porque não consideramos que a mãe e avó quereriam ter vida além de cuidarem da casa? De facto, assim que a Menina sai de casa, não sabemos mais nada sobre a mãe (Berne, 1973, p. 34). Passemos ao Lobo. Efetivamente não é muito vulgar encontrarmos lobos falantes e simpáticos enquanto passeamos na floresta. Muito embora seja presente a este facto insólito, o lenhador parece achar a situação normal. Lembremo-nos que está perto enquanto conversam. Será que se iria encontrar com a mãe? O facto de desconhecermos esta ação paralela, pode significar que os estereótipos se perpetuam, uma vez que este desconhecimento nos leva a inferir que:

a) o lenhador, como trabalhador masculino e possante continua o seu trabalho árduo,
b) a mãe, como excelente dona de casa, continua nos seus afazeres domésticos, tal como esperado do género feminino.

Voltando ao lobo, analisemos agora os caminhos percorridos. Sabemos que o Lobo foi pelo caminho mais curto (em linha reta). «C'est le chemin de la conquête du pouvoir, de l'ascension sociale que l'on associe d'ordinaire à un prince masculin […] rex – le roi – et rectum – droit […]» (Bricout, 2005, p. 85).

Por sua vez, Capuchinho vive o momento: «"Promenons-nous dans les bois" […] Ce parcour féminin, c'est la vie qui se cherche au coeur de la forêt, la liberte gagné, l'autonomie conquise» *(idem, ibidem)*.

Na verdade, assumiu a responsabilidade do seu querer.

Capuchinho Vermelho ao parar para ver as cores, está a subtrair-se ao esperado ao género feminino. Ser obediente, casta, são os valores que agora abandona.

Se colocarmos a hipótese de que a Menina do Capuchinho assumiu o seu querer estar com o «Lobo», esta escolha tira-lhe valor como pessoa, como mulher? Neste caso, estamos perante uma relação de: se… então, sendo a consequência da escolha a constante penalização do género feminino (Orenstein, 2002, p. 36).

Numa sociedade patriarcal assistimos à não valorização do género feminino, exceto se se enquadrar nos cânones masculinos. O papel da mulher é definido e limitado por estruturas

sociais e normas que colocam os dois géneros em polos opostos, estabelecendo como normal que os homens assumam posições de poder e autoridade, enquanto as mulheres são frequentemente as subordinadas.

Fazendo uma leitura superficial encontramos no conto o espelho deste tipo de sociedade, quando vemos as mulheres associadas a tarefas domésticas e cuidados e os homens ao trabalho mais violento. O conto apresenta-nos personagens femininas que refletem aparentemente os papeis de género tradicionais, em que estas são vulneráveis e necessitam de proteção e personagens masculinas que se revelam viris e ameaçadoras, características geralmente associadas ao género masculino. Esta leitura irá perpetuar os estereótipos de género quando associa as mulheres com fragilidade e incapacidade de julgar e os homens com audácia. Se limitarmos a nossa interpretação, a presente narrativa pode continuar a ser entendida como uma advertência sobre perigos ao género feminino, tradicionalmente considerado incapaz de se defender. Na verdade esta expetativa tem como consequência a limitação da liberdade das mulheres e a reafirmação do papel dos homens como capazes e determinantes na proteção de outrem.

E o Lobo? Esta personagem, que ao longo dos anos tem sido caracterizada como cruel, sanguinária, ou imagem de sedução, pode afinal ter sido apenas o par de uma jovem apaixonada. Ou, alguém que gostava de se vestir com roupas femininas. Se encararmos o Lobo nesta perspetiva, estaremos a vê-lo como um estranho às normas sociais, o que nos permite encontrar um com a marginalização enfrentada pelos indivíduos transgéneros. O Lobo de Perrault, tanto temido como vilipendiado, pode ser entendido como uma representação da forma como a sociedade encara aqueles que estão além das normas tradicionais. Nesta interpretação, o conto pode encarar-se como uma crítica à exclusão e ao medo da diferença. Esta posição leva a que esta narrativa não seja de advertência moral, mas sim uma exigência de entendimento e confronto com todas as estruturas sociais que ostracizam aqueles que não se conformam e assumem a sua diferença. O conto *A Menina do Capuchinho Vermelho* transforma-se num conto de apelo à empatia e à aceitação da diversidade. Pensamos que, ao integrarmos uma perspetiva transgénero no conto, estamos a desafiar todos os binários de género que se encapsulam na sua estrutura e a convidá-los a uma compreensão mais rica de identidade. Esta abordagem vem reforçar o potencial desta narrativa como veículo para promover a empatia, a inclusão e o diálogo sobre a diversidade de género.

Em última análise, reinterpretar este conto através da lente da aceitação da consciência transgénero sublinha a natureza dinâmica da história. Esta posição permite-nos utilizar esta narrativa como ponte para questionar normas sociais e defender uma compreensão mais inclusiva de identidade. Num universo humano marcado por uma multiplicidade de vivências, a aceitação, o respeito pela autoidentificação da singularidade de cada indivíduo e em consequência, a valorização desta multiplicidade de ser, tornam-se o fundamento de uma sociedade cada vez mais inclusiva. A apelarmos a uma reinterpretação seja desta, seja de outra narrativa, estamos a apelar ao reconhecimento mas também à aceitação da complexidade e da diversidade inerentes à experiência da identidade de género.

Portanto, a valorização da pluralidade emerge como uma *práxis* indispensável à construção de relações humanas solidárias, em que o respeito às singularidades assumidas não seja apenas um modo de tolerância passiva, mas uma compreensão e aceitação plena das múltiplas formas

humanas de ser e existir. Reinterpretar e integrar esta nova perspetiva no imaginário coletivo leva-nos a transcender posições excludentes para alcançarmos um horizonte ético onde a diferença não é entendida como oposição, mas como parte integral de uma humanidade comum.

É neste ponto que consideramos importante que o conto seja levado a diálogo.

A partir daqui, entendemos que este e outras narrativas, não se podem encarar com uma única interpretação nem se esgotam, e em análises interpretativas e reflexivas revelam tanto a sua riqueza de significados como a possibilidade de criarem sempre novos entendimentos num reconhecimento do respeito à dignidade de cada ser enquanto expressão única da condição humana.

3. RESULTADOS

Muitos contos apresentam personagens femininas em situações passivas, esperando por uma decisão tomada por uma personagem masculina, o que cristaliza a ideia de que as mulheres são frágeis e necessitam de salvação. Por seu turno, as personagens masculinas são frequentemente descritas como corajosas e fisicamente fortes. Esta conceção acaba por reforçar estereótipos sobre o que significa ser um homem «verdadeiro» em termos de características pessoais e sociais. A partir desta bipolarização assistimos a uma sociedade que começa a tornar-se desequilibrada em termos de papéis de género, podendo, em excesso colocar-se a questão sobre o que é «o género» (Haslanger, 2000). Ao género masculino cabe decidir, conquistar e como símbolo de poder, ficar impune. O género feminino, relegado ao papel de cuidar, acaba por ficar inibido de uma ação diferente da que lhe é socialmente atribuída. Uma das limitações que presenciamos é sobre a aparência feminina. Assistimos a uma hipervalorização da aparência, mais precisamente a exigência para obedecer a normas e padrões irreais, muitas vezes definidos pelo género masculino. Neste ponto queremos referir de novo a personagem do nosso conto. No original estamos perante a descrição de uma jovem de idade indefinida, sendo a característica principal a cor do seu vestuário, vermelho. Esta cor, que tem sido associada a sedução e sexualidade, é nesta narrativa compreendida com um sentido que não cremos ter sido o intencional. Muito embora possamos considerar que a jovem possa ter decidido ter um encontro, a cor vermelha não definiria, na época, a característica da luxúria. Esta seria representada pelo verde, numa associação ao vigor da natureza (Pastoureau, 2017).

Propondo outra leitura, se considerarmos que não estamos perante uma sedução mas um encontro, temos uma jovem capaz de reconhecer a sua vontade (Orenstein, 2002). Nesta interpretação, encontramos uma personagem mais autónoma, que toma uma decisão de modo consciente. Em vez de ser uma vítima, desempenha agora um papel ativo na sua própria história (Bettelheim, 1991).

Convenhamos que este empoderamento é bastante contestado pelo género masculino. A nossa reinterpretação realça personagens femininas mais conscientes e assertivas no cumprir dos seus desejos, também nos revela outras perspetivas sobre as personagens masculinas. Poderemos presumir que o lenhador não era violento, mas um romântico que se iria encontrar com a mãe da jovem (Berne, 1973).

A perspetiva que apresentamos sobre o conto de Perrault ultrapassa as normas de como é esperado que os homens e as mulheres se «devam» comportar. Numa sociedade regulada, as normas incluem expectativas sobre como os indivíduos se devem vestir e comportar com base na sua identidade de gênero. Se considerarmos o Lobo como uma personagem transgénero, estaremos a subverter os estereótipos de género, o que nos permite explorar a multiplicidade das identidades de género com que podemos coexistir.

O nosso paradigma cultural é um sistema binário que tem sido limitador do género humano, no qual ainda é menos reprovável encarar um homem violento que um homem que assumidamente aprecie usar indumentárias femininas. O Lobo, entendido como personagem masculina, será mais facilmente aceite como «predador» do que como a configuração de um grupo que seja diferente do esperado normativamente. Se nos limitarmos a encará-lo como um arquétipo de masculinidade, esta expressa-se «normalmente» como normativamente aceitável, ainda que violenta e predatória. Este Lobo, se entendido enquanto ameaça explícita à jovem, encara a representação tradicional do poder masculino. Esta assunção remete-nos a uma equação binária de género-poder. Mas, se for compreendido como um dos jovens que se encontram, estamos a entrar na dimensão do consentimento, o que vai desvalorizar o binómio que assume o género masculino como preponderante numa ação. E se for entendido como uma figura que encarna diferenças não normativas, por exemplo, personificando uma identidade de género fluída ou não conforme, a sua aceitação cultural tornar-se-á muito diferente. O Lobo, neste caso, deixará de ser o «predador» masculino normativo e passará a encarnar a alteridade que desafia o paradigma binário e, em consequência, toda a ordem simbólica da sociedade.

A possível mudança de postura do nosso Lobo revela o modo como a sociedade lida com a diferença: enquanto é o Lobo, assumido como violento é entendido e aceite como ameaça externa, compreensível num sistema patriarcal, se optar por uma postura que simbolize a rutura das expectativas de género, será entendido como uma ameaça interna, capaz de destabilizar a estrutura cultural da sociedade. Esta distinção entre aceitação e não-aceitação reflete como o sistema binário organiza e regula toda a sociedade, punindo de forma severa a subversão dos limites que considera ideais. Portanto, a análise do Lobo enquanto personagem masculina pode transcender a leitura tradicional de agressor para poderem ser consideradas as suas possibilidades enquanto figura de alteridade radical. Deste modo, o conto de Perrault pode ser entendido como uma ferramenta para interrogar a valência do binarismo cultural que vivemos e propor novas formas de convivência ética que transcendem os marcos normativos, mas efetivamente limitantes de consciência humana.

4. CONCLUSÕES

Reiteráramos a importância da educação, conscientização e promoção de políticas inclusivas com o intuito de garantir a liberdade e os direitos de ambos os géneros para chegarmos a ser uma sociedade igualitária. Para tal, é essencial reconhecer a amplitude da variação na identidade de género e respeitar a autoidentificação de cada pessoa. Num imenso universo humano, cada ser tem uma experiência única de género, sendo a aceitação desta diversidade

de identidades fundamental para a promoção de sociedades cada vez mais imparciais e justas. A educação desempenha um papel fundamental num processo de mudança de consciência social, uma vez que tem a possibilidade de levar as crianças a entender e respeitar as diferentes identidades. Assim, a conscientização do valor da diferença é fundamental para desafiar os estereótipos e as normas culturais que perpetuam as desigualdades. Este propósito implica o promover uma compreensão mais profunda das questões relacionadas à identidade de género e incentivar a empatia e o respeito pelo que se pensa e assume diferente da norma.

Reinterpretar contos tradicionais pode ser uma estratégia interessante pois permite explorar e consequentemente questionar preconceitos, normas culturais e estereótipos, permitindo diálogos cada vez mais amplos e radicais sobre identidades e inclusão da «diferença».

Em suma, a educação e a consciencialização da diferença como não-diferença são elementos que se entrelaçam e se tornam essenciais para construirmos uma sociedade justa, solidária e equitativa.

REFERÊNCIAS

Berne, Eric. (1973). *What do you say affter you say hello?* (8.ª ed.). Bantam Books.

Bettelheim, Bruno. (1991). *The uses of encahantment, The meaning and importance of fairy tales*. Penguin Books.

Bricout, Bernadette. (2005). *La clé des contes*. Éditions du Seuil.

Carneiro, Mário. (2023). *Uma Noite Descansada - Dez Contos Tradicionais Politicamente Correctos*. Guerra & Paz.

Carter, Angela. (1990). *The Bloody Chamber: And Other Stories*. Penguin Books.

Dahl, Roald. (2017). *Histórias em verso para meninos preversos*. Oficina do Livro. Título original: *Revolting Rhymes*. Tradução de Luísa Ducla Soares.

Delarue, Paul (Ed.). (1956). *The Borzoi Book of French Folk Tales*. Alfred A. Knopf.

Haslanger, Sally. (2000). Gender and Race: (What) Are They? (What) Do We Want Them To Be? *NOÛS*, *34*(1), 31-55. https://www.mit.edu/~shaslang/papers/WIGRnous.pdf

Orenstein, Catherine. (2002). *Little Red Riding Hood uncloaked: ten moral tales from the forest*. Basic Books.

Pastoureau, Michel. (2017). *Red. History of a color*. Princeton University Press.

Perrault, Charles. (1697). *Histoires, ou Contes du temps passé, avec des moralitez*. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10545223/f10.item

Perrault, Charles. (1875). *Les contes de Charles Perrault*. Alphonse Lemerre, Éditeur.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375243251

LA PRESENCIA DE LA MUJER EN LAS AULAS DE LA FACULTAD DE VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID: DE CERO A 100

THE PRESENCE OF WOMEN IN THE VETERINARY UNIVERSITY OF MADRID: FROM ZERO TO ONE HUNDRED

Ainhoa Sarmiento-García[1], Alberto Benito-Diaz[2], Juan-José García-García[3] y Ceferina Vieira-Aller[4]

[1] *Facultad de Ciencias Agrícolas y Ambientales. Universidad de Salamanca. España*
asarmg00@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-5507-5830

[2] *Línea de Investigación en Rumiantes. Instituto Tecnológico Agrario de Castilla y León. España*
bendial@itacyl.es

[3]*Línea de Investigación en Rumiantes. Instituto Tecnológico Agrario de Castilla y León. España*
gargarjj@itacyl.es

[4]*Estación Tecnológica de la Carne. Instituto Tecnológico Agrario de Castilla y León. España*
gargarjj@itacyl.es
https://orcid.org/0000-0002-0344-6732

Resumen: **Introducción:** María Josefa de los Reyes Cerrato fue pionera al obtener el título de veterinaria en España, enfrentando barreras como el «certificado de robustez» impuesto a las mujeres. A pesar del progreso desde entonces, la verdadera paridad de género en medicina veterinaria sigue siendo incierta. Este estudio examina la representación femenina en la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en años recientes. **Metodología**: Se analizaron datos del Observatorio de la Unidad de Igualdad de la UCM, abarcando el período de 2007 a 2021, para examinar la participación de las mujeres en roles docentes, administrativos y estudiantiles. **Resultados y discusión:** Los hallazgos revelan que la participación femenina en la Facultad de Veterinaria de la UCM abarca todas las especialidades y niveles educativos, con el porcentaje de estudiantes mujeres aumentando del 44.30 % al 51.06 % durante el período de estudio. Esta tendencia respalda la presencia de las mujeres en actividades veterinarias. Por el contrario, persisten

disparidades de género entre el profesorado, aunque se estrechan gradualmente para alcanzar el 55.45 % de representación femenina para 2021. Se observan diferencias significativas en los rangos profesionales, con predominio de hombres en posiciones de mayor jerarquía. Sin embargo, para 2021, el 45.3 % de los profesores eran mujeres, lo que indica una posible mejora en el equilibrio de género, especialmente dada la presencia significativa de mujeres en roles de investigación (59.45 %). **Conclusiones:** Aunque las mujeres tienen una presencia significativa en la veterinaria de la UCM, se necesitan esfuerzos para promover los estudios veterinarios entre las mujeres y fomentar su participación en la investigación para avanzar hacia roles de mayor jerarquía.

Palabras clave: diferencias de género; mujer; veterinaria.

Abstract: **Introduction**: María Josefa de los Reyes Cerrato was the first woman to obtain a veterinary title in Spain, despite barriers such as the «robustness certificate» imposed on women. Since then, women's presence in veterinary medicine has grown, but true gender parity remains uncertain. This study aims to assess female representation in the Faculty of Veterinary Medicine at Complutense University of Madrid (UCM) over recent years. **Methodology**: Data from the UCM's Equality Unit Observatory spanning 2007 to 2021 were analyzed to examine the participation of women across faculty, administrative staff, and student roles. **Results and Discussion:** Findings reveal that female involvement in the UCM's Faculty of Veterinary Medicine encompasses all specialties and educational levels, with the proportion of female students rising from 44.30 % to 51.06 % during the study period. This trend supports women's presence in veterinary activities. Conversely, gender disparities persist among faculty, although gradually narrowing to 55.45 % female representation by 2021. Significant differences emerge concerning professional ranks, with men predominantly occupying higher-ranking positions. However, by 2021, 45.3% of professors were women, indicating potential improvement in gender balance, particularly given the significant female presence in research roles (59.45 %). **Conclusions:** Women have a notable presence in the veterinary field at UCM. Nonetheless, proactive efforts to promote veterinary studies among prospective female students are essential for sustaining this trend. Moreover, fostering female participation in research is critical to ensuring their advancement to higher-ranking positions.

Keywords: gender differences; veterinary; women.

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que durante las últimas décadas se ha producido un cambio significativo en el rol de la mujer a nivel laboral. Este hecho ha conllevado una feminización de muchas profesiones en países desarrollados, entre las que destacan aquellas pertenecientes a la rama de la salud, donde la profesión veterinaria ha experimentado un cambio radical (Aragón y Melian,

2020), si bien, este cambio no fue sencillo. La licenciatura en Veterinaria fue considerada desde su inicio una profesión destinada a hombres. En estos comienzos, la profesión veterinaria incluía no solo conocimientos científicos, sino, además, el herrado de animales y el forjado de las herraduras. Es probable que este motivo, junto con los socioeconómicos, bajo los cuales la disponibilidad de dinero en las familias hacía decantarse por que los estudios estuvieran destinados a los hombres, fuera uno de los limitantes en el acceso a las escuelas de Veterinaria por parte de las mujeres (Rosado-Castaño, 2011).

Rosado-Castaño (2011) considera que la incorporación de la mujer en las escuelas de Veterinaria fue lenta, tardía y, a menudo, problemática. Aunque existe documentación previa que sitúa que fueron varias las mujeres que quisieron comenzar los estudios de Veterinaria y a las cuales les fue negado, no es hasta la llegada de María José Cerrato que este hecho fue posible. Cerrato accede a la Escuela de Veterinaria para completar sus estudios en 1925 en la Facultad de Córdoba, además de sus estudios en Farmacia. Si bien su acceso estuvo condicionado a la presentación de una certificación académica oficial para demostrar que había aprobado un examen preparatorio que incluía diferentes materias, así como un certificado médico conocido como «certificado de robustez» para garantizar su idoneidad en el ejercicio de la profesión (Rosado-Castaño, 2011).

El acceso de Cerrato marcó un antes y un después en la profesión, mostrando una clara evolución con lo que se observa a partir de esos años y con los datos que se tienen actualmente. En el año 1930 la Facultad Complutense de Madrid registraba las primeras mujeres matriculadas en Veterinaria, que lo hacía de forma paralela a la Universidad de León. Entre el año 1793 y 1943 la Universidad Complutense de Madrid registraban un total de 23 mujeres matriculadas en Veterinaria, suponiendo el 0.12 % del porcentaje total del alumnado (Rosado-Castaño, 2011). Es a partir de la década de los 80 cuando el proceso de feminización se hace más evidente. Es en 1993 cuando por primera vez se registró un valor más alto de mujeres matriculadas en Veterinaria frente al valor total de hombres (Aragón y Melian, 2020), destacando además que en 2018 a nivel nacional el 74.26 % que completaban sus estudios en Veterinaria eran mujeres (Aragón y Melian, 2020).

Sin embargo, los estudiosos de la sociología sostienen que la medicina veterinaria sigue siendo masculina desde el punto de vista del género, aunque esté dominada numéricamente por mujeres, en el sentido de que la cultura profesional recompensa las acciones y actitudes estereotípicamente masculinas y fomenta las expectativas de género con respecto a las capacidades, funciones y comportamientos de los trabajadores (Giuffrida *et al.*, 2020). Es importante investigar hasta qué punto persisten las barreras relacionadas con el género en las facultades de Veterinaria. Es por ello que el objetivo de este estudio fue analizar los datos referentes a la presencia de las mujeres en la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid tanto a nivel del estudiantado como del resto de personal que compone dicha facultad.

2. METODOLOGÍA

Para investigar la brecha de género en la carrera de Veterinaria, se seleccionó la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid debido a su reconocida trayectoria y la accesibilidad a datos históricos y actuales. Este estudio se basó en un diseño descriptivo que utilizó fuentes secundarias para recopilar y analizar datos. Se obtuvieron los datos del Observatorio de Igualdad de la Universidad Complutense de Madrid, cubriendo el período comprendido entre 2007 y 2021.

Se procedió a realizar una evaluación exhaustiva de los datos recopilados, centrándose en la presencia de mujeres en diversos ámbitos de la facultad, que incluyen estudiantes, profesorado y personal administrativo y de servicios (PAS). Además, se examinaron las posiciones y los roles ocupados por las mujeres dentro de estas categorías, destacando las diferencias de género en términos de representación y distribución.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis comparativo interno y externo. Internamente, se compararon los datos recopilados con los de otras facultades de la UCM proporcionados por el observatorio, lo que permitió evaluar la singularidad de la situación en la Facultad de Veterinaria en comparación con otras disciplinas dentro de la misma universidad. Externamente, cuando fue posible, se compararon los datos con los de otras facultades de veterinaria a nivel nacional, lo que proporcionó un contexto más amplio para comprender la dinámica de género en la educación veterinaria en España.

El análisis se centró en identificar patrones y tendencias en la participación y distribución de género, así como en resaltar posibles áreas de mejora en términos de equidad de género en la Facultad de Veterinaria de la UCM. Este enfoque permitió una comprensión más completa de la situación y proporcionó información valiosa para futuras políticas y prácticas orientadas a promover la igualdad de género en la educación y el empleo veterinario.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto un claro crecimiento de la presencia de la mujer en las diferentes categorías que componen la Facultad de Veterinaria de la UCM. Este crecimiento se hace más evidente entre los alumnos, incrementándose el porcentaje de mujeres desde un 44.30 % en 2007 hasta alcanzar en 2021 el 51.06 % de matriculadas en dicha titulación. Este hecho es de gran relevancia también, si consideramos la inserción de la mujer veterinaria en el mundo laboral. Son varios los autores que consideran que durante las últimas décadas existe una «feminización de la profesión» (Aragón y Melian, 2020). Este hecho contribuye a que las mujeres veterinarias ocupen puestos de diversa índole, no quedando relegadas a puestos tradicionales como la clínica de pequeños animales. Por ello, aunque el porcentaje de mujeres todavía en estas áreas es baja, el número de mujeres que acceden a puestos que implican la actuación en granja se está viendo incrementado.

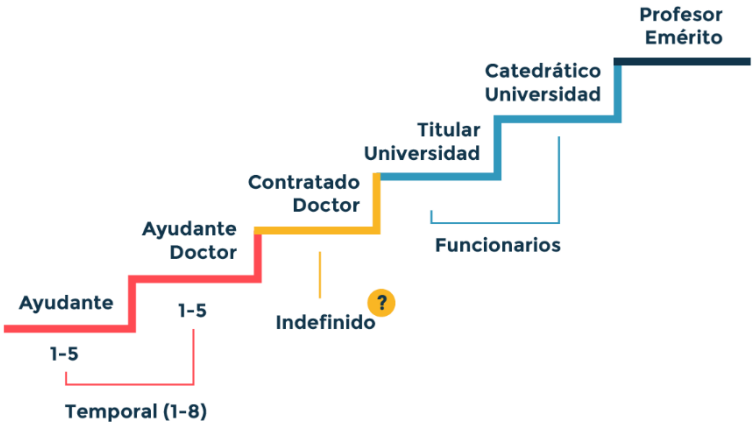
Contrariamente a lo observado entre el alumnado, la brecha de género se hace más evidente en el caso del profesorado. Si bien es cierto que en cuanto al porcentaje total de personal agrupado bajo la categoría de profesor docente e investigador (PDI) el número de mujeres registradas en esta categoría para el año 2021 superaba al de hombres. Del total de 452 personas registradas como PDI, 251 eran mujeres, lo que supone un 55.5 % con respecto al total. No obstante, es preciso ahondar en las diferencias existentes en cuanto a la categoría profesional. La Tabla 1 reúne la distribución con respecto al porcentaje de hombres y mujeres conforme avanza la carrera científica en la Universidad de acuerdo a los datos publicados por el Observatorio de Igualdad de la UCM.

Tabla 1. Distribución del personal docente e investigador según el sexo (expresado en porcentaje) de acuerdo a los datos publicados por el Observatorio de Igualdad de la UCM

	Mujeres	**Hombres**
Personal Docente e Investigador (PDI)	55,45	44,55
Profesores asociados	34,15	65,85
Colaborador	100,00	0,00
Personal Investigador	58,73	41,27
Ayudante Doctor	66,67	33,33
Contratado Doctor	66,67	33,33
Titular	50,00	50,00
Catedráticos	45,31	54,69
Emérito	33,33	66,67

Considerando el grado de progresión de la carrera investigadora y el proceso de estabilización del profesorado universitario es necesario recordar la existencia de figuras temporales (ayudantes y contratados doctores) y funcionarios (incluyendo titulares y catedráticos), tal y como queda descrito en la Figura 1.

Figura 1. Evolución de la carrera investigadora en el marco universitario



En este aspecto, llama la atención que conforme se incrementa el grado de estabilidad disminuye el porcentaje de mujeres presentes. Por ejemplo, según lo ilustrado en la Tabla 1, el número de investigadoras en roles de ayudante y contratado doctor supera en cantidad a los hombres, indicando un aumento gradual en la participación femenina en la investigación científica. Sin embargo, a medida que se asciende en la jerarquía académica, se observa una disparidad de género. Especialmente llamativo es el porcentaje de mujeres catedráticas, que registraba en 2021 un 45.31 %, aunque este valor es superior al porcentaje total de mujeres catedráticas del resto de facultades pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid.

En consonancia con estos resultados, y de forma similar, numerosos trabajos que sugieren que las brechas de género tienden a ampliarse con la edad debido a diversos factores Entre ellos se incluyen la menor experiencia laboral debido al tiempo dedicado a responsabilidades familiares, la segregación ocupacional de las mujeres y la menor frecuencia con la que las mujeres cambian de empleo en etapas laborales tempranas (Aragón y Melian, 2020; Giuffrida *et al.*, 2020; Sanz-Cruzado *et al.*, 2021). Además, Giuffrida *et al.* (2020) señalan que la interrupción de la carrera investigadora de una categoría temporal a indefinida es más evidente en mujeres al no poder alcanzar los méritos necesarios para su progresión. Entre las razones por las que las mujeres, en particular, abandonan el mundo académico, se incluyen la falta de modelos de promoción profesional o de apoyo a la investigación; la percepción de discriminación o prejuicios relacionados con el género; y la falta de apoyo al profesorado con responsabilidades de maternidad, cuidado de los hijos y otras responsabilidades familiares.

Es esencial considerar que la progresión en la carrera científica está influenciada por una variedad de factores, entre los cuales se incluyen el desarrollo y la ejecución de proyectos de investigación, así como la publicación de los resultados en revistas de alto impacto. Los datos proporcionados por el observatorio de la UCM revelan una disparidad significativa en

el número de publicaciones en las que las mujeres ocupan roles destacados, como autoras de correspondencia, primera o última firma, en comparación con sus homólogos masculinos en revistas de alto prestigio. Este hallazgo respalda la noción de que las mujeres enfrentan barreras adicionales en la promoción de su trabajo científico, lo cual puede contribuir a las disparidades de género observadas en roles de mayor estabilidad académica.

Resultados similares a los obtenidos en este estudio han sido documentados por investigadores previos (Giuffrida *et al.*, 2020). Estos autores registraron tendencias similares en la Facultad de Veterinaria de US durante el año 2019, y subrayaron la persistencia de desafíos sistémicos en el ámbito académico que afectaban desproporcionadamente a las mujeres. En este sentido, es fundamental implementar programas que fomenten la conciliación entre la vida laboral y personal, así como reducir cualquier forma de discriminación de género que pueda existir en el entorno académico.

Es importante destacar que, aunque el número de mujeres que ingresan a la carrera investigadora está aumentando gradualmente, especialmente en roles de posdoctorado y predoctorado, la proporción de mujeres en posiciones de carácter indefinido, como catedráticas, sigue siendo baja en comparación con sus contrapartes masculinas. Esto sugiere que aún persisten obstáculos significativos que impiden que las mujeres avancen hacia roles de mayor estabilidad en la academia.

Por lo tanto, es esencial continuar con iniciativas que alienten a las estudiantes jóvenes a considerar la carrera científica como una opción viable. Esto implica no solo promover la veterinaria como una carrera de elección, sino también facilitar el acceso y la participación de estas estudiantes en actividades de investigación desde etapas tempranas de su formación académica. Al hacerlo, se puede contribuir significativamente a cerrar la brecha de género en la ciencia y promover la equidad de género en la academia veterinaria y más allá.

Es preciso añadir que el estudio actual se enfrentó a varias limitaciones durante su realización que es importante abordar. Inicialmente, se planteó de manera ambiciosa con el objetivo de recopilar información sobre la participación de las mujeres en las diversas facultades de Veterinaria en España. Sin embargo, esta tarea resultó ser un desafío considerable debido a la falta de disponibilidad de datos en muchas de las facultades del país. Se encontró que la mayoría de los datos estaban limitados a informes internos y no estaban accesibles para su consulta pública.

Esta falta de acceso a datos completos y actualizados dificultó la capacidad del estudio para proporcionar una imagen completa y precisa de la situación de la carrera veterinaria a nivel nacional. Además, la ausencia de datos comparativos entre facultades limitó la capacidad de establecer comparaciones significativas y comprender las diferencias regionales o institucionales en la participación de las mujeres en la disciplina.

Es crucial reconocer que la disponibilidad limitada de datos puede haber afectado la validez y la generalización de los hallazgos del estudio. La falta de información exhaustiva sobre la participación de las mujeres en la carrera veterinaria en España también plantea interrogantes sobre las causas subyacentes de las disparidades de género y obstaculiza la formulación de políticas y estrategias efectivas para abordar estos problemas.

Los autores del estudio consideran que es de vital importancia impulsar programas que promuevan la disponibilidad y el acceso público a datos precisos y actualizados sobre la participación de las mujeres en la carrera veterinaria. En este sentido, el enfoque del Observatorio de la Universidad Complutense de Madrid en la recopilación y la divulgación de datos sobre igualdad de género podría servir como un modelo a seguir para otras instituciones académicas en España y más allá. El acceso a esta información permitiría una comprensión más completa y precisa de la situación en cada facultad y facilitaría el desarrollo de intervenciones y políticas orientadas a promover la equidad de género en la educación y la práctica veterinaria.

4. CONCLUSIONES

Tras analizar en detalle la situación de la participación de las mujeres en la carrera veterinaria, se llega a varias conclusiones significativas. En primer lugar, se observa un notable aumento en la presencia de mujeres en roles de investigación y en las etapas iniciales de la carrera científica en los últimos años. Sin embargo, esta tendencia positiva se ve contrarrestada por persistentes disparidades de género en roles de mayor estabilidad académica, como el de catedráticas, donde las mujeres continúan estando subrepresentadas en comparación con sus homólogos masculinos.

Estas disparidades pueden atribuirse a una serie de factores complejos, que incluyen obstáculos estructurales y culturales en el ámbito académico, la segregación ocupacional y las responsabilidades familiares que afectan de manera desproporcionada a las mujeres en la profesión veterinaria. Para abordar estas desigualdades, es fundamental implementar programas y políticas que promuevan la equidad de género, incluyendo iniciativas para favorecer la conciliación entre la vida laboral y personal y reducir cualquier forma de discriminación de género en el entorno académico.

Además, se destaca la necesidad de un mayor acceso y disponibilidad de datos sobre la participación de las mujeres en la academia veterinaria. Esto permitiría una comprensión más completa de la situación y facilitaría el desarrollo de intervenciones efectivas para abordar las disparidades de género de manera más precisa y específica.

En resumen, la promoción de la equidad de género en la academia veterinaria es un proceso continuo que requiere el compromiso y la colaboración de todas las partes interesadas. Solo a través de esfuerzos conjuntos y sostenidos se podrá crear un entorno inclusivo y equitativo donde todas las personas, independientemente de su género, tengan igualdad de oportunidades para prosperar y contribuir al avance de la profesión veterinaria.

REFERENCIAS

Aragón, Ó. G. y Melian, A. G. (2020). Relación entre la brecha salarial de género y la brecha generacional. El caso del sector veterinario español. *Estudios de Economia Aplicada*, *38*(3). https://doi.org/10.25115/EEA.V38I3.3074

Giuffrida, M. A., Steffey, M. A., Balsa, I. M., Morello, S. L. y Kapatkin, A. S. (2020). Gender differences in academic rank among faculty surgeons at US veterinary schools in 2019. *Veterinary Surgery*, *49*(5), 852-859. https://doi.org/10.1111/vsu.13440

Rosado-Castaño, M. C. (2011). Primeras mujeres veterinarias en España. En *Semblanzas Veterinarias III* (vol. 3, pp. 157-170).

Sanz-Cruzado, S. P., Santos, A. M. C., Ruiz-Benito, P. y Villén-Pérez, S. (2021). La percepción del impacto de la maternidad y la paternidad en la carrera científica en Ciencias de la Vida en España. *Ecosistemas*, *30*(1), 1991-1991. https://doi.org/10.7818/ECOS.1991

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375253259

MOTIVACIÓN ESCOLAR DE NIÑAS RURALES A TRAVÉS DE LA LECTOESCRITURA

SCHOOL MOTIVATION OF RURAL GIRLS THROUGH READING AND WRITING

Patricia del Pilar Gómez Galdámez[1], Fredy Vázquez Pérez[2]
y Verónica Concepción Castellanos León[3]

[1] *Universidad Autónoma de* Chiapas. *México*
patricia.pilar@unach.mx
https://orcid.org/0000-0002-0304-4995

[2] *Universidad Autónoma de Chiapas. México*
fredy.vazquez@unach.mx
https://orcid.org/0000-0001-7728-595X

[3]*Universidad Autónoma de Chiapas. México*
veronica.castellanos@unach.mx
https://orcid.org/0000-0003-3670-5988

Resumen: **Introducción:** La comunidad de San Antonio Bombanó, municipio de Berriozábal, se localiza a veinte minutos de la capital del estado de Chiapas, México; cuenta con estudios de nivel primaria. El objetivo fue que niñas entre 10 a 12 años de edad conocieran a través de la lectoescritura historias de mujeres que han sobresalido en diversos ámbitos y con ello motivarlas a una superación académica. **Metodología:** La investigación es de enfoque cualitativo con estrategia metodológica investigación-acción participante, teniendo como instrumentos de recolección de datos la entrevista, la observación participante y el diario de campo. Se conformó un grupo de 18 niñas y se ejecutaron 6 talleres, los cuales eran mediados por los investigadores. **Resultados:** Concretar el grupo de niñas fue complicado derivado de las formas de pensar de las familias en cuanto a la participación de las mujeres en eventos educativos. Las niñas participantes, al conocer a través de cuentos las historias de mujeres que han sobresalido en diferentes ámbitos, algunas cambiaron su percepción y expresaron lo que quieren ejercer a futuro. **Conclusiones:** La cultura familiar arraigada que privilegia a los varones es difícil de romper, sin embargo, es posible comenzar a generar nuevas formas de pensamiento. Trabajar una investigación desde la IAP en zonas rurales implica conocer y trabajar desde y en la comunidad. Queda mucho por hacer, pues no basta con motivar a las

niñas, sino concientizar también a padres, madres y sociedad para que ellas tengan igualdad de derechos educativos al igual que los varones.

Palabras clave: niñas rurales; rezago educativo; motivación; género; lectoescritura.

Abstract: **Introduction:** The community of San Antonio Bombanó, municipality of Berriozábal, is located twenty minutes from the capital of the state of Chiapas, Mexico; it has primary school education. The objective was for girls between 10 and 12 years of age to learn through reading and writing stories of women who have excelled in various fields and thereby motivate them to academic improvement. **Methodology:** The research has a qualitative approach with a Research-Action-Participant methodological strategy, having the interview, participant observation and the field diary as data collection instruments. A group of 18 girls was formed and 6 workshops were carried out, which were mediated by the researchers. **Results:** Specifying the group of girls was complicated derived from the ways of thinking of the families regarding the participation of women in educational events. The participating girls, learning through stories of women who have excelled in different areas: some changed their perception and expressed what they want to do in the future. **Conclusions:** The deep-rooted family culture that privileges men is difficult to break, however, it is possible to begin to generate new ways of thinking. Working on research from PAR in rural areas implies knowing and working from and in the community. There remains much to do, since it is not enough to motivate girls but also to raise awareness among fathers, mothers and society so that they have equal educational rights like men.

Keywords: rural girls; educational lag; motivation; gender; literacy.

1. INTRODUCCIÓN

Un alto porcentaje de niñas, niños y adolescentes en Chiapas y en particular en comunidades rurales no tienen la posibilidad de estudiar, lo que eleva el nivel de rezago educativo. Espinosa y González indican que en Chiapas «2 de cada 10 personas entre 3 y 17 años no asisten a ningún nivel educativo. Esta situación es especialmente crítica, pues se trata de una tasa de inasistencia escolar mayor al promedio nacional para todos los grupos de edades» (2021, p. 17). Otro de los problemas que se vive en el ámbito educativo en estas regiones está relacionado con la disponibilidad, es decir, con la falta de escuelas en las comunidades rurales y las condiciones físicas de estas no son las adecuadas para el desarrollo académico del estudiantado.

La comunidad rural de San Antonio Bombanó, que pertenece al municipio de Berriozábal, Chiapas, solo cuenta con una escuela de nivel primaria, por tanto, si niños y niñas quieren seguir estudiando deben trasladarse a los municipios más cercanos como la cabecera municipal de Berriozábal u Ocozocoautla de Espinoza, Chiapas; lo que les implica gastos que no siempre logran cubrir los padres y las madres de familia, provocando un círculo vicioso de rezago educativo y pobreza en la familia.

> Así la pobreza y el rezago educativo son dos condiciones íntimamente relacionadas; el rezago educativo es un fenómeno de carácter estructural que afecta al progreso económico y social de los países, de las personas, y de manera particular a las regiones con un menor desarrollo. (Jiménez, 2013, p. 106)

Lo anterior se agrava cuando la situación económica del hogar obliga a los niños a trabajar en el campo y a las niñas a ocuparse en las actividades domésticas. El contexto en el que se nace y se reside incide fuertemente en nuestro desarrollo, es una variable que determina la oportunidad de educación, el acceso a la salud, la seguridad social, la calidad de las viviendas, los espacios de trabajo y el acceso a la alimentación. Por lo que es importante conocer que

> En México, 4 de cada 10 personas viven en condición de pobreza, lo que implica que 55.7 millones de mexicanas y mexicanos tienen insuficiencia en el ingreso y, además, carencias en el acceso a los derechos sociales. En Chiapas, la pobreza es más aguda: alrededor de 7 de cada 10 personas (4.22 millones de personas, 75.5 % de su población) viven en condiciones de pobreza; de los cuales, casi 2 de cada 10 viven en situación de pobreza extrema (1.61 millones de personas). (Espinosa y González, 2021, p. 8)

Así también, las creencias culturales muchas veces limitan a las niñas para asistir a la escuela, toda vez que los padres consideran que solo los varones deben aprender a leer y escribir y las niñas deben quedarse en casa cumpliendo roles domésticos.

> La división sexual del trabajo y los estereotipos que enfrentan niñas, niños y adolescentes, les dirigen hacia cierto tipo de estudio y/o trabajos independientes de sus preferencias o capacidades. Además, al asignarles más tareas domésticas y de cuidado a las niñas y adolescentes, reduce su tiempo de estudio y refuerza sus roles de género. (Unicef, s/f, parr. 20)

Por estos motivos, principalmente las niñas están limitadas y se observan tímidas, no pueden expresarse con facilidad, no leen con fluidez, no escriben adecuadamente conforme a su edad o nivel académico, no conocen sus derechos, no creen que deban participar en actividades consideradas tradicionalmente para varones, y en el hogar no tienen voz ni voto en las decisiones importantes; finalmente, no tienen confianza ni seguridad en sí mismas, limitando su desarrollo integral. De acuerdo con la Unesco

> en todo el mundo hay, al menos, 763 millones de adultos que no saben leer ni escribir, dos tercios de ellos son mujeres, así como 250 millones de niños que no adquieren las competencias básicas en lectoescritura. Antes de la pandemia de COVID-19, que provocó la peor perturbación de la educación en un siglo, 617 millones de niños y adolescentes no habían alcanzado los niveles mínimos de lectura. (Unesco, 2023, parr. 1)

Por ello, se considera de gran importancia la alfabetización de las niñas en comunidades rurales, que tiene «un efecto dominó positivo en todos los aspectos del desarrollo. Tienen

mayores opciones de vida para sí mismas y una repercusión inmediata en la salud y la educación de sus familias y, en particular, en la educación de las niñas» (Unesco, 2023, parr. 3).

Es así como se consideró desarrollar un proyecto de investigación-acción participante (IAP), con entrevistas, observación y diario de campo, con el objetivo de que las niñas de la comunidad de San Antonio Bombanó de entre 8 a 12 años conocieran a través de la lectoescritura historias de mujeres, en condiciones sociales aun no favorables, que han sobresalido en ciencia, tecnología, educación y política y con ello motivarlas a estudiar y continuar sus estudios de acuerdo a sus posibilidades o buscando las oportunidades para hacerlo. La lectura de historias de mujeres empoderadas permite a las niñas el conocimiento y la reflexión que no logran en su contexto familiar y social, misma que despierta en ellas el interés de pensarse como mujeres fuertes, motivadas para alcanzar un mejor desarrollo de sus capacidades, confianza, visión y liderazgo en su comunidad. En este sentido, la lectura de la vida de algunas mujeres que han destacado en distintos contextos y ámbitos ha despertado el interés de las niñas rurales al reconocer de lo que pueden ser capaces para alcanzar sus objetivos y sueños como mujeres. De ahí que la motivación se entienda como ese impulso que despierta el interés y mueve a la acción a partir de elementos internos o externos. La lectoescritura de historias de grandes mujeres es un recurso para ello, buscando establecer relaciones más equitativas y justas.

> Empoderar a las mujeres para que participen plenamente en todos los sectores y a todos los niveles de la actividad económica resulta fundamental para: construir economías fuertes; establecer sociedades más estables y justas; alcanzar los objetivos de desarrollo, sostenibilidad y derechos humanos acordados internacionalmente; mejorar la calidad de vida de las mujeres, de los hombres, de las familias y de las comunidades; y promover las prácticas y objetivos empresariales. (ONU-MUJERES, 2011, parr. 1)

Por lo anterior, se precisa la importancia de la lectoescritura como un medio para despertar la motivación del estudio y de superación de las niñas, escuchado historias de grandes mujeres y el reconocimiento de sí mismas y de sus potenciales para escribir su propia historia como niñas rurales.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló a través de la metodología cualitativa, con estrategia metodológica investigación-acción participante (IAP), empleando la entrevista, la observación participante y el diario de campo como técnicas de recolección de datos.

Para la conformación del grupo de niñas se emitió una convocatoria que fue difundida a través de un altoparlante de la comunidad, que consiste en el medio de comunicación local y que se conforma por una bocina instalada en la casa de uno de los vecinos de la comunidad.

El profesor de la escuela primaria de la comunidad también fue un elemento importante para hacer llegar la información a las niñas; se hizo difusión de la convocatoria a través de los

grupos de WhatsApp de las madres de familia; que en su mayoría son las mamás quienes están de responsables de la educación de sus hijas e hijos.

También se distribuyeron invitaciones impresas a la salida de la escuela primaria indicando los días y los horarios de talleres. Sin embargo, a pesar de hacer una extensiva invitación, al primer taller asistieron únicamente seis niñas; la poca asistencia se atribuye a la cultura y las formas de pensar de las familias, quienes anteponen otras actividades antes que la educación de las niñas. Fue en el tercer taller que se logró mayor asistencia y la permanencia del grupo de 18 niñas.

En cuanto a la planeación pedagógica de las actividades, fueron elaboradas *a priori*, sin embargo, conforme las semanas transcurrían se realizaban adaptaciones que derivaban de la observación realizada en la sesión anterior, tomando en cuenta actitudes, expresiones, comentarios y formas de pensar de las niñas participantes.

El desarrollo de los talleres se dio en tres fases; se iniciaba con actividades lúdicas que servían para la integración de las niñas participantes y de los investigadores, a su vez que ayudan en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa tan importante para el desarrollo y dominio de la lectoescritura.

La segunda fase consistía en la lectura del cuento seleccionado para cada taller; estos cuentos eran adaptaciones de historias de mujeres que han sobresalido en ciencia, tecnología, medicina, política y educación; la manera en que eran contados se armonizaba con recursos como la música, la adaptación del espacio acorde a la narración y la escenificación de los personajes.

La tercera fase era pasar a la comprensión lectora y la escritura; se realizaban preguntas referentes a la narración previamente hecha y posteriormente se les daban actividades de aprestamiento a la escritura, la cual nos permitía conocer el dominio que tienen sobre este proceso. Fue en esta fase donde pudimos identificar algunas deficiencias en el proceso de lectoescritura dentro de los que se mencionan: niñas de 10 y 12 años que no sabían leer y escribir; en otros casos, niñas que confundían algunas letras como b con v, p con q, m con n; en otros casos se identificaron carencias en la lectura como poca fluidez lectora o niñas que sabiendo leer decían no saber para no participar de manera verbal.

Como se menciona, la observación nos permitía identificar en las niñas el nivel de lectoescritura en el cual se encontraban y de esta manera realizar la planeación del siguiente taller, en donde tomándose como centro principal de la actividad el cuento seleccionado se complementaba con actividades de lectoescritura que tenían el objetivo de superar las dificultades que presentaban.

Se terminaba con una actividad de cierre y se les obsequiaban materiales didácticos como cuentos, lápices, rompecabezas, libros de colorear con la intención de motivarlas a regresar al siguiente taller.

Al finalizar cada taller se registraban en el diario de campo las observaciones, las cuales se analizaban y discutían entre los investigadores y servían de referente para la planeación del siguiente taller.

De los talleres, el taller diagnóstico nos permitió conocer el nivel de dominio de la lectoescritura y la percepción que las niñas tenían referente a las actividades que pueden desempeñar

como parte del género femenino. El taller de cierre favoreció a conocer los cambios que existieron en ellas a partir de los talleres desarrollados.

3. RESULTADOS

Derivado de este proyecto de investigación se identificó que dos de las niñas participantes en edades de 10 y 12 años no saben leer y escribir; esto corrobora que, «En Chiapas, 18.9 % de la infancia entre 6 y 14 años no sabe leer y escribir un recado simple; es decir, presentan condiciones de analfabetismo» (Espinosa y González, 2021, p. 8). No obstante, existe en ellas el deseo de aprender a leer y escribir y expresaron querer desempeñarse en ocupaciones que conocen de acuerdo con el contexto que las envuelve, como el ser estilistas. Por otra parte, las 16 niñas manifestaron el interés en estudiar y alcanzar una profesión.

Las 16 niñas que manifestaron interés en continuar con sus estudios corresponden al 88.88 % de la población total con la que se trabajó; las observaciones registradas de la primera a la última sesión nos permiten conocer que el trabajo realizado con las niñas a través de la lectoescritura provocó un cambio de pensamiento en la mayoría respecto a la motivación escolar, al conocer historias de mujeres que han sobresalido. Esto lleva a mostrar a las niñas la posibilidad que como mujeres tienen para lograr aquello que se proponen y que nada es exclusivo de los varones, siendo la educación un medio para lograrlo, que, de acuerdo con la ONU, «la intensificación de las medidas en materia de igualdad de género en todas las partes del mundo permitiría avanzar hacia el desarrollo sostenible para 2030, sin dejar a nadie atrás» (ONU-MUJERES, s/f, parr. 7). En este sentido las niñas y, más aún, la educación de las niñas rurales son también parte fundamental para el desarrollo sostenible en un plano de derecho e igualdad de oportunidades.

4. CONCLUSIONES

Realizar investigación-acción participativa permite incidir en el cambio de manera directa, en las formas de pensar y actuar de los participantes, así como trabajar desde y en la comunidad donde se desarrolla la investigación. El trabajo que se presenta permitió a los investigadores dar a conocer a las niñas historias de mujeres que han trascendido y dejado un legado dentro de las diferentes disciplinas; les permitió a través de la lectura conocer profesiones y actividades que como mujeres pueden desarrollar que, derivado del contexto en el que viven, no conocían.

Por otra parte, nos permitió conocer que, de las 18 niñas participantes, asistían dos que no han adquirido el proceso lectoescritor, y las 16 restantes tienen la adquisición, pero es necesario el apoyo para que adquieran el dominio gramatical.

En cuanto a la motivación escolar les permitió saber que los diferentes niveles escolares son un puente que permite alcanzar una profesión, resaltando con ello la importancia de asistir a la escuela y con ello motivarlas a estudiar.

Al finalizar las sesiones las niñas manifestaron el interés por ser médicas, enfermeras, maestras e incluso una dijo querer ser presidenta de su municipio. Dos de las niñas mencionaron el gusto por llegar a ser estilistas (ocupación de las personas que se dedican al corte de cabello).

Trabajar en una investigación como esta nos deja una ventana abierta de posibilidades para continuar realizando IAP, pues no basta con motivar a las niñas, sino concientizar a las madres y padres de que ellas tienen los mismos derechos y oportunidades que los varones. Nos permitió conocer parte de la historia de vidas de las familias de las niñas que se encuentra enmarcada por usos y costumbres que durante muchos años han privilegiado a los varones. Y, por último, deja sobre la mesa el largo proceso que falta por recorrer para que niñas y niños en condiciones de ruralidad tengan las mismas oportunidades de estudios y mejores condiciones de vida.

REFERENCIAS

Espinosa, C. y González, J. (2021). *La infancia cuenta en Chiapas 2021-Ensayo sobre niñas, niños y adolescentes en Chiapas*. Red por los Derechos de la Infancia en México. México. https://issuu.com/infanciacuenta/docs/icm-chiapas_final

Jiménez, H. (2013). Inequidad educativa en Chiapas, un asunto de justicia social. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, *2*(2) 105-112. Recuperado de https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/18

ONU-MUJERES, México. (s/f). *ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality

ONU-MUJERES, México. (2011). *Principios para el empoderamiento de las mujeres. La igualdad es buen negocio*. https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2011/7/principios-para-empoderamiento

Unicef. (s/f). *Igualdad de Género*. https://www.unicef.org/lac/igualdad-de-genero#:~:text=Obstaculiza%20su%20desarrollo%20psicosocial%2C%20se,de%20pobreza%20y%20mala%20salud

Unesco. (2023). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. https://www.unesco.org/es/literacy/need-know.

TEMA 2.
Interculturalidad y diversidad

2.1. Interculturalidad y convivencia

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375265274

CONVIVENCIA ESCOLAR DEMOCRÁTICA EN PRIMARIA DESDE EL PARADIGMA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

DEMOCRATIC SCHOOL COEXISTENCE IN PRIMARY SCHOOL FROM THE PARADIGM OF CITIZENSHIP FORMATION

Juan José Salinas Valdés[1] y Katherine López Jiménez[2]

[1] *Universidad de Los Lagos. Chile*
juan.salinas@ulagos.cl
https://orcid.org/0000-0003-3999-6231

[2] *Universidad de Los Lagos. Chile*
katherinelizette.lopez@alumnos.ulagos.cl
https://orcid.org/0009-0003-8570-1032

Resumen: En el presente trabajo se discuten las posibilidades del abordaje de la convivencia escolar en primaria desde el enfoque democrático, en diálogo con el paradigma de la Formación Ciudadana, entendido como modelo particular dentro del campo más amplio de la Educación Ciudadana, y con los postulados de la pedagogía crítica. En primera instancia, se discuten los elementos generales de la convivencia escolar y su influencia en las relaciones interpersonales en la escuela, se examinan los enfoques para la construcción de convivencia escolar y se explora el rol docente para incidir positivamente en la mejora de esta y en el desarrollo de aprendizajes para la vida democrática. Seguidamente, se diferencian los diversos modelos de educación ciudadana existentes en el ámbito académico iberoamericano y se argumenta la conveniencia del uso del paradigma de la Formación Ciudadana para abordar la convivencia escolar no solo desde el ámbito civil, sino también desde el cívico o político, en diálogo con los planteamientos de la pedagogía crítica. En la conclusión final se abordan las posibilidades de acción en el área y la pregunta ¿cuáles son los problemas socialmente relevantes y temas controversiales de la infancia en los primeros años de primaria? Finalmente, se destaca la importancia de investigar en las prácticas escolares reales, tanto para profundizar el conocimiento sobre ellas como para desarrollar y valorar propuestas didácticas concretas a partir de la investigación-acción.

Palabras clave: educación primaria; educación ciudadana; convivencia escolar; participación estudiantil, democracia.

Abstract: In this work, the possibilities of developing primary school coexistence from a democratic approach are discussed, in dialogue with the paradigm of Citizenship Formation, understood as a particular model within the broader field of Citizenship Education, and with the postulates of critical pedagogy. In the first instance, the general elements of school coexistence and its influence on interpersonal relationships in school are discussed, approaches to building school coexistence are examined and the teaching role to positively influence the improvement of this and the development of learning for democratic life is explored. Next, the different models of citizenship education existing in the Ibero-American academic field are differentiated, and the convenience of using the Citizenship Formation paradigm is argued, for being considered the most appropriate to promote coexistence, not only from a civil perspective, but also from a civic or political one, in dialogue with the approaches of critical pedagogy. In the conclusion, the possibilities for action in the area are addressed, as well as the question: what are the socially relevant topics and controversial issues of childhood in the early years of primary school? Finally, the importance of researching school practices is highlighted, both to deepen knowledge about them and to develop and evaluate didactic proposals based on action research.

Keywords: primary education; citizen education; school coexistence; student participation; democracy.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo discute las posibilidades que posee el enfoque democrático de la convivencia escolar para el abordaje de la formación ciudadana en primaria, tanto en su dimensión civil como en su dimensión cívica o política. En la literatura se registra una importante cantidad de trabajos sobre convivencia escolar, aunque se ha tratado poco el cómo llevarla a la práctica y, menos aún, desde la participación del alumnado (Ávalos y Berger, 2021). Además, casi todas las propuestas existentes se abordan únicamente desde el ámbito civil, es decir, centradas en la tolerancia y la paz al vivir juntos. De esta forma, se ignora un elemento central de la convivencia escolar: la participación política.

En las últimas décadas se han intensificado las políticas públicas para fortalecer la educación ciudadana en muchos países de Europa, Asia y América Latina (Veugelers y De Groot, 2019), que han implicado la expansión de dicha área de estudio en el currículum escolar (Comisión Europea, 2017; Cox *et al.*, 2014) y un interés creciente de la investigación educativa por comprender los fenómenos asociados (Veugelers y De Groot, 2019). No obstante, profundizar el conocimiento disponible sobre la práctica de la formación ciudadana sigue siendo una tarea pendiente (Santisteban, 2012), la cual se acentúa respecto al nivel de primaria, donde la investigación ha sido relativamente escasa (González *et al.*, 2023). Además, la generación de contenidos concretos y el desarrollo de experiencias transformadoras han ocupado un lugar menor (Pineda, 2016), sobre todo en primaria.

Uno de los temas menos trabajados por la academia es la delimitación de los múltiples conceptos que, en el ámbito iberoamericano, se enmarcan bajo la denominación más general

de Educación Ciudadana: Cívica, Educación para la Ciudadanía y Formación Ciudadana, pese a la importancia de dicha tarea para la comprensión y la transformación de las prácticas en el área. Si bien existe mayor claridad respecto al primero de ellos, la diferenciación entre los otros dos es casi desconocida, generando un uso caótico de los mismos.

En este trabajo se defiende el uso del enfoque de Formación Ciudadana, el cual asume el desarrollo de la subjetividad política del ciudadano desde la intersubjetividad y la relación dialéctica de este con los ideales del proyecto político democrático. Dichas características le permiten conectar coherentemente con el modelo de Convivencia Democrática y con los postulados de la pedagogía crítica sobre: la educación como herramienta de transformación social (Apple, 2018; Freire, 2009); la acción dialógica en problemas sociales (Freire, 2023); la democratización del poder en las escuelas (Freire, 2022); y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo para la acción social (Giroux, 2004; Hooks, 2022).

En la conclusión final se exploran algunas posibilidades de acción para formar ciudadanía crítica en primaria a partir de un enfoque democrático de la convivencia escolar. Entre ellas, se plantea el abordaje de problemas socialmente relevantes y temas controversiales, pero se tensiona su sentido tradicional como problemas externos, y se propone incorporar los asuntos ligados a la convivencia democrática que son propios del aula y de la escuela. Finalmente, se hace un llamado a la investigación educativa para continuar indagando en esta área, especialmente, en el desarrollo y la valoración de propuestas didácticas concretas.

2. CONVIVENCIA ESCOLAR DEMOCRÁTICA

La noción de convivencia escolar ha evolucionado con el tiempo, adoptando distintos enfoques. Inicialmente, durante gran parte del siglo xx, primó una concepción conductista que ponía énfasis en la disciplina y el cumplimiento acrítico de normas (Carbajal, 2016). Al respecto, García y López (2014) señalan que la escuela abordaba la convivencia desde una perspectiva contenidista y estática, enfocada en transmitir conocimientos sobre instituciones y normas. Posteriormente, el informe de la Unesco *La educación encierra un tesoro* (Delors *et al.*, 1996) estableció el *aprender a vivir juntos* como uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación para el siglo xxi. Según Fierro y Carbajal (2019), dicho informe generó un debate sobre las formas en que los sistemas educativos pueden cultivar el respeto por otras personas y sobre la importancia de desarrollar habilidades para colaborar en proyectos académicos y sociales, así como para resolver conflictos pacíficamente.

En las últimas décadas la convivencia ha sido revalorizada como un componente clave para el aprendizaje y se ha destacado la necesidad de abordarla de manera sistémica e integral (Ascorra *et al.*, 2021; Carbajal, 2016). En consecuencia, se ha producido un tránsito progresivo desde paradigmas punitivos a enfoques formativos, psicosociales y sistémicos, lo cual ha ampliado la mirada del término hacia la construcción colectiva y democrática de las comunidades educativas (Carbajal, 2018; García y García, 2022; Pérez y López, 2010; Rioseco y Barría, 2021).

La convivencia escolar se considera actualmente como un elemento central de la formación integral y democrática que requiere el alumnado del siglo xxi (Ascorra *et al.*, 2021; García y

López, 2014). De esta forma, ha dejado de ser una noción abstracta para pasar a ser considerada como una práctica cotidiana que busca formar sujetos con habilidades para relacionarse, participar constructivamente y ejercer una ciudadanía crítica y responsable (Casas *et al.*, 2013; Stojnic, 2020), así como una herramienta activa para fortalecer los valores democráticos (García y López, 2014).

La convivencia escolar, aún en la actualidad, es conceptualizada desde diversas definiciones e interpretaciones (Carbajal, 2013; Fierro y Carbajal, 2019). Ello ha generado una sobreabundancia conceptual que, según advierten Fierro y Carbajal (2019), puede generar dificultades: «… que deriven en una confusión inmovilizante» (p. 2). No obstante, Carbajal (2013) destaca dos enfoques centrales para abordar la convivencia escolar: el restringido y el democrático. Aunque ambas perspectivas ven la convivencia como un aspecto fundamental de la calidad educativa, existen diferencias importantes entre ellas. Así pues, la primera se centra en controlar la violencia escolar a partir del desarrollo de las habilidades individuales, sin cuestionar la violencia estructural; mientras que el enfoque democrático promueve activamente las relaciones democráticas en la escuela y la participación de toda la comunidad educativa.

El paradigma democrático no solo busca construir convivencia para lograr aprendizajes, sino que también para desarrollar ciudadanía democrática. Para lograrlo, resulta indispensable abrir espacios de diálogo horizontal entre todos los actores educativos (García y López, 2014; NAEYC, 2020; Pérez y López, 2010; Stojnic, 2020), en los cuales el alumnado juegue un rol central (Ávalos y Berger, 2021). Sin embargo, escucharlo puede llegar a ser todo un desafío para las escuelas, pues en estas, hasta el momento: «… no se ha tomado en cuenta a los estudiantes como protagonistas principales de la convivencia escolar» (Stojnic, 2020, p. 22).

En la construcción de la convivencia escolar democrática resulta primordial el rol docente, pues es el profesorado –desde una posición de horizontalidad– el encargado de propiciar y mediar espacios de participación estudiantil (Jiménez *et al.*, 2021), los cuales deben estar dotados de diálogo, de participación, de resolución pacífica de conflictos y de consenso (Álvarez *et al.*, 2010; Carbajal, 2018; Jiménez *et al.*, 2021). Además, el docente cumple una función mediadora clave para que el alumnado delibere, proponga y coconstruya acuerdos para la regulación del microespacio social que cohabitan (Villalobos *et al.*, 2019), ya sea a nivel del aula o del centro educativo.

3. FORMACIÓN CIUDADANA EN PRIMARIA: CONVIVIR PARA EMANCIPAR

La conceptualización de los diversos enfoques en Educación Ciudadana –entendida como concepto más general que engloba a los demás– es relevante para comprender y actuar sobre las diversas prácticas en esta área educativa; no obstante, la plena comprensión de tales enfoques, así como de la importancia de la tarea misma, son temas aún pendientes. En el mundo anglosajón ha predominado el uso de *citizenship education*, al cual simplemente se agrega un apellido para denominar un foco específico cuando existe; es el caso de conceptos como *global citizenship*

education o *environmental citizenship education*. Por su parte, en el ámbito lingüístico iberoamericano han predominado una serie de conceptos para referirse a la educación ciudadana, los que tienden a ser usados indistintamente por la literatura académica y las políticas públicas educativas, dichos conceptos son: Cívica, Educación para la Ciudadanía (EpC) y Formación Ciudadana (FC). Al menos en el caso del primero, la literatura académica logra diferenciarlo con mayor éxito, y así lo identifica como un modelo basado en la memorización de contenidos sobre la estructura política y administrativa del país; la enseñanza tradicional-expositiva; y la preparación del futuro ejercicio de la ciudadanía jurídica, bajo una visión minimalista de la misma (Kerr, 2002). Se debe considerar que el mundo escolar continúa utilizando el término Cívica como sinónimo de los otros dos.

A nivel de la academia, la dificultad se ha producido en la diferenciación entre los enfoques de Educación para la Ciudadanía y Formación Ciudadana. Una de las probables razones de esta situación es la doble intención de algunos grupos de investigación españoles centrados en la enseñanza de las Ciencias Sociales –con fuerte influencia en la academia latinoamericana– de proponer enfoques críticos en el área mientras intentan mantener una alineación con los conceptos emanados desde la política pública nacional y europea. Tal es el caso de la ya desaparecida asignatura de secundaria Educación para la Ciudadanía –famosa por las polémicas que causó en el mundo político español–, pero también de la denominación Competencia Social y Ciudadana, originada en el Consejo de Europa, misma instancia que en 2018 la renombró como Competencias para una Cultura Democrática. La academia ha adoptado el primer concepto y luego lo ha reemplazado por el segundo sin mayor discusión. Dicho fenómeno y sus consecuencias deben llamar a la reflexión a este campo de estudio sobre la importancia de desarrollar conceptualizaciones académicas propias, sin dejar de valorar la relación con las políticas públicas y, por supuesto, con el aula.

Respecto al enfoque Educación para la Ciudadanía, Benjumea *et al.* (2011) señalan que corresponde a un área escolar desarrollada en el marco de contenidos y actividades prescritas por la autoridad que se abordan desde una perspectiva individual y desde relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes. Todo ello, con la finalidad de educar:

> … ciudadanos responsables, es decir, competentes, cívicos, democráticos, participativos y responsables colectivamente; su fin último son los buenos ciudadanos, es decir, ciudadanos clásicos, de corte republicano, sin aludir al contexto plural y diverso en que se forman, ni al proyecto político en que están inmersos… (p. 217)

La Formación Ciudadana, por su parte, corresponde al proceso de desarrollo de la subjetividad política a partir de las intersubjetividades (en interdependencia con los demás) a lo largo de toda la vida, por lo cual necesariamente rebasa las fronteras de las instituciones educativas (Benjumea *et al.*, 2011). Este enfoque, según los mencionados autores, no busca el desarrollo de un ciudadano instituido, predeterminado, sino la constitución del ciudadano en el contexto de un proyecto político democrático –y un territorio determinado– con el cual establece una relación dialéctica en la que se forman mutuamente. De esta forma, señalan Benjumea *et al.* (2011), la Formación Ciudadana se abre a los problemas de la sociedad y permite cuestionar el

proyecto político establecido. Al hacerlo, no solo valora la participación y el diálogo –también lo hace la EpC–, sino que además demanda la isegoría, es decir, la igualdad en la pretensión de validez de los discursos, especialmente entre docentes y alumnado.

Los planteamientos teóricos de la pedagogía crítica son la base más apropiada para acercar el enfoque de Formación Ciudadana al paradigma de Convivencia Democrática (civil y política). Al respecto, se destacan algunos de sus planteamientos que son especialmente valiosos: 1) la educación como herramienta para transformar la sociedad, en el sentido de profundizar la democracia y la justicia social (Apple, 2018); 2) la Teoría de la Acción Dialógica de Freire (2023), la cual destaca la importancia del diálogo para la acción conjunta sobre los problemas del mundo, se trata de una perspectiva que también permite romper con el tradicional silenciamiento del estudiante en los centros educativos (Giroux, 2004), especialmente de aquellos usualmente invisibilizados por el modelo tradicional memorístico; 3) la democratización del poder en la escuela, que permite al alumnado ejercer la ciudadanía de forma real (Apple y Beane, 2022; Freire, 2022); y 4) la centralidad del pensamiento crítico y del pensamiento creativo, para desarrollar cuestionamientos complejos y autónomos sobre cómo es la sociedad y sobre cómo debería ser (Giroux, 2004; Hooks, 2022). Dichas formas de pensamiento se manifiestan desde la primera infancia (Hooks, 2022), lo que abre la puerta para trabajarlos desde primaria.

El desarrollo de un campo común a partir del enfoque de Formación Ciudadana, la pedagogía crítica y el paradigma de la Convivencia Democrática tiene el potencial de profundizar el abordaje teórico y práctico de la convivencia escolar desde la participación política en primaria, bajo el objetivo de educar ciudadanos capaces de transformar su sociedad. Ello implica la superación de una concepción meramente civil de la convivencia –basada en la tolerancia– hacia una mirada cívico-política, que incluye la participación ciudadana del alumnado como un elemento fundamental. En este sentido, la convivencia democrática escolar es una base fundamental para el desarrollo de las ideas políticas y los comportamientos sociales que permiten –en la escuela y en la sociedad general– un ejercicio amplio de la participación ciudadana, bajo códigos de respeto, empatía y valoración de los derechos humanos.

Implementar el enfoque de Formación Ciudadana en primaria es fundamental, pues sienta las bases de una educación humanista, con valores democráticos y que no invisibilice a nadie (González *et al.*, 2023). Para ello, la convivencia escolar democrática orientada al desarrollo de ciudadanía transformadora considera a los estudiantes sujetos de derecho, con capacidad para deliberar y participar en la comunidad educativa. Así, abandona la lógica del convivir para aprender, sino que va más allá, pues considera que el convivir es una acción conjunta para el ejercicio pleno de sus derechos y libertades. De esta forma, se posiciona como una herramienta poderosa para la formación y el empoderamiento democrático del alumnado y, por qué no decirlo, para su emancipación personal y colectiva.

4. CONCLUSIONES

Para transformar la realidad de las aulas y concretar modelos didácticos que potencien una convivencia escolar democrática desde la Formación Ciudadana es necesario considerar las diversas posibilidades disponibles en la literatura. En general, todas las propuestas educativas basadas en la participación ciudadana, la discusión de cuestiones controvertidas y el abordaje de problemas sociales reales que afectan al alumnado suponen un aprendizaje colaborativo que contribuye a la convivencia escolar democrática. En un sentido más específico, el desarrollo de medios de comunicación (Cárcamo, 2019; Miralles *et al.*, 2013), las visitas pedagógicas (Gil y Muzzi, 2018) y el trabajo por proyectos (Navarro, 2010) son métodos que han sido destacados por la literatura en la materia, y tienen en común el uso de problemas socialmente relevantes y temas controversiales como vehículos movilizadores del aprendizaje (Claire y Holden, 2007; Santisteban, 2019). Si bien la mayoría de la literatura sitúa dichos asuntos en el ámbito amplio de la sociedad, otros (Pons, 2012; Tonucci, 2009) defienden la importancia de incluir temas del entorno cercano del alumnado para fomentar la reflexión y la acción.

Construir la convivencia escolar a partir de la elaboración democrática de normas y/o acuerdos de convivencia por parte del alumnado (Carbajal, 2016; Carbajal, 2018; Fierro y Carbajal, 2019) merece una atención especial, pues nos ofrece una posibilidad de gran valor para trabajar el aula como espacio micropolítico para el ejercicio real de la ciudadanía, a partir de problemas situados en su cotidianidad y, por tanto, dotados de una gran capacidad movilizadora. No obstante, exige preguntarnos ¿cuáles son los problemas socialmente relevantes y temas controversiales de la infancia en los primeros años de primaria? Hasta el momento, la conceptualización teórica de dichos asuntos les ha situado en los problemas de la sociedad general (Magendzo, 2016; Santisteban, 2019; Tutiaux, 2011) en un modelo, por cierto, de gran valor. No obstante, dicha mirada deja fuera muchos asuntos internos del aula y la escuela que pueden ser igual de relevantes y controversiales para el alumnado que aquellos presentes en la sociedad general. Vale la pena hacernos la mencionada pregunta, especialmente cuando pensamos la convivencia democrática en los primeros años de escolarización.

La investigación educativa tiene actualmente las tareas de profundizar los conocimientos disponibles sobre la convivencia escolar democrática en primaria desde el enfoque de Formación Ciudadana y de hacer propuestas didácticas para su desarrollo. En esta última, la investigación-acción tiene un rol fundamental, no obstante, su práctica ha tendido a limitarse a los académicos universitarios –frecuentes poseedores del saber hacer investigativo– en sus propias prácticas docentes. Ante ello, se proponen dos vías: 1) el empleo del modelo de investigación-acción cogenerativa, que permite el trabajo colaborativo entre actores educativos –poseedores del saber situado– e investigadores profesionales (Greenwood y Levin, 2012; Karlsen y Larrea, 2015; Salinas *et al.*, 2021); y 2) el uso del prácticum como estrategia para llevar la indagación educativa al aula en el contexto de la formación inicial docente (Mérida *et al.*, 2020).

Nota: financiado por ANID/FONDECYT/Iniciación 11251768.

REFERENCIAS

Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, *15*(1), 35-56. https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/733

Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* LOM.

Apple, M. y Beane, J. (2022). *Escuelas democráticas*. Morata.

Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C. y López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología*, *30*(2), 86-99. https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840

Ávalos, A. y Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos*, *47*(1), 409-429. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409

Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A. y Pimienta, A. (2011). Formación Ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, *5*, 211-224. https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(2), 13-35. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403/3620

Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (Eds.), *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). México.

Carbajal, P. (2018). *Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms: Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence* (tesis de postgrado, University of Toronto). http://hdl.handle.net/1807/89835

Cárcamo, L. (2019). Ciudadanía SUR: Comunicación educativa para la formación ciudadana en el sur de Chile. En M. Badillo, C. Pérez, N. Medranda y M. Cortés (Eds.), *Ciudadanías digitales. Perspectivas desde los medios, el periodismo y la educomunicación* (pp. 229-243). Editorial Politécnico Grancolombiano.

Casas, F., Bălţătescu, S., Bertrán, I., González, M. y Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective wellbeing in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, *111*, 665-681. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9

Claire, H. y Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: principles and practice. En H. Claire y C. Holden (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 1-14). Trentham Books.

Comisión Europea. (2017). Resumen de Eurydice. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017. En *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-es

Cox, C., Bascopé, M., Bonhomme, M., Castillo, J. y Miranda, D. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227975s.pdf

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., … Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Unesco.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, *18*(1), 1-15. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo xxi.

Freire, P. (2022). *Política y educación*. Siglo xxi.

Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido.* Siglo xxi.

García, C. y García, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar: guía para las escuelas.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8141&tipo=documento

García, L. y López, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *66*(2), 93-106. https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66206

Gil, F. y Muzzi, S. (2018). Museos y formación del pensamiento social en educación primaria. Un estudio de caso. En *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?* (pp. 479-483).

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (6.ª ed.). Siglo xxi.

González, N., García, A., Jiménez, M., López, M., Massip, M. y De la Cruz, A. (2023). Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre ciudadanía global para educación primaria. En M. Cambil, A. Fernández y N. de Alba (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS*. Narcea Ediciones.

Greenwood, D. y Levin, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 117-154). Gedisa.

Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.

Jiménez, F., Olivar, A. y Morantes, F. (2021). Diálogos docentes para el diseño de un programa de formación en ciudadanía y convivencia para niños, niñas y adolescentes de una institución educativa en Colombia. *Sinergias Educativas*, *6*(1), 15-29. http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/161/461

Karlsen, J. y Larrea, M. (2015). *Desarrollo territorial e investigación acción. Innovación a través del diálogo*. Instituto Vasco de Competitividad - Fundación Deusto.

Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: the IEA national case studies and INCA archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta y J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison* (pp. 207-238). Elsevier Science.

Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *7*(19), 118-130. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.190

Mérida, R., González, M., Olivares, M., Rodríguez, J. y Muñoz, M. (2020). El prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(2), 17-34. https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.2.001

Miralles, P., Ortiz, E. y Ortuño, J. (2013). El uso crítico de los medios de comunicación en el aula de ciencias sociales. En Á. Cascajero, J. J. Díaz y A. Santisteban (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 155-163). Universidad de Alcalá.

NAEYC. (2020). *Prácticas apropiadas al desarrollo: una declaración de posición de la National Association for the Education of Young Children*. National Association for the Education of Young Children. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/espanol

Navarro, Ò. (2010). Competència social i ciutadana. Exemples pràctics a primària. *Guix*, *363*, pp. 68-72.

Pérez, I. y López, I. (2010). Educar para la convivencia en los centros escolares. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, *38*, 41-56. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/297

Pineda, J. (2016). De la identidad local a la ciudadanía global: el trabajo con las escalas en ciencias sociales. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 496-503). Entimema.

Pons, J. (2012). Problemas sociales, participación ciudadana y trabajo por proyectos: educación y compromiso. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 383-390). Díada.

Rioseco, C. y Barría, R. (2021). Contribución de la dimensión relacional del Clima Social Escolar (CES) a la Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI), desde la percepción de estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media en escuelas y liceos municipalizados de Estación Central. *Rumbos TS*, *16*(26), 167-190. https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num26.573

Salinas, J., Torres, B. y Tapia, M. (2021). Jóvenes y elecciones democráticas. Una investigación-acción cogenerativa con un grupo de estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, *25*(2), 1-22. http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 277-286). Díada.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultado de una investigación. *El Futuro del Pasado*, *10*, 57-79. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Stojnic, L. (2020). Participación estudiantil, institucionalidad escolar y ciudadanía democrática: Desafíos pendientes desde la experiencia peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(2), 49-70. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.003

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, *68*, 11-24. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7111

Tutiaux, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografía escolars. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-44). Servei de Publicacions UAB.

Veugelers, W. y De Groot, I. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. En W. Veugelers (Ed.), *Moral Development and Citizenship Education* (pp. 14-41). Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004411944

Villalobos, C., Cuevas, S. y Martínez, D. (2019). El «consejo de curso» y la formación ciudadana: un espacio natural del profesor orientador. *Revista de Orientación Educacional*, *32*(61), pp. 79-94. http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/18

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375275286

DD. HH., PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERCULTURALIDAD DESDE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE LA FID-UA

HUMAN RIGHTS, GENDER AND INTERCULTURALITY FROM THE UNIVERSITY EXPERIENCE OF THE FID-UA

Frank Honores Barrios[1], Nicole Riveros Diegues[2], Claudia Álvarez Iriarte[3] y Carola Herrera Bravo[4]

[1] *Universidad de Antofagasta. Chile*
frank.honores@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0003-4103-1914

[2] *Universidad de Antofagasta. Chile*
nicole.riveros@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0002-4264-2947

[3] *Universidad de Antofagasta. Chile*
claudia.alvarez.iriarte@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0002-5013-7027

[4] *Universidad de Antofagasta. Chile*
carola.herrera@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0001-7698-2117

Resumen: **Introducción:** El artículo presenta los resultados del diagnóstico a los nudos críticos que influyen en el aula universitaria, desde la perspectiva en DD. HH., género e interculturalidad, a través del análisis de las percepciones de los profesores en formación de las siete carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta (Chile). Esta investigación se define como transversal-exploratoria y descriptiva. **Metodología:** Se utiliza un método mixto y la muestra considera a 104 participantes de las carreras antes mencionadas. Los datos cuantitativos se recopilan mediante la aplicación de una encuesta de percepción sobre un conjunto de preguntas cerradas con Escala Likert; y otras abiertas, de orden cualitativo. El muestreo es intencionado, no probabilístico y estratificado. **Resultados:** Los resultados son favorables, en términos de reconocimiento hacia los DD. HH., la diversidad sexogenérica y los aspectos clave de interculturalidad; pero también evidencian una voz crítica, tanto hacia la institución formadora como hacia sus propios formadores, en cuanto señalan que deben ampliarse los escenarios y las instancias para la promoción de estos aspectos al interior

de la comunidad, principalmente porque se orientan a las necesidades actuales del medio educativo. **Conclusiones:** A modo de proyección, se recomienda incluir una segunda parte que considere la elaboración y la implementación de propuestas didácticas y recursos educativos pertinentes a las necesidades pedagógicas detectadas por los profesores en formación.

Palabras clave: derechos humanos; diversidad cultural; educación inclusiva; formación de docentes.

Abstract: **Introduction:** The article presents the results of the diagnosis of the critical nodes that influence the university classroom, from the perspective of Human Rights, Gender and Interculturality, through the analysis of the perceptions of teachers in training of the seven Pedagogy programs of the Faculty of Education from the University of Antofagasta (Chile). This research is defined as transactional-exploratory and descriptive. **Method:** A mixed method is used and the sample includes 104 participants from the aforementioned races. Quantitative data is collected by applying a perception survey on a set of closed questions with a Likert Scale; and other open, qualitative ones. Sampling is intentional, non-probabilistic and stratified. **Results:** The results are favorable, in terms of recognition of human rights, gender diversity and key aspects of interculturality; but they also show a critical voice, both towards the training institution and towards their own trainers, in that they point out that the scenarios and instances for the promotion of these aspects within the community must be expanded, mainly because they are oriented to the current needs of the educational medium. **Conclusion:** As a projection, it is omitted to include a second part that considers the development and implementation of didactic proposals and educational resources relevant to the pedagogical needs detected by teachers in training.

Keywords: Human rights; Cultural diversity; Inclusive education; Teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Chile ha experimentado una serie de cambios sociales desde el retorno de la democracia (1990) hasta el actual proceso de reforma constitucional (2023), lo cual ha permitido proyectar, pensar y repensar el país que se quiere. Esto ha impactado en todos los ámbitos de desarrollo, y en especial en el educativo; por lo cual la Formación Inicial Docente (FID) cobra vital importancia al ser un proceso desafiante, debido a la rápida evolución y dinamismo de los tiempos actuales; por este motivo, se vuelve una necesidad urgente la de formar profesoras y profesores capaces de educar integralmente a sus futuros estudiantes y de adaptarse a las nuevas realidades a lo largo de su trayectoria profesional para el logro de una educación de calidad.

Numerosos estudios e investigaciones en el ámbito de la FID han permitido responder a las necesidades contextuales y proyectar desafíos para su desarrollo. Es así como varios autores coinciden en que, al trabajar la FID desde la universidad, el enfoque por competencias es el más efectivo para preparar a futuros profesionales de la educación (Ávalos, 2018; Rivero *et al.*, 2019; Ruffinelli, 2014; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018; Vaillant y Manso, 2012). En este sentido, las experiencias que concurren en esta formación universitaria cobran vital

importancia en vistas a anticipar y/o proyectar el rol que un docente desempeñará en cualquier institución educativa (Retamal y Honores, 2019), las que pueden generar un cambio sustancial en el sistema escolar, impulsando el derecho a aprender de todos los estudiantes o bien perpetuar los modelos existentes (Vaillant y Manso, 2012). En el caso de Chile, la FID tiene como objetivo principal formar a profesionales de la educación en competencias que les permitan desempeñarse en los diferentes contextos pedagógicos (MINEDUC, 2016).

Es evidente, entonces, que los tiempos exigen de las «instituciones de educación superior nuevas formas de compromiso para enseñar y aprender, que respondan al mundo globalizado y a los contextos educativos a los cuales se enfrentarán los futuros profesionales del siglo XXI» (Retamal y Honores, 2019, p.1920). Desde esta óptica, dicha formación tiene que ser concebida como una instancia de aprendizaje continua, privilegiada, reflexiva y compleja, que permita conectarse con la realidad escolar-académica, de forma progresiva y sujeta al componente práctico formativo, comenzando desde «lo experiencial» para alcanzar el vínculo «con el corpus teórico», lo que culminará en la concreción de un docente reflexivo que deconstruye, construye y coconstruye sus propias prácticas y experiencias pedagógicas (Figueroa, 2018; Ponce y Camus, 2019).

La Universidad de Antofagasta es una institución de educación superior estatal laica y pluralista que, mediante la política de inclusión (Decreto exento n.° 1185/2023) se compromete junto a todas las personas que son parte de la comunidad universitaria con la inclusión, en cuanto a la situación de discapacidad de las personas, las neurodivergencias y la interculturalidad, en las áreas que componen la estructura institucional y de manera transversal en todos los ámbitos vinculados con su quehacer. Entre sus principios declara el pluralismo; la libertad de pensamiento, expresión, cátedra, investigación y estudio; el respeto por el mérito, la creencia religiosa y la cultura; la inclusión, tolerancia y no discriminación; y la pertinencia con la realidad local, regional y nacional. El objetivo de esta política es promover e implementar estrategias que garanticen la igualdad de condiciones y oportunidades para todas las personas miembros de la comunidad universitaria, desde un enfoque de derechos humanos.

1.1. Interculturalidad

Durante las dos últimas décadas, el país ha experimentado un notorio flujo de inmigración, mayoritariamente proveniente de Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia y Haití. La ciudad de Antofagasta, particularmente, se ha constituido como una de las localidades más atractivas de residencia dado el alto desarrollo productivo del sector minero y comercial que caracteriza a la zona norte. De acuerdo con Malik y Ballesteros (2015), la interculturalidad debe ser entendida como una opción ética e ideológica de carácter personal; es decir, como una forma de entender y vivir las relaciones sociales y una manera de plantear y desarrollar la educación. En Chile, sobre todo en la macrozona norte, la tendencia pareciera ser semejante a «una especie de yuxtaposición de diversos grupos que cohabitan espacios comunes, pero sin la existencia de una relación de reciprocidad o de cooperación mutua, donde la diversidad es considerada como un déficit que necesita compensarse» (Herrera, 2023, p. 365).

1.2. Perspectiva de género

El tema del género, sus consecuencias y evolución conceptual se ha convertido en una de las aristas más relevantes y contingentes al momento de definir las políticas de desarrollo de los diferentes Estados (Mantilla, 1996; MINEDUC, 2017; Unicef, 2017), por lo tanto, se constituye como uno de los tópicos para las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de su reconocimiento.

En Chile, según el Ministerio de Educación (2017), el género es un elemento que configura las relaciones sociales, de poder, históricas, socioculturales entre las personas, quienes construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la vida diaria. Esta noción da cuenta de que las relaciones entre las distintas identidades de género están mediadas por las construcciones sociales y culturales que se hacen con base en el sexo biológico, definiendo a las personas como hombres y mujeres con identidades, expresiones y orientaciones diversas; lo que implica un tratamiento distintivo y caracterizador. Es así como se reconoce el «enfoque de género», como una estrategia que permite superar todos los estereotipos y sesgos que concurren en estos espacios, entre desigualdades e inequidades, e identificar sus causas y consecuencias, proyectando, así, prácticas educativas que adscriban al reconocimiento de la igualdad de derechos y la defensa de la dignidad de todas y todos los integrantes de las comunidades, mucho más allá del sexo biológico (Defensoría de la Niñez, 2023).

1.3. Derechos humanos (DD. HH.)

Se han establecido diversas conceptualizaciones sobre derechos humanos y es posible encontrar diferentes formas de referirse a ellos: derechos esenciales, derechos fundamentales, derechos civiles y políticos, derechos subjetivos públicos, entre otros; según la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas, los derechos humanos pueden definirse como atributos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, género o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos están interrelacionados, son interdependientes e indivisibles. Es más, existe un enfoque basado en los DD. HH. como marco conceptual del proceso de desarrollo humano que, desde el punto de vista normativo, está basado en los estándares internacionales de derechos humanos y, desde el punto de vista operativo, está orientado a la promoción y protección de estos. Con este enfoque se trata de integrar los valores, principios y normas del sistema internacional de derechos humanos en los planes, políticas y procesos de desarrollo.

Debido a la necesidad de contar con datos actualizados que configuren las diversas realidades educativas, en función de las temáticas en DD. HH., perspectiva de género e interculturalidad, y que atienda a las necesidades educativas internas, consecuentes con el Modelo Formativo FID-UA, este estudio tiene por objetivo diagnosticar los posibles nudos críticos en las temáticas transversales declaradas y que influyen en el desarrollo e implementación de los aspectos valóricos que sustentan la Formación Inicial Docente en la Universidad de Antofagasta.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

El diseño de esta investigación, por un lado, es exploratorio, ya que «el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes» (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 79); y, por otro, descriptivo, por cuanto «busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis» (*op. cit*., p.80). Además, se basa en un enfoque mixto, considerándolo como «un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio» (Tashakkori y Teddlie, 2003, citado en Barrantes, 2014, p. 100).

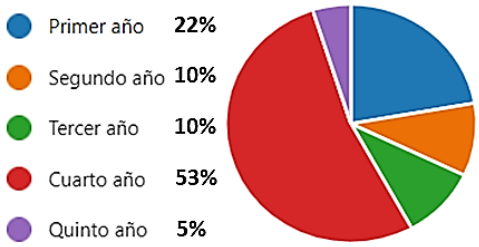
2.2. Participantes

La muestra está configurada por estudiantes regulares pertenecientes a las siete carreras de Pedagogía de la Universidad de Antofagasta, Chile: Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía Matemática, Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Inglés.

Participaron en el estudio 104 estudiantes en formación. A partir de los datos obtenidos, se caracteriza la muestra en un 91 % de estudiantes de nacionalidad chilena y un 9 % de estudiantes nacidos en Argentina, Bolivia, Perú y Colombia. Sus edades fluctúan entre los 18 a los 51 años. Un 20 % de los encuestados se siente parte de la comunidad LGTBIAQ+ y un 24,3 % de los encuestados pertenece a algún pueblo originario (diaguita, mapuche, aimara, atacameño y chango).

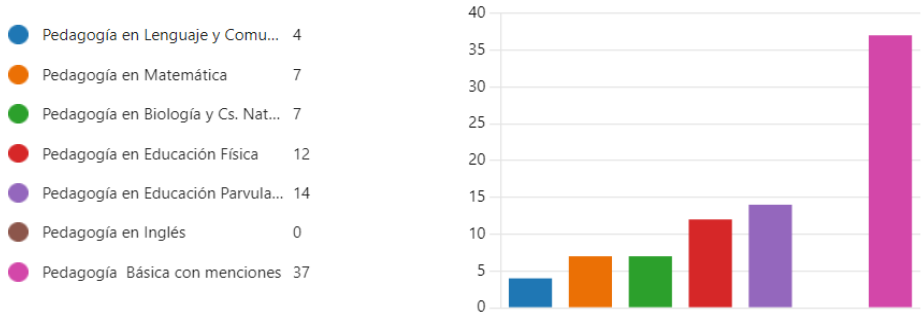
En la Figura 1 se presentan los participantes distribuidos por nivel o curso, matriculados en una de las carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta. Mientras que en la Figura 2 se precisan los porcentajes de participación y su equivalente numérico por carrera.

Figura 1. Participantes por nivel (curso) pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Participantes por carrera de Pedagogía pertenecientes a la Universidad de Antofagasta



Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumentos

Se trabajó con el cuestionario como instrumento de recolección, elaborado por el mismo equipo de investigación y validado por expertos en el ámbito educativo. Disponía de un conjunto de preguntas cerradas con opción de respuesta Escala Likert, de tipo cuantitativo; y otras abiertas, para recoger impresiones y opiniones de orden cualitativo. Su aplicación fue de carácter *online*, con disponibilidad para responder durante un mes.

El cuestionario estaba configurado en tres apartados:

a) Recopilación de antecedentes sociodemográficos, que permitían caracterizar la muestra.
b) Percepciones con foco en el género, la interculturalidad y los DD. HH. (Escala Likert).
c) Sugerencias de formación con foco en el género, la interculturalidad y los DD. HH. (preguntas abiertas).

2.4. Procesamiento de datos

La información recabada en el cuestionario se procesó con MS. Excel y se aplicó una estadística descriptiva básica.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en formato de tabla. En ellas se refleja el enunciado o reactivo de consulta a los participantes y su respectiva valoración positiva («totalmente de acuerdo» y «de acuerdo») y negativa («en desacuerdo» y «totalmente en desacuerdo»), sin considerar el nivel «ni en acuerdo ni en desacuerdo» para los fines de ponderación final. Posteriormente, se entregará un análisis considerando las sugerencias que los mismos encuestados revelan en las preguntas abiertas del instrumento.

Tabla 1. Resultados del cuestionario con foco en el género

Enunciado	Respuestas con valoración positiva	Respuestas con valoración negativa
Siento que, en mis clases, las personas de la comunidad LGTBIAQ+ son tratadas en igualdad de condiciones.	89 %	5 %
Desde mi experiencia en clases, puedo afirmar que los(as) profesores(as) generan una educación que promueve la igualdad de oportunidades de las diversidades sexogenéricas.	83 %	7 %
Siento que, en mis clases, las personas del sexo femenino son tratadas en igualdad de condiciones.	83 %	5 %
Siento que, en mis clases, las personas del sexo masculino son tratadas en igualdad de condiciones.	86 %	6%
Desde mi experiencia en clases puedo afirmar que los(as) profesores(as) generan una educación en equidad de género.	83 %	5 %
Considerando las diferentes asignaturas, talleres y/o actividades académicas, puedo afirmar que la educación que recibo día a día en la Universidad aporta de forma intencionada al desarrollo de la equidad de género y el respeto de las sexodivergencias.	79,7 %	6,3 %
Considerando mi relación con mis compañeros y compañeras de carrera, puedo afirmar que se promueve la equidad de género y el respeto por las sexodivergencias.	83,2 %	4,4 %
He participado en talleres, encuentros y/o actividades académicas coordinados por la Universidad que fomentan la equidad de género.	40,1 %	59,9 %
He participado en talleres, encuentros y/o actividades académicas coordinados por la Universidad, que fomenten el respeto por las sexodivergencias.	32,2 %	67,8 %

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa en la Tabla 1, los resultados tienen una tendencia positiva en el ámbito de la diversidad sexogenérica y la equidad de género, destacándose la percepción vinculada al aula sobre las personas de la comunidad LGTBIAQ+ y el trato en igualdad de condiciones que se les da. En su contraparte, el enunciado con menor valoración tiene vínculo con un aspecto formativo sobre la participación en talleres, encuentros y/o actividades académicas coordinados por la Universidad sobre el fomento del respeto por las sexodivergencias. En este ámbito, los mismos encuestados declaran que las posibles soluciones a esto podrían ser: la realización de charlas educativas, jornadas de formación para la diversidad en el ámbito escolar, el desarrollo de conversatorios con invitados expertos en el tema y la incorporación prescrita de estos aspectos en el plan curricular de las carreras, como asignaturas específicas o electivas:

Está bastante bien, pero podrían brindar mayor información respecto a los derechos que tienen las personas de esta diversidad. (I-6)

Siento que los espacios son muy pocos para tratar este tipo de temas o quizás la difusión no es buena y no llega a todos. (I-56)

Me gustaría que la universidad aplicara talleres o charlas para los profesores y de esta forma ellos puedan ser más conscientes de cómo tratar a sus alumnos. (I-71)

Me gustaría más charlas con invitados que sean representantes de las comunidades en las que los docentes estén en la obligación de asistir de modo que se interioricen en estos temas y cómo tratar a las diversidades sexogenéricas. (I-84)

Yo creo que, así como lo está llevando la universidad es de buena manera; no obstante, quizás, faltan más charlas para saber cómo tratar a las personas de distinto género o identificación. (I-99)

Tabla 2. Resultados del cuestionario con foco en interculturalidad

Enunciado	Respuestas con valoración positiva	Respuestas con valoración negativa
Desde mi experiencia en clases puedo afirmar que los(as) profesores(as) generan una educación que promueve la igualdad de oportunidades a personas migrantes.	83 %	1 %
Considerando mi relación con mis compañeros y compañeras de carrera, puedo afirmar que se promueve la consideración de los migrantes.	80,50 %	4,40 %
Considerando mi relación con mis compañeros y compañeras de carrera, puedo afirmar que se promueve la consideración de los pueblos originarios.	77 %	5,30 %
Desde mi experiencia en clases puedo afirmar que los(as) profesores(as) generan una educación que promueve la igualdad de oportunidades a personas de pueblos originarios.	75 %	2,60 %
Considerando las diferentes asignaturas, talleres y/o actividades académicas, puedo afirmar que la educación que recibo día a día en la Universidad aporta de forma intencionada al desarrollo de la inclusión de migrantes.	74,40 %	4,40 %
Considerando las diferentes asignaturas, talleres y/o actividades académicas, puedo afirmar que la educación que recibo día a día en la Universidad aporta de forma intencionada al desarrollo de la inclusión de pueblos originarios.	69 %	8,80 %
He participado en talleres, encuentros y/o actividades académicas coordinados por la Universidad que fomentan la inclusión de pueblos originarios.	31,50 %	68,50 %
He participado en talleres, encuentros y/o actividades académicas coordinados por la Universidad que fomentan la inclusión de migrantes.	29,70 %	70,30 %

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra que la generación de una educación que promueve la igualdad de oportunidades a personas migrantes en el aula universitaria tiene mayor preponderancia en comparación a las otras dimensiones. Por otro lado, persiste una valoración baja en cuanto a la formación universitaria sobre la inclusión de los pueblos originarios y la inclusión de migrantes. En este sentido, los mismos encuestados señalan que se pueden dictar talleres sobre diversidad cultural, dictar electivos de Formación Integral (EFI) en Interculturalidad en el aula, realizar ferias, muestras o exposiciones interculturales para conocer otras culturas. Se entregan algunas voces que respaldan lo anterior:

> Se requieren más apoyos pedagógicos. (I-14)
>
> Por mi parte he visto poca participación en esta área, lo máximo que he visto han sido electivos de formación integral, por lo cual la UA podría realizar más actividades al respecto. (I-27)
>
> Sería genial que pudieran juntarse las comunidades de cada nacionalidad y crear ferias o exposiciones donde se diera a conocer de dónde vienen. (I-28)
>
> Creo que existe una interculturalidad que se lleva de buena manera. En la realidad convivimos con extranjeros de diversos países, con culturas muy distintas a la nuestra, y como docentes podemos ver como en los primeros niveles de educación niños y niñas chilenas adoptan su vocabulario y costumbres, por lo que esta interculturalidad se encuentra presente todo el tiempo. (I-47)
>
> Incluirla dentro del currículum y no como algo optativo. (I-63)
>
> No veo que hablen mucho de los pueblos originarios, podrían hacerse más celebraciones típicas de estos pueblos, no solo para septiembre. (I-91)

Tabla 3. Resultados del cuestionario con foco en DD. HH.

Enunciado	Respuestas con valoración positiva	Respuestas con valoración negativa
Derecho a la vida y a vivir en libertad y seguridad (art. 3.°).	75,2 %	24,8 %
Igualdad con independencia de su raza, color, sexo, idioma, política o lugar donde haya nacido (art. 2.°).	75 %	25 %
Libertad de reunión y de asociación pacífica (art. 20.°).	74,7 %	25,2 %
Libertad de opinión y de expresión (art. 19.°).	74,4 %	25,6 %
Libertad e igualdad entre todos sus miembros (art. 1.°).	74,3 %	25,3 %
Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art. 18.°).	71,7 %	28,3 %
Resguardo de la intimidad y a no sufrir ataques a su honra (art. 12.°).	71,7 %	28,3 %
Al descanso y al ocio (art. 24.°).	67,3 %	32,8 %

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que los DD. HH. explicitados en el cuestionario han sido obtenidos desde la Declaración de DD. HH. con reconocimiento oficial por las Naciones Unidas y seleccionados en vinculación con el Modelo Educativo de la Universidad de Antofagasta. En este sentido, los resultados ofrecen una tendencia positiva hacia la valoración por el cumplimiento de estos derechos vinculados a la Universidad; observándose con mayor preponderancia el «Derecho a la vida y a vivir en libertad y seguridad» (art. 3.°) y la «Igualdad con independencia de su raza, color, sexo, idioma, política o lugar donde haya nacido» (art. 2.º); mientras que la menor valoración es para el derecho «Al descanso y al ocio» (art. 24.°). Ahora bien, se observa además una voz crítica por parte de los encuestados, quienes sugieren que en el ámbito de los derechos humanos se puedan realizar talleres informativos, celebrar conmemoraciones relevantes, desarrollar difusión mediante afiches, pósteres o cápsulas informativas, decorar espacios públicos del campus con antecedentes sobre DD. HH. y dictar asignaturas dentro de todas las mallas que aborde estos aspectos:

> No es algo que lo hagan notar y podrían hacer más cosas como actividades para poder promover el tratamiento de estos. (I-16)

> A lo mejor la universidad podría difundir en sus paredes, o decorar los espacios públicos con textos informativos sobre los Derechos Humanos. (I-19)

> Hacer un pequeña Expo, donde se den a conocer los derechos humanos a todos los y las estudiantes para que estén informados sobre el tema que son inherentes a todos. (I-53)

> Siento que cumplen con los derechos de cada una de las personas que permanecen en la universidad tanto los trabajadores y estudiantes, se podrían realizar talleres en base a este tema. (I-72)

En síntesis, es relevante señalar que los resultados son favorables en términos de reconocimiento hacia los DD. HH., la diversidad sexogenérica y los aspectos clave de interculturalidad; pero también evidencian una voz crítica, tanto hacia la institución formadora como hacia sus propios formadores, señalando que deben ampliarse los escenarios y las instancias para la promoción de estos aspectos en la comunidad, principalmente porque están orientados a las necesidades actuales del medio educativo.

3. CONCLUSIONES

La exploración en temáticas asociadas a derechos humanos, perspectiva de género e interculturalidad desde la experiencia universitaria de la FID-UA ha revelado una serie de nudos críticos que demandan una atención reflexiva y una propuesta de acción para su mejora. Los estudiantes han señalado desafíos clave, como la necesidad de superar estereotipos de género culturalmente arraigados y la importancia de una mayor integración curricular de estos temas, sobre todo, en atención al compromiso con el sistema educativo regional y sus necesidades socioculturales.

La propuesta de integración curricular sugerida por los informantes para cada uno de estos tópicos se presenta como uno de los mecanismos necesarios para visibilizar el tratamiento de la realidad social y la coconstrucción, desde el currículo formal, de un perfil de egreso que atiende, respeta y promueve las diversidades. No obstante, también es necesario que se elaboren e implementen distintas propuestas didácticas y recursos educativos orientados a subsanar estos nudos, desde un tratamiento más práctico y concreto a la realidad de aula.

REFERENCIAS

Ávalos, Beatrice. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), *40* (Especial), 11-28. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. Editorial EUNED.

Defensoría de la Niñez. (2023). *Guía educativa docente para el trabajo en derechos humanos de niños, niñas y adolescentes*. Guía temática Enfoque de género. https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2023/05/Guia-Educativa_Enfoque-de-genero_web_2.pdf

Facultad de Educación UA. (2018). *Modelo formativo-reflexivo de la FIDUA*. Universidad de Antofagasta. Sin publicar, documento interno.

Facultad de Educación UA. (2019). *Modelo Formativo para la Formación Inicial Docente en la Universidad de Antofagasta*.

Figueroa, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, *2*, 103-119. https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/52120/54765

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw Interamericana.

Herrera Bravo, C. (2023). Formación de líderes para la paz. En E. Morales Morgado (Eds.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 363-371). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0321363371

Malik, B. y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, *47*, 15-25. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812015000200003

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017). *Educación para la Igualdad de Género*. https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2006). Los principales tratados internacionales de derechos humanos. Naciones Unidas. https://bibliotecadigital.indh.cl/server/api/core/bitstreams/37d1fca2-8552-4c99-845d-1c9a0e46bf69/content

Ponce, N. y Camus, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *18*(37), 113-128.

Retamal, C. y Honores, F. (2019). Las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente: la mirada del profesor en formación. En Santiago Alonso García, José María Romero Rodríguez, Carmen Rodríguez-Jiménez y José María Sola Reche (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1920-1930). Dykinson, S. L.

Ruffinelli, Andrea (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos {online}*, *40*(1), 29-242. http://dx.doi.org/10.4067/S07180705201400010014

Sarceda-Gorgoso, M. C. y Rodicio-García, M. (2017). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, *29*(1), 147-163. https://doi.org/10.5209/RCED.52160

Unicef. (2017). *Perspectiva de Género*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

Unesco. (1998). *La educación superior en el siglo* XXI*: Visión y acción*. Unesco.

Universidad de Antofagasta. (2018). *Protocolo contra el acoso, abuso y discriminación arbitraria de la Universidad de Antofagasta*. Decreto exento n.° 1531.

Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *3*(18), 11-30. ISSN 1688-9304. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891001

Valenzuela, M. de L. (2015). La educación superior vista desde los derechos humanos y el enfoque de género. *Reencuentro*, *70*, 137-147. https://www.redalyc.org/pdf/340/34046812009.pdf

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375287293

INTERCULTURALIDAD NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

INTERCULTURALITY *IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS - ENGLISH: CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS*

Sthéfanny Melyssa Dourado Silva[1] y Alexandre de Araujo Badim[2]

[1] *Universidade Federal de Goiás. Brazil*
melyssasilva@discente.ufg.br
http://lattes.cnpq.br/9410581096259238

[2] *Universidade Federal de Goiá. Brazil*
alexbadim@ufg.br
http://lattes.cnpq.br/3373674189935862

Resumo: Este trabalho é um estudo de caso com objetivo de promover atividades sob a perspectiva intercultural crítica em grupos de brasileiros aprendizes de inglês, buscando a relevância desta abordagem na sala de aula. São apresentadas cinco aulas que trabalham conteúdos através desta perspectiva, sendo planejadas dentro de quatro etapas baseadas na metodologia da pesquisa-ação. Por meio de formulários, é registrada a opinião dos estudantes com a experiência de aprendizagem intercultural, bem como a relevância do uso de materiais artísticos para atingir este objetivo para se aproximar das contribuições extraídas. Neste trabalho, se reflete sobre as contribuições da abordagem intercultural para a aula de línguas, mediante a aquisição e reestruturação do conhecimento através do encontro de culturas em sala de aula. Busca-se fomentar a discussão sobre como identidades culturais se projetam em seus espaços enunciativos com a capacidade de desestruturar ideologias coloniais, e reconstruir o saber de forma horizontal. Considera-se que, como afirma Landulfo (2022), essa perspectiva sobre a educação se trata de um projeto de enfrentamento a opressão colonial (p. 101), que necessita ainda de maior aprofundamento para a discussão em contextos múltiplos. Em conclusão, foi possível identificar o aumento da curiosidade espistemológica e o interesse por parte dos aprendizes pelo conhecimento nesta abordagem, dentre outros aspectos que tornaram a sala de aula um espaço colaborativo, receptivo e crítico.

Palavras-chave: *Interculturalidad*; Abordagem intercultural; Decolonialidade.

Abstract: This work is a case study with the aim of promoting activities from a critical intercultural perspective in groups of Brazilian English learners, seeking the relevance of this approach in the classroom. This work reflects on the contributions of the intercultural approach to language classes, through the acquisition and restructuring of knowledge through the encounter of cultures in the classroom. It seeks to encourage discussion about how cultural identities are projected in their enunciative spaces with the ability to disrupt colonial ideologies, and rebuild knowledge horizontally. It is considered that, as stated by Landulfo (2022), this perspective on education is a project to face colonial oppression (p. 101), which needs even greater depth for discussion in multiple contexts. Here are presented five classes that work content through this perspective, being planned within four stages based on the methodology of research-action. Through forms, the students' opinion regarding the intercultural learning experience is recorded, as well as the relevance of using artistic materials to achieve this objective in order to approach the contributions extracted. It was possible to identify the increase in epistemological curiosity and the interest on the part of learners for knowledge in this approach, among other aspects that made the classroom a collaborative, receptive and critical space. In conclusion, learners were able to reflect on their positions and identities in society by coming across different cultures and subjectivities, and thus becoming more confident, open and validating towards knowledge and other worldviews.

Keywords: interculturality; intercultural approach, decoloniality.

1. INTRODUÇÃO

Ao ilustrar a vida em sociedade, um dos aspectos mais importantes para identificação de diferentes grupos sociais, senão o mais, é a cultura. A cultura pode se demonstrar em uma forma macro, como em entrelaçados compartilhados de língua, religião, alimentação, estética, etc., como em uma forma micro, como em dialetos, diferentes modos de fala, vestimenta, crença individual e valores. Por meio da cultura, os indivíduos *são*.

De forma extremamente próxima, a linguagem tem sido, desde que se tem registros pré-históricos da mesma, um instrumento para carregar, repassar, eternizar, modificar e adaptar os movimentos culturais que ocorrem na sociedade. Como aponta Lúcia Ferreira e Daniel Lima (2008), «o homem, como ser cultural, traz em sua linguagem uma "bagagem" oriunda da cultura que o "denuncia", o identifica» (p. 6). Portanto, pela linguagem e de sua admirável capacidade de reunir os sujeitos em torno de um fenômeno, a vida tem caminhado repleta de signos e significados que trazem sentido a tudo que se refere à sociedade.

A partir deste fato, sabemos que a sala de aula é o local onde várias pessoas têm contato com o «outro», diferente de si, desde a infância. Dentro dos universos que se criam e se atravessam neste espaço, a figura do/a professor/a é fundamental para orquestrar o aprendizado e as relações interpessoais que ali se dão. Neste contexto, é certo que as descobertas feitas na sala de aula podem abrir caminhos para o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Pensando nessa posição do educador/a, sabemos que nas últimas décadas, com o avanço tecnológico dos meios de comunicação e da grande onda de conscientização social, temas

como gênero, sexualidade, etnia, religião, raça, e outros aspectos que formam traços sociais e culturais vêm se tornando cada vez mais comentados, com fins, geralmente, de combate ao preconceito e pela igualdade de tratamento. Pautas que antes eram silenciadas, hoje são comuns de serem discutidas em várias instituições sociais.

Porém, há, ainda, muita dificuldade em torno da abordagem intercultural[1], como relata Vera Maria Candau (2016). É apontado também por bell hooks[2] (2013) que, além da rigidez da cultura escolar, muitos docentes ainda experienciam a falta de práticas para lidar com «antagonismos» que levariam para o debate das pluriculturalidades[3]. Paulo Freire (2002) discute sobre a importância de tentar utilizar pedagogias engajadas, como a abordagem intercultural, frente às realidades culturais vividas em sala de aula sempre que possível, pois

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel [como educador] no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (Freire, 2002, p. 40)

Nesse sentido, pensar o uso ativo da língua e as práticas de linguagem no contexto de uma sala de aula de língua estrangeira se mostram fundamentais para instruir o educando a se reconhecer como pertencente ao mundo e ao mesmo tempo imerso em suas multidimensões.

O interesse por esse tema partiu do pressuposto de que o ensino de Inglês ainda é pautado sob a cosmovisão das colonialidades, discutidas aqui por Aníbal Quijano (2005) e Nelson Maldonado-Torres (2003). Para esses autores, a colonialidade do ser e da linguagem são fenômenos que cruzam a individualidade social, influenciando o modo de agir e pensar da sociedade em prol da hegemonia pós-colonial, na qual os *sujeitos coloniais* tendem a renunciarem a sua historicidade em detrimento da cultura do outro, sendo alvo de apagamento.

Dessa forma, esse estudo procura relatar como a abordagem intercultural no ensino de línguas gera impactos positivos e relevantes nos estudantes, da mesma forma que estimula o aprimoramento linguístico e a expansão intelectual. Neste sentido, ponderando sobre os meios de realizar isto, e nas avaliações que são necessárias no contexto educacional atual, discute-se ainda sobre a importância de considerar atividades que permitam que o estudante expresse e aguce seu pensamento crítico. Reflito nas palavras do poeta Ferreira Gullar: «a arte existe porque a vida não basta»; e, logo, proponho o uso de instrumentos artísticos que podem auxiliar nesta abordagem, como o audiovisual, que por vezes trazem questões que precisam ser discutidas e se concretizam na expressão artística do aluno através da produção escrita de materiais como poemas, *flyers*, textos, entre outros e/ou visuais, como em fotos e ilustrações.

1 A abordagem intercultural trata o aprendizado a partir da intersecção, encontro e ciência entre outras culturas, não necessariamente sobre elas. Nesta abordagem, o aprendiz dialoga e se posiciona com formas plurais de ser e saber. Em seu uso para ensino de línguas estrangeiras, a abordagem foca na comunicação eficiente e respeitosa entre culturas ao invés de promover modelos hegemônicos a serem seguidos (Alves, 2010).

2 A autora tem preferência pela grafia de seu nome em letras minúsculas, devido a seu posicionamento de que o conteúdo exposto deve receber mais visibilidade do que sua autoria.

3 Termo utilizado para conceitualizar a convivência de indivíduos de identidades sociais e culturais diversas em um mesmo espaço.

Para este estudo, portanto, foi feita uma sequência de aulas partindo da sensibilização dos estudantes para a abordagem intercultural, oferecendo-lhes repertório e conceitos que podem engajar em sua participação. Foram utilizados videoclipes, vídeos, músicas e textos diversos. A escolha por estes tipos de materiais para iniciar, ao contrário de uma apostila ou material teórico, se deu devido à pluralidade de elementos que podem ser destacados para análise em sala de aula: o uso da língua inglesa na música na concepção intercultural, o ritmo, os elementos visuais do clipe e a postura dos atores, que refletem também identidade cultural da sociedade em questão. Toda essa análise, sendo feita em língua inglesa, pode ser o suficiente para avançar na proposta. Os materiais escolhidos, para além de ser uma criação de artistas fora do espectro eurocêntrico e estadunidense, são ricos em diversidade étnica, social e de gênero, como por exemplo, o videoclipe *Energy*, que representa a beleza da mulher africana enquanto quebra padrões ocidentais de estética e apresenta uma nova variação de Língua Inglesa; ou o videoclipe *Survivor*, que coloca em pauta a luta feminista através de uma intérprete e atrizes brasileiras. Momentos como estes permitem, além de várias outras possibilidades, desmistificar o mito do «inglês perfeito», o que pode ainda se ramificar em várias outras atividades.

Nas atividades de fixação do conteúdo, ao invés do uso dos *mechanical drills*, os alunos foram estimulados às práticas artísticas e de expressão individual, como produção de *flyers*, escrita de poemas e a aproximação com materiais audiovisuais para além do conteúdo. Então, após a conclusão das atividades propostas, a avaliação da impressão dos estudantes foi feita, buscando compreender como esta proposta pedagógica impactou (ou não) o interesse e o aprendizado de cada aprendiz. Por fim, concluímos refletindo que a discussão intercultural em sala de aula deve sempre se fazer presente, principalmente em países protagonistas do fenômeno da colonialidade e pluralidade étnico social.

2. METODOLOGIA

Desenho: Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa. Esse método de pesquisa é comum para as áreas da educação, linguística aplicada, biblioteconomia, enfermagem e medicina (Rees, 2008, p. 251), por ser capaz de observar o objeto ou fenômeno e tirar conclusões acerca dele a partir de suas realidades. Esta pesquisa também se denomina como uma *pesquisa-ação* visto que integro a prática e a teoria dentro de um mesmo trabalho.

Participantes: Duas turmas de Inglês 5 do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, sendo uma presencial e uma virtual, com estudantes brasileiros jovens e adultos.

Instrumentos: Questionários e entrevistas elaborados para serem realizados no primeiro e último encontro com o grupo de aprendizes. Estes foram realizados através de um formulário online na plataforma Google Forms, e foram transcritos na íntegra.

Processamento de dados: O estudo de caso realizado foi do tipo instrumental (André, 2013, p. 98), pois lidou com um objeto pouco específico e que está suscetível a acontecimentos inesperados, além de estar sob influência do professor-pesquisador. Como mencionado por André (2013), o estudo de caso se dá em três fases: exploratória, de coleta e análise sistêmica dos dados. Já a coleta de dados deu-se por meio de questionários aplicados antes e depois da

experiência, e de entrevistas ao fim da atividade de campo. Todo registro pertinente foi descrito de forma escrita em documentos separados por ordem de data de coleta.

3. RESULTADOS

Houveram 10 respostas voluntárias, sendo 60 % de mulheres cis, 10 % de homens cis, e 30 % preferiram não identificar seu gênero. A faixa etária das respostas se inicia em 15 a 18 anos, sendo a maioria (30 %) entre 22 a 25 anos, seguido de 40 a 45 anos (20 %), e o máximo atingido de mais de 50 anos (10 %). Destes, 70 % se consideram pardos, e os outros 30 % se consideram branco.

Todas as respostas[4], de alguma forma, indicaram o aumento de interesse pelo estudo a partir da experiência com as aulas. Como mencionado anteriormente neste estudo, muitos estudantes manifestavam inseguranças e desejo de desistência no início, o que fica evidenciado aqui que foi superado a partir do engajamento na sala de aula. Os aprendizes foram provocados à curiosidade epistemológica (Freire, 2002) que engajam o aprendizado crítico e o pensar certo, de forma que se visualizassem dentro das práticas do saber.

A aplicação do formulário foi de grande proveito para a avaliação do estudo e para validar conquistas através das atividades em sala de aula. As respostas permitem a reflexão acerca das contribuições da abordagem intercultural no ensino de línguas de uma forma mais expandida. A sala de aula pôde estar além do daltonismo cultural, de forma que o aprendizado fosse avantajado.

4. CONCLUSÃO

Visando atender os objetivos deste estudo, exponho algumas considerações acerca das contribuições da *interculturalidad* para o ensino de Língua Estrangeira. Os aprendizes puderam ter uma visão ampla de identidades culturais diversas de dentro e fora do mundo anglófono. A maioria, dentre todas as respostas, se sente pertencente a uma identidade cultural que foi referenciada em sala de aula, enquanto alguns não souberam responder com precisão e outros consideraram que não. Entretanto, ainda assim, sob a luz da *interculturalidad*, os aprendizes tiveram a oportunidade de trazerem essas referências por conta própria, e apresentá-las dentro do contexto de fala e aprendizado.

Em relação à impressão dos estudantes com a experiência de aprendizagem numa perspectiva de abordagem intercultural, houve maior despertar de interesse e curiosidade, de acordo com seus relatos. Dessa forma, também houve grande contribuição para o aprendizado do grupo, considerando tanto os conteúdos programados para o nível 5 de Inglês, quanto demais conhecimentos adquiridos paralelamente. Esse fato se consolida através das perspectivas dos

4 Coletadas entre 13/12/2022 e 13/01/2023, e registradas na integra em tabelas e gráficos.

estudantes e de seus resultados finais ao fim do semestre. O engajamento por meio de atividades criativas, artísticas e culturais foi essencial para discussões e expressões que colaboraram para o desenvolvimento final.

Assim como busca a interculturalidade crítica, foi possível realizar uma experiência onde a individualidade não era uma ferramenta para isolar, mas sim para completar o arco-íris de culturas de Candau (2003), costurando diferentes formas de pensar, ser, falar, articular e expressar em uma rede colaborativa de ensino-aprendizado. Os aprendizes puderam refletir sobre suas posições e identidades na sociedade ao cruzarem com diferentes culturas e subjetividades, e assim se tornarem mais confiantes, abertos e validativos para o conhecimento e outras cosmovisões. O fomento ao pensamento crítico também foi, a meu ver, um êxito consequencial, analisando a postura dos estudantes ao longo do curso, seus questionamentos, elaboração de atividades, e, consolidando, suas respostas no formulário.

A análise dos resultados pôde trazer novas perspectivas para professores de línguas para a forma de planejamento e discussão dos conteúdos das aulas. Das contribuições, saliento principalmente o aumento de interesse e o fomento à curiosidade epistemológica; e a abertura de caminhos para que os estudantes possam trilhar uma jornada de aprendizado com maior pensamento crítico e autonomia. Também, a maneira de preparação deste projeto através das etapas descritas de forma micro e macro para sensibilizar, estimular, provocar e consolidar, concomitante com a metodologia da pesquisa-ação, se mostrou relevante para atingir resultados quanto à aquisição e compartilhamento de conhecimentos múltiplos.

REFERÊNCIAS

Alves, M. N. (2010). *A importância da abordagem intercultural no ensino de francês* (Trabalho de Conclusão de Curso [Licenciatura em Letras], Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre.

André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, *22*(40), 95-103.

Bakhtin, M. (2006). *Estética da criação verbal*. WMF Martins Fontes.

Baptista, L. (2022). Colonialidade da Linguagem. Em C. Landufo y D. Matos (Eds.), *Suleando Conceitos em Linguagens: decolonialidades e epistemologias outras* (pp. 51-59). Pontes Editores Ltda.

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.

Candau, V. M. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, *46*(161), 802-820.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. University Press, Cambridge.

Del Valle, N. (2013). Estética, multiculturalismo e decolonialidade. *Revista de Estudios Globales y Arte Contemporáneo*, *1*(1), 141-149.

Engel, G. (2000). Pesquisa-ação. *Educar*, *16*, 181-191.

Ferreira, F. C. da C. e Pessoa, R. R. (2018). Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, *22*(1). Recuperado de https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54471

Ferreira, L. e Lima, D. (2008). Linguagem, cultura e educação: concepções. *FALS*, 1-12. Recuperado de http://www.fals.com.br/revela/revela027/edicoesanteriores/ed2/culturalinguagem.pdf

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Hooks, B. (2013). Pedagogia engajada. Em B. Hooks (Ed.), *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (cap. 1, pp. 25-37). WMF Martins Fontes Ltda.

Landulfo, C. (2022). Currículo e Decolonialidade. Em C. Landulfo e D. Matos (Eds.), *Suleando Conceitos em Linguagens: decolonialidades e epistemologias outras* (pp. 95-103). Pontes Editores Ltda.

Larsson, S. (1998). On quality in qualitative studies. Em *First International Workshop: Biographical Research in Social and Educational Sciences*. University of Bremen, Oct. 5-6. Recuperado de http//www.leads.ac.uk/educol.htm

Maldonado-Torres, N. (2003). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El Giro Decolonial*, 127-167.

Miglievich-Ribeiro, A. (2014). Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, *14*(1), 66-80. https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.1.16181

Miguel, F. V. C. (2012). A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Revista Odisseia*, *5*. Recuperado de https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029

Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.*, *23*, 156-168. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=es&nrm=iso

Nascimento, A. M. (2013). *Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Em *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

Rees, D. K. (2008). Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*, *20*(2), 253-274.

Romani, S. e Rajobac, R. (2011). Por que debater sobre interculturalidade é importante para a educação? *Revista Espaço Acadêmico*, *11*(127), 65-70. Recuperado de https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12715

Thiollent, M. (1997). *Pesquisa-Ação nas Organizações*. Atlas.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375295304

HABILIDADES INTERCULTURALES: APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL EN LÍNEA

INTERCULTURAL ABILITIES: COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING

Mario Vásquez Astudillo[1], Leonardo Ugarte González[2], Adriana Peñafiel Villafañe[3], Miguel Provoste Cofré[4] y Marcelo Ribeiro[5]

[1] *Universidad Federal de Santa María. Brasil*
mario.astudillo@ufsm.br
http://orcid.org/0000-0003-3665-1123

[2] *Instituto Profesional INACAP. Chile*
leonardo.ugarte@inacapmail.cl
http://orcid.org/0009-0006-5623-1176

[3] *Instituto Profesional INACAP. Chile*
adriana.penafiel@inacapmail.cl
http://orcid.org/0009-0009-3504-6176

[4] *Instituto Profesional INACAP. Chile*
mprovoste@inacap.cl
http://orcid.org/ 0009-0007-1155-282X

[5]*Universidad Federal de Santa María. Brasil*
ribeiromarcelo64@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-4640-0603

Resumen: **Introducción**: El Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL) posibilita la democratización de las experiencias de internacionalización de los estudiantes, potenciando el currículum regular y el desarrollo de la conciencia intercultural y habilidades de comunicación. **Método**: El objetivo es evaluar la experiencia pedagógica para el desarrollo de habilidades interculturales. Los participantes son 58 alumnos, 9 profesores y directivos de carreras de Turismo de Brasil y Chile. **La metodología** es la Investigación Basada en Diseño. **Resultados:** Fase 1 (F1): el análisis de ajustes del currículo sugiere integrar actividades con foco en la experiencia intercultural, (F2) realizar y (F3) validar el diseño colaborativamente; F4: durante la implementación las actividades resultaron adecuadas; F5: evaluación a través de la

aplicación de cuestionarios a directivos, profesores y estudiantes antes y después COIL; grupos focales y análisis documental; F6: procesamiento y difusión de los resultados. **Conclusión y discusiones**: COIL prepara a los estudiantes para trabajar en un mundo intercultural, multicultural y conectado. Fomenta una relación de apoyo, respeto y una visión compartida sobre las posibilidades que la iniciativa puede brindar a los alumnos, una experiencia intercultural única a partir de una conciencia intercultural, valorando diversos orígenes y perspectivas. Los beneficios significativos para los profesores son el intercambio de estrategias didácticas, métodos de evaluación y resultados de aprendizaje, y la oportunidad de crecimiento profesional y expansión de las redes académicas.

Palabras clave: internacionalización de la Educación Superior; Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea; internacionalización en casa; experiencia intercultural.

Abstract: **Introduction**: Collaborative Online International Learning (COIL) enables the democratization of students' internationalization experiences, enhancing the regular curriculum and the development of intercultural awareness and communication skills. **Method:** The objective is to evaluate the pedagogical experience for the development of intercultural skills. The participants are 58 students, 9 teachers and directors of Tourism careers in Brazil and Chile. **The methodology** is Design-Based Research. **Results:** Phase 1 (F1): the analysis of curriculum adjustments suggests integrating activities focused on intercultural experience; (F2) carry out and (F3) validate the design collaboratively; F4: during implementation the activities were adequate; F5: evaluation through the application of questionnaires to managers, teachers and students before and after COIL; focus groups and documentary analysis; F6: processing and dissemination of results. **Conclusions and discussions**: COIL prepares students to work in an intercultural, multicultural and connected world. It fosters a relationship of support, respect and a shared vision about the possibilities that the initiative can offer students a unique intercultural experience based on intercultural awareness, valuing different origins and perspectives. The significant benefits for teachers are the exchange of didactic strategies, evaluation methods and learning results, and the opportunity for professional growth and expansion of academic networks.

Keywords: Internationalization of Higher Education; International Online Collaborative Learning; internationalization at home; intercultural experience.

1. INTRODUCCIÓN

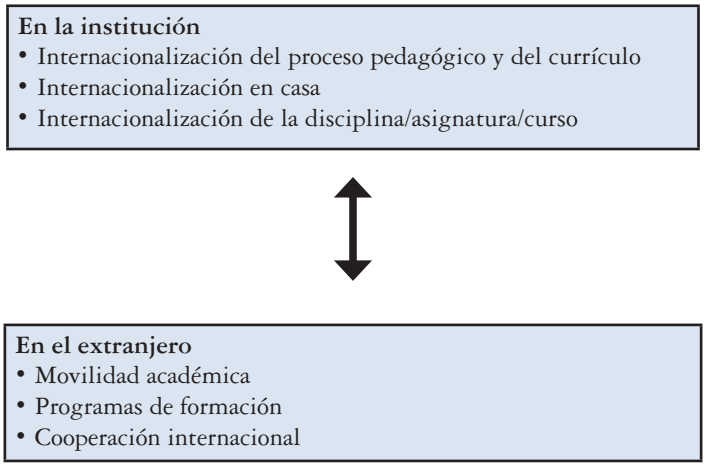
La internacionalización ofrece experiencias de aprendizaje que, gracias a la digitalización, ya son una realidad en muchas instituciones de educación superior. Los proyectos relacionados con la movilidad virtual y el Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (Collaborative Online International Learning - COIL) muestran que la conexión entre lo internacional y lo digital es una posibilidad de internacionalización en casa para desarrollar habilidades interculturales, habilidades digitales e intercambio de conocimientos y aprendizaje (Bruhn, 2017; Rubin, 2022) en un momento histórico que vive la educación en todo el mundo (Leask, 2021).

En 2021, existían 122.000 proyectos COIL activos, con más de 937.000 docentes, en 217.830 instituciones, en más de 50 países (Bolzan y Astudillo, 2023). COIL se presenta como una alternativa a los programas de estudios en el extranjero que solo estarían disponibles para algunos estudiantes debido a los gastos de viaje y estadía.

El proyecto COIL de la Universidad Federal Santa María de Brasil (UFSM) y el Instituto Profesional INACAP de Chile (INACAP) se inspira en la democratización de las experiencias internacionales en las instituciones de educación superior para pensar en todos los estudiantes como ciudadanos globales (Leask, 2021), potenciando el currículum regular, sin costo adicional y manteniendo el apoyo de los cursos presenciales. A través de los cursos COIL, se puede proporcionar a todos los estudiantes la oportunidad para desarrollar la conciencia intercultural y las habilidades de comunicación; prepararlos para trabajar en un mundo multicultural y conectado (Rubin, 2022). La vocación cosmopolita, intercultural e internacionalista hoy en día no es una opción, es una necesidad (Stallivieri, 2017) y, como indica Leask (2021), primero tenemos que abordar lo intercultural, luego lo internacional en nuestras instituciones educativas.

La experiencia de internacionalización en la educación superior se da en un flujo continuo entre dos movimientos complementarios, entre la experiencia internacional vivida en el extranjero, normalmente disponible para un grupo reducido de alumnos, y la experiencia de internacionalización en la institución, posible para la mayoría o la totalidad de los estudiantes, a partir de la internacionalización del proceso pedagógico y del currículo; de la disciplina, asignatura o curso, y desde las experiencias de internacionalización en casa, tales como COIL (Figura 1).

Figura 1. Movimientos de la internacionalización en educación superior



Fuente: Los autores.

La tendencia de integrar la internacionalización por parte de las instituciones de educación superior, a través de redes de movilidad académica presencial y en línea, crea contextos favorables para implementar iniciativas COIL (Bolzan y Astudillo, 2023).

Los desafíos que enfrentamos como ciudadanos locales y globales descritos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas paulatinamente están siendo formalizados en los currículos de la formación profesional. A partir de los ODS se puede plantear en las experiencias COIL la integración de personas de diferentes países y culturas para colaborar significativamente entre sí, permitiéndoles experimentar el valor de participar en la toma de decisiones colectiva a escalas locales, internacionales y globales interconectadas (Doscher y Landorf, 2018), en un marco de enseñanza y aprendizaje que promueve oportunidades interculturales a través de un programa de intercambio virtual en un periodo corto y acotado de tiempo.

La metodología COIL nace en 2006 en la Universidad del Estado de Nueva York (SUNY). La SUNY desde su sitio web (https://coil.suny.edu) indica que COIL proporciona un medio para:

- Desarrollar la conciencia intercultural y las habilidades de comunicación, de manera rentable y a escala;
- Promover el aprecio por los diversos orígenes y perspectivas;
- Ampliar y fortalecer la comprensión de los estudiantes sobre el tema estudiado a través de proyectos y debates aplicados;
- Avanzar en el uso de herramientas tecnológicas para la colaboración, la comunicación y el aprendizaje;
- Preparar a los estudiantes para trabajar en un mundo multicultural y conectado.

Llegados a este punto, cabe preguntarnos qué es cultura. Tomamos como referencia la definición de cultura de Lustig y Koester (2010, p. 121): «Un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas sobre creencias, valores, normas y prácticas sociales que afectan los comportamientos de un grupo relativamente grande de personas». En esta misma perspectiva, Heise *et al.* (1994) entienden que una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo.

En el marco de la formación COIL, resulta fundamental tener en cuenta que la cultura influye significativamente en nuestras formas de abordar problemas y en nuestras relaciones con los demás, con la naturaleza y con nosotros mismos. En este sentido, según Heise *et al.* (1994), sería un error limitar el concepto de cultura únicamente a las costumbres, expresiones artísticas o culinarias, ya que esto representaría una visión parcial y nos expondría al riesgo de adoptar una única perspectiva sobre las diversas culturas, contar una sola historia. Tal reducción de la cultura a un mero producto turístico superficial conlleva una comprensión limitada y estereotipada de otras culturas. La comunicación intercultural eficaz nos permite ir más allá de estereotipos y ver a las personas como individuos complejos, a partir de la (auto)reflexión y

el (auto)descubrimiento en la construcción de relaciones honestas y confiables, lo que implica desarrollar un conjunto de habilidades interculturales (Cuadro 1).

Cuadro 1. Habilidades que conforman las capacidades interculturales

Estar atento	- Ser consciente de la propia comunicación y del proceso de interacción con otros. - Valorar más el proceso que los resultados, pero a la vez ser capaz de tener una visión del resultado deseado.
Ser flexible	- Capaz de crear nuevas categorías de relaciones. - Ser abierto a la nueva información. - Ser consciente de que existe más de una perspectiva válida. - Desarrollar habilidades que faciliten la interpretación de mensajes y situaciones de manera diferente.
Desarrollar la tolerancia	- Capaz de estar en una situación que puede ser compleja y no ponerse demasiado ansioso. - Determinar pacientemente qué es apropiado para esa situación y cómo mejorar las condiciones para lograr un entendimiento.
Aceptabilidad conductual	- Capacidad de adaptarse y acomodarse al comportamiento de otros grupos. - La lengua en sí misma no dota de un conocimiento cultural o de la capacidad para adaptarse a estilos de comportamientos diferentes.
Empatía	- Capacidad para participar en las experiencias de otras personas implicándose intelectual y emocionalmente. - La capacidad de ponerse en el lugar del otro implica escuchar atentamente lo que los otros nos quieren decir.

Fuente: Sanhueza *et al.*, 2012.

Las habilidades interculturales concebidas en el currículo se colocan en práctica auténtica desde el momento que los profesores contactan y se asocian con otros profesores de otra ubicación geográfica para planificar un curso COIL. A menudo se encuentran en campos de estudio similares y trabajan juntos para desarrollar una tarea colaborativa para estudiantes de diversos orígenes culturales. Al final del curso, los estudiantes y los profesores reflexionan sobre sus experiencias únicas de conocer, trabajar y aprender de/con sus compañeros de otras culturas.

2. METODOLOGÍA

COIL es una actividad que forma parte del curso regular de la UFSM y de INACAP, por lo que no hay costos adicionales y los estudiantes siguen recibiendo el mismo apoyo que en los cursos presenciales. El objetivo general es evaluar las condiciones sistemáticas para la adopción institucional del COIL, para producir avances en las prácticas de internacionalización curricular para el desarrollo de habilidades interculturales, en carreras del área de turismo de ambas instituciones. En este capítulo nos enfocaremos en dos de los objetivos específicos

planteados: evaluar la experiencia pedagógica para el desarrollo de habilidades interculturales, de comunicación efectiva apoyada con el uso de medios digitales; identificar elementos de reflexión pedagógica que puedan contribuir a mejora continua en la calidad de la docencia.

Los participantes de ambas instituciones corresponden a 58 estudiantes y 9 profesores y directivos de la carrera Tecnología en Gestión de Turismo (UFSM), asignatura o curso Patrimonio Cultural y Turismo y de la carrera Administración Turística Internacional (INACAP), asignatura Diseño de Experiencias Turísticas.

La metodología utilizada es la Investigación Basada en Diseño (PBD), que se centra en problemas amplios y complejos en contextos reales, generando conocimiento que contribuye a mejorar la calidad de las prácticas formativas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias, para lo cual explora las posibilidades de crear nuevos entornos y experiencias de enseñanza y aprendizaje (Rinaudo y Donolo, 2010). El PBD se estructura en seis fases. Fase 1: Análisis del curso: cualidades de los cursos que lo hacen apto para participar en la experiencia COIL; posibilidades de ajustar el plan de estudios para satisfacer las demandas/necesidades/preocupaciones de los socios; posibles barreras del idioma; el enfoque/actividad intercultural interactiva que se pueda adaptar; objetivos de aprendizaje específicos y evaluación del desempeño de los estudiantes. Fase 2: Diseño de actividades y determinación de recursos institucionales. A través de videoconferencias se diseñan las actividades a implementar en los diferentes cursos y disciplinas en un espacio de trabajo colaborativo. Fase 3: Validación de las actividades del COIL por parte de directores, asesores pedagógicos y docentes socios. Fase 4: Implementación de la experiencia COIL en cursos regulares de la UFSM e INACAP. Fase 5: Evaluación y producción de documentación. La experiencia y sus principios de implementación pedagógica se evalúan a través de una investigación mixta, cualitativa, complementada e integrada con un enfoque cuantitativo (Cohen, Manion y Morrison, 2013). Se administrarán cuestionarios antes del inicio de la experiencia COIL y después de su finalización, dirigidos a directivos, profesores y estudiantes. Fase 6: La difusión se realiza durante todo el proyecto, documentando el proceso y los resultados. Se organizan eventos con el objetivo de dar a conocer y compartir las experiencias de este proyecto y los resultados de la investigación, promoviendo la colaboración local e internacional.

3. RESULTADOS

Los primeros acercamientos entre ambas instituciones, a través de reuniones de profesores y directivos, ayudaron a comprender: las diferencias en la cultura institucional de una universidad pública brasileña, con presencia regional y un instituto profesional de educación superior privado chileno, con presencia nacional; identificar carreras próximas; reconocer la existencia de compromiso para participar de la experiencia; valorar la accesibilidad tecnológica y la existencia de acuerdo o convenio entre las instituciones, aunque este último elemento no es indispensable, facilita o puede generar las condiciones favorables para establecer un convenio, en nuestro caso su renovación y el registro de un proyecto de extensión internacional.

Concordamos con Gaytán-Oyarzún *et al.* (2022) en lo que respecta a la intencionalidad institucional, es fundamental destacar que la carencia de respaldo académico administrativo y de una infraestructura de las instituciones educativas puede convertir este tipo de procesos en tediosos, desgastantes y complejos. Esto, a su vez, puede desmotivar tanto a profesores como a alumnos que participan.

Para el análisis específico de las asignaturas o cursos usamos una ficha de los profesores participantes, la que permitió identificar que existían un alto número de elementos comunes entre las carreras, las asignaturas propuestas y las características de los profesores de ambas instituciones. Esta ficha constituye el primer instrumento de trabajo para concretar las posibilidades de implementar una experiencia COIL, la que contiene informaciones de contacto (teléfono, correo), idioma(s) que domina, plataforma(s) de videoconferencias que usa habitualmente, días y horario para contacto y planificar reuniones; aspectos personales, tales como si han estado en los respectivos países (Brasil y Chile); sobre la inspiración para enseñar; el estilo de enseñanza, cuál cree que es la mejor experiencia de aprendizaje para los estudiantes con COIL; información sobre la asignatura o curso sugerido para la iniciativa; idioma(s) de las clases; día, horario y meses específicos preferidos según el calendario académico; objetivos que le gustaría alcanzar a través de esta colaboración; aspectos del programa que serían ideales para actividades colaborativas; algún tema de interés intercultural a priorizar para las discusiones; qué y cómo serán evaluados los estudiantes; preferencias tecnológicas y el soporte administrativo de la institución.

La posibilidad de ejecutar una alianza metodológica internacional y virtual permitió que los alumnos no tan solo compartieran clases en conjunto, sino además superaron la barrera de un lenguaje distinto al nativo y pudieron comunicarse ya sea en español, portugués e inclusive inglés. Por otra parte, el crear tareas virtuales fue un gran soporte para el trabajo en equipo, lo que afianzó la confianza de los estudiantes y los motivó a permanecer en clase; diferencias, hubo, en especial en las horas de cada país, sin embargo, con la buena disposición de ambas entidades y superando a veces problemas de conectividad, se llegó a un feliz término que permitió la presentación de una Feria Virtual de Videos Turísticos en la que los alumnos de la UFSM incorporaron atractivos turísticos de la Región de Coquimbo de Chile y los de INACAP los de Rio Grande do Sul de Brasil. Ver el resultado de los vídeos elaborados por los estudiantes, no sin emoción, es una síntesis de una actitud intercultural de respeto, empatía, no estereotipada, que conlleva la construcción de relaciones honestas y confiables.

Vamos compartir, a través de la propia voz de los estudiantes, la percepción sobre las habilidades interculturales, guiándonos por la propuesta Sanhueza *et al.* (2012; Cuadro 1). Nos enfocamos en las expectativas una o dos semanas antes de iniciar la experiencia y los principales logros una vez concluida la experiencia COIL (Cuadro 2).

Cuadro 2. Percepciones de los estudiantes sobre las habilidades interculturales

Estar atento	- *Trabalhar com projetos colaborativos de pesquisas, ter a oportunidade de conhecer uma cultura diferente* (B-A). - Tener una gran experiencia y aprender de los demás estudiantes (Ch-A).
	- *Agradecer a vocês pela experiência, pois tenho certeza que esse foi o primeiro de muitos. Ter o contato com pessoas de outro país, e que me fizeram ter uma perspectiva diferente do mundo, foi com certeza uma experiência única e muito especial* (B-D). - La experiencia, nuevas perspectivas y a resolver desafíos debido a la distancia. Siento que en Brasil son más relajados en comparación a nosotros los chilenos (Ch-D).
Ser flexible	- *Espero ter uma integração com outros países para entender mais da cultura deles e troca de conhecimentos!* (B-A). - Conocer otras personas (Ch-A).
	- *União de diferentes experiências culturais, sociais e* geográficas (B-D). - La experiencia permitió crear una conexión con otra universidad desde tan lejos. Además, saber que pese a las diferencias de lenguaje no fue un impedimento para realizar lo requerido; […] el simple hecho de saber que tuviste una colaboración internacional que terminó bien ya es una satisfacción (Ch-D).
Desarrollar la tolerancia	- *A oportunidade de conhecer e conviver com pessoas de culturas diferentes irá agregar na bagagem de aprendizado* (B-A). - Espero interactuar, aprender y formar amistades con personas de otros países (Ch-A).
	- *Foi incrível, espero novamente ter contato com estudantes estrangeiros para me aprofundar em outras culturas* (B-D). - Poder tener más confianza al momento de entablar relaciones con personas de culturas distintas (Ch-D).
Aceptabilidad conductual	- *Espero que essa dinâmica seja bem legal e produtiva tanto para nós da UFSM, quanto para o pessoal do Chile* (B-A). - Una buena relación, y colaborar con personas de otras instituciones y países, para implementar nuevos conocimientos (Ch-A).
	- *Percebi que o amor pelo futebol é igual nós dois países* (B-D). - Poder romper las barreras de distancia entre ambos países y la diferencia cultural que existe (Ch-D).
Empatía	- *Aprender sobre outras culturas, outros hábitos, outros idiomas, lugares turísticos* (B-A). - Generar nuevas experiencias en mi vida conociendo nuevas personas y culturas (Ch-A).
	- *Conhecer um pouco mais da cultura do Chile. Troca de experiências. Foi fundamental para nosso desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Adquirimos conhecimento, compreensão dessa interação internacional* (B-D). - La oportunidad de desarrollar habilidades de comunicación intercultural, aprender a trabajar en equipos diversos, comprender diferentes perspectivas y adaptarme a distintos estilos de trabajo. También adquirí una apreciación más profunda por la diversidad cultural (Ch-D).

Claves: B-A: estudiante brasileño antes; B-D: estudiante brasileño después; Ch-A: estudiante chileno antes; Ch-D: estudiante chileno después.

Antes de iniciar los encuentros, los estudiantes están poco conscientes de la propia comunicación y del proceso de interacción con estudiantes de otro país; de las posibilidades de nuevas categorías de relaciones, y de la necesidad de adaptarse a situaciones generadas por las diferencias culturales, idioma, estilos de comunicación, formas de trabajo. La percepción posterior se enfoca en la experiencia intercultural vivida siendo más conscientes sobre la superación de las barreras de distancia entre ambos países y diferencias culturales. Los comentarios son más elaborados enfocándose en logros específicos y aspectos que no fueron conseguidos con satisfacción, lo que puede ser un indicio de que las expectativas aumentaron con relación a las posibilidades interculturales que ofrece la experiencia.

4. CONCLUSIONES

La metodología COIL contribuye a preparar a los estudiantes para trabajar en un mundo intercultural, multicultural y conectado. Es una alternativa a programas de estudio en el extranjero que solo estarían disponibles para algunos estudiantes debido a los gastos de viaje, entre otras causas. Posibilita una experiencia internacional sin dificultades por desplazamientos. Además, ser parte de una carrera que implementa actividades de internacionalización ha motivado a profesores y estudiantes para participar de nuevas experiencias con estudiantes de otros países. Al mismo tiempo, es aconsejable definir estrategias de continuidad del programa, aprovechar la experiencia de los profesores participantes en la difusión interna y externa de sus aprendizajes.

Conocer al profesor de otro país puede ser la parte más desafiante de la metodología COIL. Es necesario reservar suficiente tiempo para realizar una serie de reuniones para conocer a los socios y trabajar en los detalles de su futura colaboración, que permita fomentar una relación de apoyo, respeto y una visión compartida sobre las posibilidades que la iniciativa puede brindar a los alumnos, una experiencia intercultural única, la que no se puede lograr sin esfuerzo, entusiasmo, tiempo y dedicación.

Disponer, permanentemente en la plataforma institucional, de la ficha de los profesores participantes facilita este acercamiento y atrae nuevos socios de cualquier lugar del mundo, a partir de intereses comunes. Las adaptaciones curriculares, la definición de qué y cómo evaluar los aprendizajes, preliminarmente, son preocupaciones relevantes las que, en el proceso de planificación y negociación, se van constituyendo en oportunidades de desarrollo de la conciencia intercultural y las habilidades de comunicación; la ampliación de las perspectivas para abordar la temática de la asignatura o el curso; y el avance en el uso de herramientas tecnológicas para la colaboración, la comunicación y el aprendizaje.

Los beneficios que tiene COIL para los estudiantes son múltiples: vivir la experiencia de resolver un problema con estudiantes de otro país y la oportunidad de aplicar el pensamiento complejo y creativo al resolver la tarea, proyecto o desafío planteado por los profesores. En cuanto al desarrollo de las habilidades interculturales, los estudiantes de ambos países tuvieron la oportunidad de crear nuevas categorías de relaciones; de hacer consciente la propia comunicación y el proceso de interacción con otros, más allá de las diferencias idiomáticas;

la oportunidad de adaptarse y acomodarse al comportamiento de otros grupos de personas implicándose intelectual y emocionalmente, de ponerse en el lugar del otro. A través de los cursos COIL, más estudiantes pueden experimentar el aprendizaje global a través de una oportunidad virtual.

Por otra parte, COIL conlleva beneficios significativos para los profesores, entre los cuales se pueden resaltar: intercambio de estrategias didácticas, métodos de evaluación y resultados de aprendizaje; mejora de habilidades lingüísticas, tecnológicas y de comunicación virtual; crecimiento profesional y expansión de las redes académicas; profundizar la reflexión acerca de la relación entre la pedagogía universitaria y la internacionalización, y cómo las nuevas tecnologías digitales juegan un papel clave en este proceso; experiencia valiosa de aprendizaje colaborativo binacional.

REFERENCIAS

Bolzan, D. y Astudillo, M. V. (2023). Docências e redes de conhecimentos na educação superior: tendências e cenários. En D. Bolzan, M. Dalla Corte y M. Morosini, *Futuros da Educação Superior: tendências e cenários em contextos emergentes* (vol. 14, pp. 197-225). EDIPUCRS.

Bruhn, E. (2017). Towards a framework for virtual internationalization. En *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings. European Distance and E-Learning Network* (pp. 1-9).

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.

Gaytán-Oyarzún, J., Cravioto-Torres, R., Mendoza-Meza, E. y Ortiz-Zarco, E. (2022). Implementación de la metodología COIL, como estrategia para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y la movilidad académica y estudiantil en la modalidad virtual. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, *11*(1), 141-149.

Heise, M., Tubino, F., Ardito, W. y Del Pozo, O. (1994). *Interculturalidad: un desafío*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

Leask, B. (2021). Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo. En B. Leask, M. Torres-Hernández, M. Bustos-Aguirre y H. De Wit, *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.

Lustig, M. W. y Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Pearson.

Morosini, M., Woicolesco, V. y De Nez, E. (2022). Pedagogia da internacionalização em casa no contexto da educação superior brasileira. En M. Morosini *et al.*, *Internacionalização da educação superior: práticas e reflexões do Brasil e da Austrália* (pp. 119-148). EDIPUCRS.

Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, *22*.

Rubin, J. (2022). Preface to an evolving international educational landscape. En J. Rubin y S. Guth, *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning*. Stylus Publishing, LLC.

Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151.

Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio*. Appris Editora.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375305315

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y ODS: EDUCAR PARA LA PAZ

EDUCATI0N F0R CITIZENSHIP AND SDGS: EDUCATE F0R PEACE

Sergio Rodero Cilleros[1], Santiago Ruiz Torres[2], Erla Mariela Morales Morgado[3] y Concepción Pedrero Muñoz[4]

[1] *Universidad de Salamanca. España*
srodero@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-2047-2342

[2] *Universidad de Salamanca. España*
santruiz@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-5286-8782

[3] *Universidad de Salamanca. España*
erla@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-5447-8251

[4] *Universidad de Salamanca, España*
cpedrero@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-9151-7296

Resumen: **Introducción**: Hemos diseñado un Proyecto de Innovación y Mejora Docente (PID) que persigue educar en la paz y promover estudiantes, ciudadanos y sociedades pacíficas, precisamente en tiempos de guerra. Dadas las múltiples y complejas realidades de los conflictos y la falta de paz que enfrentan la humanidad y nuestro planeta, ahora la guerra de Ucrania, es necesario un marco holístico y multidimensional en la educación para la paz. **Metodología**: El proyecto ha contado con la participación de docentes-investigadores que proceden de áreas de conocimiento diversas, los cuales han tenido como meta común la realización de actividades ligadas al fomento de la educación para la paz. En paralelo, se ha realizado un ciclo de conferencias sobre la temática del proyecto, contando con grandes especialistas en la materia. **Resultados**: En líneas generales, la percepción del alumnado hacia las actividades diseñadas e implementadas ha sido muy positiva en términos de aprendizaje e interacción social. Los resultados de las diferentes actividades y de las conferencias impartidas ponen de manifiesto su predisposición favorable hacia la importancia capital de educar para la paz, mostrando

especial predilección hacia los debates y las actividades prácticas. **Conclusiones**: Se pueden concebir muchos caminos para educar hacia una cultura de paz. El camino de la educación hacia una cultura de paz es necesariamente lento y complejo, y exige paciencia, dedicación y esperanza. En varios países y regiones existe ya una gama cada vez mayor de posibilidades y una implementación cada vez mayor de la educación para la paz.

Palabras clave: innovación docente; educación para la ciudadanía; filosofía de la paz; Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Abstract: **Introduction:** We have designed a Teaching Innovation and Improvement Project (PID) that seeks to educate in peace and promote peaceful students, citizens and societies, precisely in times of war. Given the multiple and complex realities of conflict and lack of peace facing humanity and our planet, now the war in Ukraine, a holistic and multidimensional framework in peace education is necessary. **Method**: The project has had the participation of teacher-researchers who come from diverse areas of knowledge, whose common goal has been to carry out activities linked to the promotion of peace education. In parallel, a Cycle of Conferences has been held on the topic of the project, with great specialists in the field. **Results**: In general terms, the students' perception of the designed and implemented activities has been very positive in terms of learning and social interaction. The results of the different activities and the conferences given reveal their favorable predisposition towards the capital importance of educating for peace, showing special predilection towards debates and practical activities. **Conclusion and Discussions**: many paths can be conceived to educate towards a culture of peace. The path of education towards a culture of peace is necessarily slow and complex, and requires patience, dedication and hope. In several countries and regions there is already an increasing range of possibilities and increasing implementation of peace education.

Keywords: Teaching Innovation; Citizenship Education; philosophy of peace; Sustainable Development Goals.

1. INTRODUCCIÓN

Tal como se menciona en los objetivos, este Proyecto de Innovación y Mejora Docente (PID) persigue educar en la paz y promover ciudadanos y sociedades pacíficas, precisamente en tiempos de guerra. Dadas las múltiples y complejas realidades de los conflictos y la falta de paz que enfrentan la humanidad y nuestro planeta, ahora la guerra de Ucrania, es necesario un marco holístico y multidimensional para la educación para la paz. En esencia, los objetivos de la educación para la paz en un marco tan holístico pueden enmarcarse, creemos, como dos preguntas interrelacionadas: a) ¿Cómo puede la educación contribuir a una comprensión crítica de las causas fundamentales de los conflictos, la violencia y la falta de paz a nivel personal, interpersonal, comunitario, nacional, regional y mundial; y b) ¿Cómo puede la educación cultivar simultáneamente valores y actitudes que fomenten la acción individual y social para

construir personas, familias, comunidades, sociedades más pacíficas y, en última instancia, un mundo más pacífico?

En consecuencia, se pueden concebir muchos caminos para educar hacia una cultura de paz. El camino de la educación hacia una cultura de paz es necesariamente lento y complejo, y exige paciencia, dedicación y esperanza. Sin embargo, la buena noticia es que, en varios países y regiones, existe una gama cada vez mayor de posibilidades y, de facto, una implementación cada vez mayor de la educación para la paz a través de vías múltiples, pero interrelacionadas. En este sentido, es posible tener esperanzas en el logro de la meta de los ODS.

En diversas regiones y países, los educadores críticos están contribuyendo a través de la educación transformadora a la formación de ciudadanos globales que se sienten motivados a participar activamente en la construcción de una humanidad y un mundo pacíficos y sostenibles.

2. METODOLOGÍA

El desarrollo del PID se ha articulado en 4 fases, en paralelo:

Fase 1: Reuniones de control de seguimiento (todo el equipo). Los miembros del equipo humano nos hemos reunido varias veces al inicio del curso académico con el fin de analizar las posibles actividades, ejercicios, tareas para realizar y llevar a cabo cada docente con sus estudiantes y asignaturas. Dichas reuniones han servido también para definir y configurar el plan de actuación a lo largo de todo el PID, el cual se desglosará fundamentalmente en dos vertientes: diseño e implementación de actividades que promuevan la cultura de la paz y un informe sobre educación para la paz en el siglo XXI. Como estaba previsto igualmente, nos hemos reunido a finales de cada cuatrimestre con el fin de evaluar el desarrollo del PID, así como en otros momentos siempre que se estimó oportuno.

Fase 2: Diseño e implementación de actividades que promuevan la cultura de la paz (todo el equipo). Supone el centro de nuestra propuesta de innovación y mejora docente. Dichas actividades serán tanto individuales, centradas en el ámbito de cada asignatura particular, como grupales, conducentes a concienciar al alumno acerca de los ODS y, en paralelo, visibilizar el compromiso de nuestros respectivos centros universitarios en pro de su cumplimiento.

Dichas actividades han consistido en foros de diálogo, debates, videofórums, Jornada Día Mundial de la Filosofía, diseño de Recursos Educativos Abiertos (REA) y actuaciones artístico-musicales. Se ha buscado, asimismo, que los materiales de clase puedan ser realizados tanto por el docente como por los estudiantes, en combinación activa y dinámica. Para su confección, nos hemos apoyado siempre que ha sido posible en los recursos y los servicios proporcionados desde la Universidad de Salamanca. Hemos impulsado, asimismo, actividades que puedan llevarse a cabo fuera del aula *(clase invertida)*, que promuevan la generación de ideas innovadoras a través del trabajo en equipo *(Design Thinking)* y que permitan la colaboración con otros centros y organismos externos (Experiencias de Aprendizaje-servicio

ApS con colegios de Educación Infantil y Primaria). Por último, hemos prestado especial atención a que nuestras actuaciones sean fácilmente adaptables a contextos de enseñanza híbrida o bimodal, en tiempos de postpandemia.

Fase 3: Trabajo de campo (todo el equipo). El trabajo de campo persigue valorar la calidad de nuestra actuación docente y subsanar posibles deficiencias. Es muy importante que nuestros estudiantes se impliquen y nos digan su percepción sobre la temática y su validez como estrategia con la que promover el aprendizaje significativo y sostenible. Para su realización, hemos contado, aparte del propio equipo de trabajo, con otros docentes y especialistas extranjeros que han venido de Erasmus plus docente o colaboraciones puntuales.

Fase 4: Difusión y publicación de los resultados (4 ponentes). Además de la plataforma institucional GREDOS, los resultados del proyecto han sido difundidos en el III Congreso Internacional de Innovación en la Docencia (INNDOC) (8-9 de junio) y en el Seminario de experiencias innovadoras docentes en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (7 de junio). Asimismo, vamos a publicar los resultados del PID en formato de capítulo de libro editado por Dykinson o Ediciones USAL (Q1 en el vigente Índice General SPI).

3. RESULTADOS

A lo largo del PID se han llevado a cabo diversas experiencias innovadoras y de mejora docente por los distintos miembros del proyecto. Voy a destacar aquí tres experiencias de innovación docente puestas en práctica en el aula.

La profesora *Concepción Pedrero* ha aplicado en las asignaturas Formación rítmica y danza (Mención de Música, Grados de Educación Primaria e Infantil), Expresión musical en educación infantil (Grado de Educación Infantil) y Didáctica de la expresión musical (Mención de Música, Grados de Educación Primaria e Infantil) el aprendizaje-servicio (ApS). La profesora Pedrero lleva muchos años dedicándose al aprendizaje-servicio en la Facultad de Educación y Turismo de Ávila, llevándolo a cabo con su alumnado en distintas experiencias innovadoras docentes fuera del centro universitario y en diferentes colegios y asociaciones de Ávila.

Existe una necesidad imperiosa de formar a nuestros estudiantes en los caminos para educar hacia una cultura de paz y procesar un conocimiento propio y crítico. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles es un reto que tenemos que proporcionar en las instituciones públicas como las Universidades.

Figura 1. Instrumento musical creado por los estudiantes de materiales reciclados. Tambor.



Como conclusión de esta actividad de ApS, con los trabajos realizados en las diferentes asignaturas de las metodologías activas los estudiantes universitarios han trabajado cooperativamente y han demostrado su disponibilidad para ser futuros maestros promoviendo una cultura pacífica, sin conflictos en el aula y reflexionando sobre su participación. Han creado actividades sobre el ODS 16 y otros más para implementar en un futuro próximo, cuando sean maestros, la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los estudiantes universitarios de las tres asignaturas que la Dra. Concepción Pedrero ha impartido han valorado muy positivamente estos Cuentos Musicales, ya que han desarrollado los temas de unas asignaturas universitarias de forma diferente y aprendiendo mucho más que con clases magistrales. Han llevado a las aulas la realidad de los contenidos curriculares y los temas transversales contemplados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, en especial, la educación para la paz.

El profesor *Santiago Ruiz*, especialista en Musicología, ha llevado a cabo otra interesante actividad innovadora en el aula sobre emblemas musicales vinculados a contextos bélicos. Esta actividad la ha aplicado en la asignatura de Iconografía musical (Grado en Historia y Ciencias de la Música).

La emblemática fue un tipo de literatura de carácter religioso-moral popularizada en los siglos XVI y XVII. Como tal, se destinaba a la formación de las clases nobles en aspectos relativos al buen gobierno y conducta personal en sintonía con los valores propugnados por el Humanismo y la Contrarreforma. Los emblemas, en sí, son imágenes de tipo simbólico provistas de una frase, comentario o leyenda que resume la enseñanza moral que se pretende inculcar. Para los musicólogos constituyen una fuente de enorme interés por el uso recurrente de motivos musicales, sobre todo de instrumentos musicales. Su análisis aporta información sobre aspectos diversos que van desde la descripción organológica, a los usos y funciones de la música en la sociedad del momento.

Figura 2. Juan de Borja, *Empresas morales*, 1680, p. 329



Figura 3. Juan de Borja, *Empresas morales*, 1680, p. 375



Como reflexión final, cabe apuntar que esta práctica supone siempre un reto para los estudiantes, principalmente porque están más acostumbrados a ser evaluados mediante evidencias escritas (trabajos y exámenes). El hecho de tener que exponer en público les causa cierta inquietud, sobre todo a aquellas personas más introvertidas. La experiencia de estos últimos años se revela, sin embargo, positiva por los beneficios ligados al desarrollo de las competencias orales y de argumentación crítica. Como docente, trato de asumir en todo momento el rol de facilitador, planteando interrogantes a resolver y estimulando la mayor participación posible. El análisis de los emblemas musicales ha permitido conocer la multiplicidad de mensajes que encierran los instrumentos más vinculados a contextos bélicos, a saber, viento metal y membranófonos. Su utilización parte primero de la propia realidad –son instrumentos asociados desde antiguo al ejército–, si bien sus particulares cualidades físicas y sonoras los han llevado también a transmitir ciertas ideas de signo diverso. En relación a las trompetas, hemos visto que su conexión más evidente es con la voz, bien divina o humana, capaz de mover a los hombres según sus dictados no siempre bienintencionados. Es asimismo un instrumento comúnmente ligado a la idea de inmortalidad o fama. Por su parte, el uso de los membranófonos se dirige sobre todo a infundir temor entre los enemigos. Se pretende así subrayar, de manera si cabe más plástica, el poder y la fuerza de sus poseedores. No obstante, también pueden adquirir un significado netamente distinto, como la falta de juicio ocasionada por un consumo elevado de alcohol. La flexibilidad de la membrana es interpretada aquí como un síntoma de blandura de espíritu.

La profesora *Erla Mariela Morales Morgado* ha trabajado en sus asignaturas Didáctica de la Educación Infantil (Grado Maestro en Ed. Infantil) y Diseño de Materiales Didácticos (Grado en Pedagogía) actividades muy interesantes sobre la temática del PID. En Didáctica de la

Educación Infantil los estudiantes han creado una unidad didáctica sobre el Cuidado del Agua, considerando la temática Educación para la Paz como objetivo transversal.

Dentro del temario de la asignatura los estudiantes fueron trabajando paulatinamente en la elaboración de una unidad didáctica (UD) sobre el Cuidado del Agua. Considerando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) estudiada en detalle durante la asignatura, los estudiantes debieron identificar los objetivos y los contenidos tratados en el segundo ciclo de educación infantil que tuvieran relación con el eje central de la unidad didáctica sobre el Cuidado del Agua y además proponer objetivos transversales sobre Educación para la Paz.

Para realizar esta tarea, tuvieron que buscar, de manera individual, casos y ejemplos sobre cómo se trabaja la Educación para la Paz en segundo ciclo de Educación Infantil. Algunas de las actividades fueron:

Actividad 1: «Cada gota cuenta»

Cada niño dibujará en un folio una gota de agua, después la pintarán a libre imaginación con pinturas de cera y rotuladores, luego la recortarán y las pegarán con ayuda de la maestra y *blu-tack* en las ventanas de la clase.

Figura 4. Gotas de lluvia



Actividad 2: «Pintamos la paz»

Para la siguiente actividad nos hemos guiado por la página web de Unicef. Comienza explicando a los niños que a lo largo de los años han surgido conflictos entre países, ciudades y pueblos por el control de recursos naturales, entre ellos el agua.

Después se divide a los alumnos en grupos de unas cinco personas aproximadamente para que dibujen en una cartulina una solución a un problema en el que el agua y la paz sean los protagonistas. Al igual que en la actividad anterior, nos servirá para trabajar la paz sin dejar de lado la temática de la unidad didáctica.

Por otro lado, en la asignatura Diseño de Materiales Didácticos los estudiantes han creado y compartido una ruta de aprendizaje relacionada con el ODS 16, objeto de este PID.

La actividad consistió en conocer las características y posibilidades educativas de *Symbaloo*, aplicación o plataforma gratuita (https://www.symbaloo.com/) basada en la nube que permite a los usuarios organizar y categorizar enlaces web en forma de botones de opción.

Una de las opciones que permiten es el *Learning Path* (ruta de aprendizaje), plan de lección virtual al estilo de un juego; utilizando los mejores recursos educativos. Bloque por bloque, crea caminos para que los estudiantes aprendan a su propio ritmo. Permite agregar vídeos, documentos, preguntas, artículos y juegos educativos que guíen a los estudiantes a través de rutas de aprendizaje personalizadas de principio a fin.

Los estudiantes han de crear una secuencia integrada de recursos educativos abiertos REA (vídeos, textos, juegos educativos, tests, dibujos, etc.) con los cuales poder elaborar recorridos formativos secuenciados y escalonados.

Recursos de apoyo

https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/dia-escolar-no-vio-lencia-paz/
https://www.rtve.es/play/audios/educar-para-la-paz/

Elementos o recursos gráficos y multimedia

- Referidos a los objetivos y contenidos que se trabajan en el itinerario.
- Agregar diversos tipos de bloques: páginas web, imágenes, vídeos, audios, etc.
- Calidad gráfica. Por ejemplo: buena resolución, que se visualicen claramente todos los detalles.
- Calidad del sonido. Por ejemplo: que se entienda lo que se dice o se puedan apreciar los sonidos claramente.

Elementos educativos

- Agregar a los bloques diversos tipos de preguntas sobre el contenido de los recursos.
- Deben estar adaptadas al nivel educativo.
- Deben referirse al contenido que se muestra en el itinerario.

- Una pregunta por cada elemento multimedia o gráfico.
- Breves explicaciones sobre procesos.
- Que ocurren en la imagen o en el vídeo.
- Lo que se aprenderá con visualizar, etc.
- Textos cortos y motivantes… que inviten a participar.
- Agregar un bloque con reflexión final sobre lo aprendido con el itinerario.

Y después publicar el contenido en la plataforma *Symbaloo*, a través del *Marketplace* y compartir el *Lesson Plan* en el entorno de *Google Classroom*.

Figura 5. Ejemplo de ruta de aprendizaje



4. CONCLUSIONES

En conclusión, la percepción del alumnado hacia las actividades diseñadas e implementadas ha sido muy positiva en términos de aprendizaje e interacción social. Los resultados de las diferentes actividades y de las conferencias impartidas ponen de manifiesto su predisposición favorable hacia la importancia capital de educar para la paz, mostrando especial predilección hacia los debates y las actividades prácticas.

Asimismo, consideran que los estudios que realizan resultan propicios para estimular la cultura y el pensamiento de paz que se necesita. Aunque son conscientes de los importantes beneficios derivados, es verdad que apenas conocen materiales y recursos bibliográficos ligados a este ámbito particular.

Opinan también que el profesorado cuenta con buenas destrezas para el desarrollo de la filosofía de la paz, aunque sienten que no es un aspecto todavía suficientemente valorado en la evaluación.

Se pueden concebir muchos caminos para educar hacia una cultura de paz. El camino de la educación hacia una cultura de paz es necesariamente lento y complejo, y exige paciencia, dedicación y esperanza. Sin embargo, la buena noticia es que, en varios países y regiones, existe una gama cada vez mayor de posibilidades y, de facto, una implementación cada vez mayor de la educación para la paz a través de vías múltiples, pero interrelacionadas. En este sentido, es posible tener esperanzas en el logro de la meta de los ODS. En diversas regiones y países, los educadores críticos están contribuyendo a través de la educación transformadora a la formación de ciudadanos globales que se sienten motivados a participar activamente en la construcción de una humanidad y un mundo pacíficos y sostenibles.

Otra de las grandes aportaciones de este estudio ha sido confirmar la positiva contribución que tiene la educación para la paz al cumplimiento de los ODS. Los estudiantes que han participado en este proyecto son conscientes de su importancia en la mejora de la paz, la justicia y las instituciones sólidas. Los conflictos, la inseguridad, las instituciones débiles y el acceso limitado a la justicia continúan suponiendo una grave amenaza para el desarrollo sostenible. El número de personas que huyen de las guerras, las persecuciones y los conflictos superó los 70 millones en 2018, la cifra más alta registrada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en casi 70 años. En 2019, las Naciones Unidas registraron 357 asesinatos y 30 desapariciones forzadas de defensores de los derechos humanos, periodistas y sindicalistas en 47 países. Por otro lado, los nacimientos de alrededor de uno de cada cuatro niños en todo el mundo con menos de 5 años nunca se registran de manera oficial, lo que les priva de una prueba de identidad legal, que es crucial para la protección de sus derechos y para el acceso a la justicia y a los servicios sociales.

REFERENCIAS

Brandoni, F. (Comp.). (1999). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias.* Paidós educador.

Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer.

Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Alauda-Anaya.

Centelles Pastor, J. (2013). Canciones, cuentos y cacahuetes. Una exposición creativa que relaciona música y literatura infantil y juvenil. *Mi Biblioteca: La Revista del Mundo Bibliotecario*, *35*, 36-40.

Chomsky, N. y Ramonet, I. (Eds.). (1995). *Cómo nos venden la moto*. Icaria.

Cortina, A. (1998a). *Ciudadanos del mundo*. Alianza.

Cortina, A. (1998b). *Hasta un pueblo de demonios*. Taurus.

Declaración de Helsinki. (2017). https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/

Exteberría, X. (1994). *Sobre la intolerancia y lo intolerable*. Bakeaz.

Fisas, V. (2000). *Adiós a las armas*. Icaria.

García Sánchez, A. (2018). El cuento musicado como eje vertebrador de una efectiva Educación Interdisciplinar. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, *13*, 11-23.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *BOE*, n.º 294, de 6 de diciembre de 2018. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=-BOE-A-2018-16673

Marina, J. A. (1995). Ética *para náufragos*. Anagrama.

Merma-Molina, G. y otros. (2021). Universidad y Objetivos de Desarrollo Sostenible: estrategias de integración y formación del alumnado en la Agenda 2030. *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Convocatoria 2020-21 (2137-2146). Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/120938

Morales Morgado, E. M., Ruiz Torres, S., Rodero Cilleros, S., Morales Romo, B. y Pedrero Muñoz, C. (2023). Metodologías activas e innovadoras en modalidad B-learning para contribuir a la integración de estudiantes universitarios en diversas disciplinas. En E. M. Morales Morgado (Ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en Educación* (pp. 489-498). Ediciones Universidad de Salamanca.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

Panikkar, R. (1993). *Paz y desarme cultural*. Sal Terrae.

Pedrero Muñoz, C. (Coord.). (2015). *El juego musical como recurso de calidad de la enseñanza.* Universidad de Salamanca. Proyecto de Innovación y Mejora Docente (ID2014/0208) de la Universidad de Salamanca. http://hdl.handle.net/10366/126962

Pérez Tapias, J. A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática*. Alauda-Anaya.

Puig Rovira, J. M.ª y Batlle, R. (2015). ¿Cómo *realizar un proyecto de aprendizaje servicio?: 11 ideas clave*. Graó.

Rodero, S. (Coord.). (2019). *Análisis, diseño e implementación de nuevas estrategias metodológicas adaptadas a espacios de educación superior multiculturales. Fase II: diseño e implementación.* Proyecto de Innovación y Mejora Docente (2019/2020) de la Universidad de Salamanca.

Rodero, S., Morales Morgado, E. y Pedrero Muñoz, C. (2021). Abordando la interculturalidad en educación superior. En Almudena Cotán Fernández y José Carlos Ruiz Sánchez (Coords.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las ciencias sociales (1861-1871).* Dykinson.

Ruiz Torres, S., Morales Morgado, E. y Rodero, S. (2022). Las rutinas de pensamiento como estrategia para promover el aprendizaje significativo y sostenible en educación superior. En Rabia M'Rabet Temsamami y María Victoria Quirosa Garíca (Coords.), *ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente* (pp. 150-170). Dykinson.

Ruiz Torres, S., Morales Morgado, E., Rodero Cilleros, S. y Pedrero Muñoz, C. (2020). Análisis y diseño de nuevas estrategias metodológicas para promover la interculturalidad en educación superior: un estudio de caso. En P. Arcoverde Cavalcanti (Ed.), *Educação: teorias, métodos e perspectivas* (vol. II, pp. 11-23). Artemis. https://www.editoraartemis.com.br/artigo/32135/

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.

Sevillano, M. L. (2004). *Perfiles y campos de trabajo de los titulados en educación*. Jornadas Universitarias JUTEDUC. Madrid.

Tortosa, J. M.ª (2000). *El juego global: pobreza, desarrollo y prospectiva*. Icaria.

Unesco. (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. https://unes- doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa

Unesco. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

Zelaieta Anta, E. y Camino Ortiz de Barrón, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(1), 197-214. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63641

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375317325

ESTUDIO SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL INTERCAMBIO VIRTUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

STUDY ON THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE USING VIRTUAL EXCHANGE IN HIGHER EDUCATION

Adrián José Acosta-Jiménez

Universidad Autónoma de Madrid. España
adrian.acosta@uam.es
https://orcid.org/0000-0003-1312-8516

Resumen: **Introducción:** La competencia intercultural, definida como la capacidad de desenvolverse con éxito en entornos de pluralismo cultural y caracterizada por componentes actitudinales, cognitivos y conductuales, ocupa un lugar fundamental en el mundo hiperconectado y multicultural que define el siglo XXI. Este estudio presenta la percepción de estudiantes universitarios de alemán de su desarrollo en la competencia intercultural tras realizar un intercambio virtual con estudiantes de origen alemán. **Metodología:** Se ha implementado un estudio de caso no experimental de diseño mixto y método mixto. Por lo tanto, se basa en datos cuantitativos, recogidos a través de un cuestionario implementado antes y después del intercambio virtual, y en datos cualitativos, recogidos en entrevistas realizadas a algunos de los participantes. **Resultados:** Los datos presentan una mejoría en la mayoría de los componentes que conforman la competencia intercultural. En aquellos ítems en los que no se observa mejoría, los datos cualitativos apuntan hacia un nuevo autoconcepto más crítico sobre ese componente en concreto por parte del estudiante. **Conclusiones:** El estudio concluye que el intercambio virtual influye directamente en la percepción del estudiantado sobre su competencia intercultural. No solo aporta un desarrollo claro en los aspectos cognitivos, sino que también aporta un autodiagnóstico a cada estudiante de modo que se ven motivados a profundizar en determinados aspectos, como la adaptabilidad, la flexibilidad o la empatía. Por todo esto, podemos constatar la idoneidad de la metodología del intercambio virtual como herramienta para el desarrollo de la competencia intercultural en la Educación Superior.

Palabras clave: lingüística aplicada; competencia intercultural; enseñanza de lenguas extranjeras; intercambio virtual.

Abstract: **Introduction:** Intercultural competence, defined as the skill to perform successfully in multicultural pluralistic cultural environments and characterised by attitudinal, cognitive and behavioural components, plays a key role in the hyper-connected, multicultural world of the 21st century. This study presents the perception of students of German at the university about their development of intercultural competence after a virtual exchange with students from Germany. **Method:** A non-experimental case study of mixed design and mixed method has been implemented. The research is therefore based on quantitative data, collected through a survey implemented before and after the virtual exchange, and on qualitative data, collected through interviews with some of the participants. **Results:** The data reveal an improvement in most of the components that conform intercultural competence. In those items where no improvement is observed, the qualitative data indicate a new, more critical self-concept of that particular component on the part of the students. **Conclusion and Discussions:** The study concludes that the virtual exchange directly influences students' perception of their intercultural competence. Not only does it provide a clear development in cognitive aspects, but it also provides each student with a self-diagnosis so that they are motivated to focus on certain aspects of competence, such as adaptability, flexibility or empathy. For all these reasons, we can confirm the adequacy of the virtual exchange methodology as a valuable resource for the development of intercultural competence in Higher Education.

Keywords: applied linguistics; intercultural competence; foreign language teaching; virtual exchange.

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que nos movemos en un mundo marcado por la multiculturalidad. No solo si nos acercamos a cualquier cultura desde una perspectiva histórica, a través de la cual podemos constatar que toda cultura es a su vez un crisol de culturas, sino también desde la perspectiva sincrónica de un contexto globalizado, en constante movimiento y conexión, y en el que los flujos migratorios se han despertado con una fuerza especial, el concepto de multiculturalidad posee una especial relevancia para la convivencia pacífica y para el desarrollo de una sociedad cada vez más inclusiva en el que cada individuo pueda desarrollarse en plenitud.

Por ello, es más que necesario que desde los distintos ámbitos de la educación se haga hincapié en el desarrollo de la competencia intercultural. Por un lado, consideramos fundamental la relevancia del trabajo para el desarrollo de esta competencia en todas las etapas educativas, desde la preescolar hasta la superior, adaptado a las necesidades y las capacidades de cada uno de sus destinatarios. Por otro lado, y aunque queda de manifiesto la trasversalidad de cada una de las competencias, la que nos ocupa en esta ocasión encuentra un entorno privilegiado en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que los estudiantes se encuentran confrontados con otras realidades culturales y lingüísticas distintas de las propias y en las que no necesariamente saben desenvolverse con éxito.

En esta ocasión nos acercamos a un estudio realizado en la etapa de la Educación Superior en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, en concreto la lengua alemana, en las enseñanzas regladas de grado y se pretende profundizar en el desarrollo de la competencia

intercultural a través del intercambio virtual con hablantes nativos de lengua alemana. Antes de adentrarnos en el estudio realizado, se deben definir los términos básicos que enmarcan toda la pesquisa, a saber, la competencia intercultural y el intercambio virtual.

Definir la competencia intercultural requeriría un recorrido minucioso sobre el desarrollo de este concepto desde mediados del siglo pasado. Pero aquí nos limitamos a nombrar algunos hitos que nos han ayudado para pasar del aprendizaje de lenguas basado en el conocimiento de la lengua (como podría ser el aprendizaje del latín o el griego clásico) a un aprendizaje basado en la actuación (Trujillo Sáez, 2001). Por lo tanto, pasamos de una competencia lingüística a una competencia comunicativa, término acuñado por Hymes (1971), marcada por el uso del lenguaje y su adecuación a un contexto determinado. Canale y Swain (1980) continúan profundizando en este concepto de competencia comunicativa y añaden a su categorización la competencia sociolingüística y estratégica.

Van Ek (1984) incorpora a este respecto las subcompetencias social y sociocultural, referidas al mundo referencial del hablante nativo.

Bennett (1986, 1998, 2004) nos habla ya de comunicación intercultural o competencia intercultural, que se desarrolla en las etapas de negación, defensa, minimización, aceptación, adaptación e integración.

Byram (1997) acercó la competencia intercultural a la enseñanza de lenguas extranjeras y la subdividió en conocimiento cultural, lingüístico, actitudes interculturales, habilidades de comunicación y habilidades de reflexión.

Darla Deardorff (2020), aunque estructura su acercamiento de forma diferente, coincide en gran medida con el anterior, y considera 3 componentes de la competencia: actitudes, conocimientos y habilidades. En cada uno de estos componentes, a su vez, se pueden encontrar varios subcomponentes. El componente actitudinal, en primer lugar, se encuentra conformado por la apertura, el respeto o la curiosidad. Dentro del componente cognitivo, basado eminentemente en el conocimiento, se encuentran las subcategorías de conciencia sobre la propia cultura, la conciencia sociolingüística o el conocimiento sobre la cultura meta y la conciencia intercultural, que le permite relacionar o contrastar las reglas sociolingüísticas subyacentes. Finalmente, el componente conductual se define por la adaptabilidad, la flexibilidad, la empatía o la capacidad de relativizar la propia visión cultural.

En este trabajo entendemos como competencia intercultural la habilidad para desenvolverse en situaciones donde múltiples culturas están presentes, lo que implica una serie de actitudes (apertura, respeto y curiosidad), conocimientos (sobre la propia cultura y la cultura meta) y habilidades para la adaptación, la flexibilidad o la empatía. No se trata, por tanto, del conocimiento o de la comprensión de una cultura específica, sino de las dinámicas y las complejidades que pueden surgir cuando múltiples culturas se encuentran y se interrelacionan. Hablamos de una competencia que no se dirige al conocimiento de un contexto lingüístico en concreto, como podría ser en este caso en el contexto germanoparlante. Hablamos de una habilidad mucho más amplia que reconoce y valora la diversidad lingüística y cultural más allá de los límites nacionales y que permite la interacción exitosa entre los hablantes.

Respecto al concepto de intercambio virtual, podemos encontrar un desarrollo terminológico en el que cada autor da relieve a un aspecto en concreto del intercambio lingüístico

entre dos hablantes de lenguas diferentes a través de medios digitales: unos se enfocan en la tecnología, otros en la colaboración o en el aspecto lingüístico.

Para llegar a denominar así a este fenómeno que ahora llamamos, siguiendo la nomenclatura de la Comisión Europea (2018), *virtual exchange* o intercambio virtual, hemos pasado por otros términos como *telecollaboration*, que resalta la distancia entre participantes y el aspecto colaborativo; *online intercultural exchange*, que pone el énfasis en que se realiza a través de medios digitales y en el ámbito de distintas culturas, y también encontramos la nomenclatura de *collaborative online international learning*, que añade el objetivo del aprendizaje a la colaboración entre aprendientes de distintos países. Otra forma de denominar este fenómeno ha sido *Internet-mediated intercultural foreign language education*, que más que una forma de llamar al intercambio parece una explicación en sí misma, en la que se da una enseñanza de lenguas extranjeras a través de un entorno multicultural y mediado por internet. Tradicionalmente se ha denominado tándem a la conversación entre dos personas cuya lengua meta del aprendizaje es la lengua materna de su pareja de tándem. La terminología se ha hecho también eco de esta palabra incluyéndola en expresiones como *teletandem* o *E-tandem* (O'Dowd, 2018).

Aquí se entenderá el intercambio virtual como una metodología de aprendizaje tutorizado en el que se pone en contacto durante un tiempo amplio y estable a varios aprendientes a través de medios digitales con el fin de conseguir una meta de aprendizaje compartida o individualizada en un marco curricular concreto y que persigue, entre otras, el desarrollo de las competencias lingüística, intercultural y digital (Acosta Jiménez, 2021). Consideramos relevante destacar que no se trata de un intercambio aislado o totalmente libre. Estamos ante un intercambio que se realiza en el marco de una asignatura reglada como parte integrante de la misma. Por ello, los estudiantes reciben una preparación previa, guías de desarrollo y *feedback* de cómo lo han realizado y cómo pueden mejorar. Asimismo, forma parte de la evaluación de una asignatura en concreto.

En el presente estudio nos proponemos el objetivo de evaluar la pertinencia del intercambio virtual con el fin de desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes en la Educación Superior.

Para conseguirlo, nos fijamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la percepción del estudiantado respecto al grado de desarrollo de la competencia intercultural.
- Diseñar conjuntamente con el estudiantado una experiencia de intercambio virtual al servicio de la competencia intercultural.
- Comprobar la evolución del grado de desarrollo de la competencia intercultural tras el intercambio virtual.
- Obtener información sobre los componentes de la competencia que deben reforzarse en el marco de las clases.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en un estudio de caso de diseño mixto, que aúna datos cuantitativos y cualitativos, y de método mixto, ya que estos datos son recogidos en distintos momentos de la investigación (Pereira Pérez, 2011). Podemos distinguir tres fases en el estudio: en una primera fase, previa al intercambio virtual, los estudiantes realizan un cuestionario elaborado sobre los componentes y los subcomponentes de la competencia intercultural basado en el modelo de Deardorff; tras el intercambio virtual, en una segunda fase, se vuelve a implementar el mismo cuestionario, y, para finalizar, en la tercera fase se realizan entrevistas semiestructuradas con algunos participantes con el fin de comentar los datos obtenidos en las fases anteriores para dotar de mayor profundidad a la comprensión de dichos datos.

Los participantes en el estudio son estudiantes de alemán como lengua extranjera en el marco de estudios de grado de Traducción e Interpretación y del grado de Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación de la Universidad Autónoma de Madrid. Estos realizan un intercambio virtual durante 4 meses con estudiantes alemanes, los cuales aprenden español como parte de su formación en la universidad de Tübingen, en Alemania. Este intercambio se encuentra recogido en la guía docente, se planifica y califica como actividades de clase y no supone un elemento yuxtapuesto a la asignatura, sino que forma parte fundamental de ella.

El intercambio virtual se diseñó en el contexto del aula, con el fin de que los mismos estudiantes fueran partícipes y protagonistas en la elaboración de un intercambio que estuviera al servicio del desarrollo de la competencia a trabajar. Para ello tuvieron que reflexionar sobre qué es la competencia intercultural, cuáles son sus componentes y subcomponentes y sobre cómo poder profundizar en cada uno de esos aspectos a través de un diálogo sobre temas concretos. Para comenzar, se marcaron 5 momentos de encuentro con los compañeros alemanes y para cada uno de ellos un tema determinado, a saber:

1. Presentación: aficiones, procedencia, perspectivas de futuro… Asimismo había que negociar en esta sesión cómo plantearían el intercambio: en qué idiomas se hablaría, en qué momentos se verían…
2. Estudiar en el extranjero: qué experiencias tienen a este respecto, cómo es estudiar en la universidad propia, qué han escuchado de otras universidades, cómo se relacionan con los estudiantes internacionales…
3. Publicidad y televisión: qué series ven, películas favoritas, qué conocen del cine del otro país, qué estereotipos se manifiestan, con cuáles están de acuerdo…
4. Historia: reflexión conjunta sobre los acontecimientos más importantes de la historia de España y de Alemania.
5. Tradiciones y festividades – Navidad: cómo se celebra en cada país, qué tradiciones tiene, cómo celebran este tiempo los no cristianos, el papel de las tradiciones en la integración cultural…

En total hablamos de una muestra de 30 estudiantes españoles, ya que fueron estos los que realizaron los cuestionarios y no sus compañeros alemanes.

El instrumento de recogida de datos consistió en un cuestionario elaborado según la escala psicométrica denominada Lickert, que recogía preguntas referidas a los distintos componentes de la competencia intercultural según el modelo de Deardorff, a saber, actitudinales, cognitivos y habilidades. Para cada uno de los subcomponentes se añadían dos preguntas a modo de descriptores para que los estudiantes se evaluaran calificándose de 1 a 5 puntos, en el que 1 punto es la puntuación menor y el 5 la puntuación más elevada. En la Tabla 1 podemos encontrar algunos ejemplos sobre las preguntas que describían los subcomponentes de la competencia intercultural del modelo de Deardorff para elaborar el cuestionario implementado:

Tabla 1. Cuestionario sobre la competencia intercultural. Ejemplos

COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	PREGUNTAS
C. Actitudinal	Curiosidad	5. ¿Sueles interesarte y buscar información sobre nuevas culturas? 6. ¿Sueles tomar parte en acciones o programas para conocer nuevas culturas?
C. Cognoscitivo	Conciencia sobre la propia cultura	7. ¿Crees que conoces tu propia cultura: lengua, historia, acontecimientos, textos…? 8. ¿Crees que conoces qué implican estas palabras en tu cultura: amistad, honor, honestidad, compromiso?
C. Conductual	Adaptabilidad	16. ¿Eres capaz de adaptar tu comunicación y comportamiento a distintos contextos sociales en un marco multicultural? 17. ¿Reaccionas constructivamente ante errores o choques culturales?

Fuente: Elaboración propia.

El estudiantado tuvo que completar el cuestionario antes y después del intercambio virtual, con el fin de comparar la percepción sobre su grado de desarrollo en ese subcomponente de la competencia intercultural en dichas fases.

Finalmente, un grupo de estudiantes que tuvieron los datos cuantitativos a su disposición realizaron una entrevista semiestructurada sobre el desarrollo del intercambio en general. La entrevista se basó principalmente en la percepción del desarrollo del intercambio virtual en general (facilidad para los encuentros, resultados de los temas, dificultades técnicas

y lingüísticas…). Del mismo modo, se comentaron los datos obtenidos en las encuestas y se hizo un especial hincapié en aquellos aspectos que no habían mejorado.

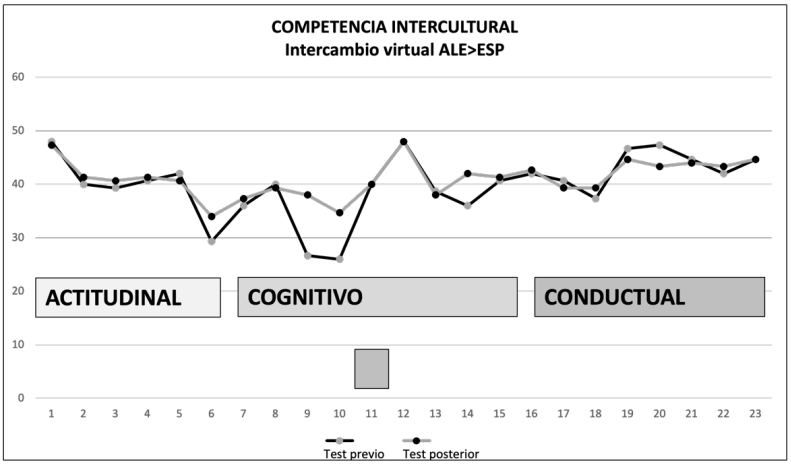
3. RESULTADOS

En la Figura 1 podemos observar con una línea negra los resultados del test previo al intercambio y en gris los resultados del test posterior. Se observa una mejora general en el componente actitudinal (apertura, respeto y curiosidad) y en el aspecto cognitivo (conocimiento de la propia cultura, de la cultura meta, considerar la interculturalidad o reflexionar sobre el propio desarrollo). En las cuestiones 6 (correspondiente a la curiosidad) y en las 9 y 10 (correspondientes al subcomponente relacionado con el conocimiento de la cultura meta enmarcado en el componente cognoscitivo) es donde encontramos la mejora más amplia. Es evidente, por tanto, que los estudiantes han profundizado en el conocimiento de la cultura meta y que su curiosidad se ha despertado por conocer la cultura alemana u otras culturas en general.

Sin embargo, el aspecto conductual basado en las habilidades para relacionarse en ambientes interculturales no presenta tanta mejoría y, en algunos componentes, podemos hablar de un retroceso en los datos. Es el caso de la flexibilidad en las relaciones interculturales o el subcomponente conductual de empatía.

La cuestión 11 se considera una cuestión de control para verificar las respuestas y que los estudiantes no estaban respondiendo de modo aleatorio. Aquellos cuestionarios cuyas respuestas fueran distintas de 4 serían desechados. Ningún cuestionario se consideró nulo.

Figura 1. Datos cuantitativos



Fuente: Elaboración propia.

Al comentar esta falta de mejoría en las entrevistas, los estudiantes detectaban que no es que no hubieran progresado nada a este respecto, sino que la imagen inicial de la que habían partido era demasiado generosa y tuvieron que corregirla al verse, por ejemplo, envueltos en choques culturales o en negociaciones.

4. CONCLUSIONES

Después del análisis de los datos obtenidos, podemos concluir lo siguiente:

- El intercambio virtual ha ayudado al desarrollo de la competencia intercultural, especialmente de los componentes actitudinales y cognitivos.
- Encontrarse en un ambiente multicultural ha permitido que los estudiantes tengan una idea más precisa de su competencia. La capacidad de autoevaluación y de encontrar áreas de mejora en su competencia, por ejemplo, en lo que a gestión y negociación en entornos multiculturales se refiere.
- Los componentes propios de la competencia intercultural no deben darse por supuestos y deben ser objeto de la docencia. Desde el aula de lenguas extranjeras, debemos trabajar formalmente elementos lingüísticos y extralingüísticos apropiados para afrontar cada una de las situaciones a las que se pueden enfrentar en este tipo de contextos.
- El intercambio virtual ha propiciado un aprendizaje integrado de competencias: más allá de lo estrictamente lingüístico (como la expresión y la comprensión oral, que suelen ser las competencias en las que los discentes más dificultades presentan), también han desarrollado su competencia digital, intercultural, emprendimiento o aprender a aprender.

No queremos terminar sin presentar algunos límites del estudio, como pueden ser el tamaño limitado de la muestra o que se basa solo en la percepción subjetiva de los estudiantes. Debería complementarse con estudios de análisis textual o de otra índole para poder obtener una comprensión más profunda del desarrollo de la competencia intercultural en ambientes de intercambio virtual.

Sea como fuere, y a la vista de los datos obtenidos, no podemos más que recomendar encarecidamente el uso del intercambio virtual en ambientes reglados y como parte fundamental de la enseñanza de una lengua extranjera. No solo por su profunda relación con las competencias lingüísticas, sino también por su aporte a la motivación y otros factores que inciden directamente en el desarrollo global y competencial de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

Acosta Jiménez, A. J. (2021). El intercambio virtual como herramienta de aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Superior en la era posconfinamiento. En C. Romero García y O. Buzón García (Eds.), *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas* (pp. 1039-1057). Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/innovacion-e-investigacion-docente-en-educacion-experiencias-practicas/9788413775937/

Bennett, J. M. y Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J. M. Bennett y M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147-166). Sage. https://doi.org/10.4135/9781452231129.n6

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, *10*(2), 179-196. https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2

Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: A reader* (pp. 1-34). Intercultural Press. https://www.researchgate.net/profile/Milton-Bennett-2/publication/246501677_Intercultural_Communication_A_Current_Perspective/links/5c331b0292851c22a3615775/Intercultural-Communication-A-Current-Perspective.pdf

Byram, M. (1997). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595356

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*, 1-47. http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf

Comisión Europea. (2018). *ERASMUS+ Virtual Exchange*. https://europa.eu/youth/erasmusvirtual_es

Deardorff, D. K. y Unesco. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: story circles*. Routledge, Taylor & Francis Group. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336

Ek, J. van. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Pergamon Press.

Hymes, D. (1971) *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, *1*, 1-23. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, *15*(1), 15-29. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003

Trujillo Sáez, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural [comunicación]. En *Congreso Nacional «Inmigración, Convivencia e Interculturalidad»*. Ceuta, España. https://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375327335

ACERCA DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA UNIVERSITARIA INTERCULTURAL: APORTES DESDE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

ABOUT AN INTERCULTURAL UNIVERSITY TRAINING EXPERIENCE: CONTRIBUTIONS FROM INTERNATIONAL COOPERATION

María Gabriela Soria

Cisen. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. Argentina
mariagabrielasoria@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4147-622X

Resumen: **Introducción:** La contemporaneidad presenta múltiples desafíos a la formación docente, muchos de ellos se han profundizado en la pandemia y postpandemia provocando alteraciones en las formas de la formación y requiriendo que como educadores reconozcamos la pluralidad y la diversidad de las formas en que nuestros estudiantes viven, existen, sienten y piensan en un mundo atravesado por una desigualdad creciente en múltiples dimensiones: guerras, reconfiguraciones laborales, avances tecnológicos, entre otros; constituyendo un objetivo desafiante ofrecer experiencias formativas que garanticen desempeños profesionales inclusivos, que celebren las diferencias como posibilidad de construcción de saberes y haceres. **Método:** El logro del objetivo planteado implicó un método de trabajo que se configuró como un dispositivo de formación promoviendo la interacción, la comunicación y la participación en el marco de un proceso de cooperación internacional virtual entre estudiantes universitarios de Argentina y Alemania. **Resultados:** Jóvenes de territorios culturalmente distintos dialogan igualitariamente sobre la educación y las problemáticas actuales que afectan al mundo, planteando sus propios puntos de vista como futuros docentes y profesionales universitarios; y al mismo tiempo reflexionan sobre cómo en contextos tan diversos los dilemas resultan cercanos. **Conclusiones:** Se trata de una experiencia formativa relevante tanto para estudiantes como para docentes, contribuyendo a sostener condiciones colaborativas en la formación universitaria desde una perspectiva inclusiva e intercultural en el marco de la cooperación internacional virtual. Abriendo a futuro posibilidades de construcción de agendas de formación que se integren a las propuestas curriculares de los ámbitos universitarios participantes.

Palabras clave: Universidad; cooperación; interculturalidad.

Abstract: **Introduction:** Contemporary times present multiple challenges to teacher training, many of which have deepened during the pandemic and post-pandemic, causing disruptions in the forms of education and requiring educators to recognize the plurality and diversity in which our students live, exist, feel, and think in a world marked by growing inequality in multiple dimensions: wars, labor reconfigurations, technological advances, among others. It constitutes a challenging goal to offer formative experiences that ensure inclusive professional performance, celebrating differences as possibilities for the construction of knowledge and actions. **Method:** Achieving the stated objective involved a working method configured as a training device that promotes interaction, communication, and participation within the framework of a virtual international cooperation process between university students from Argentina and Germany. **Results:** Young people from culturally different territories engage in equal dialogue about education and current issues affecting the world, presenting their perspectives as future teachers and university professionals. At the same time, they reflect on how dilemmas are close in such diverse contexts. **Conclusions:** It is a relevant formative experience for both students and teachers, contributing to sustaining collaborative conditions in university education from an inclusive and intercultural perspective within the framework of virtual international cooperation. It opens up future possibilities for constructing training agendas integrated into the curricular proposals of participating university environments.

Keywords: University; Cooperation; Interculturality.

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización en la educación superior ha ganado relevancia en las últimas décadas. Sin embargo, en Argentina, como en gran parte de América Latina, el número de estudiantes que realizan movilidades académicas internacionales ha sido históricamente bajo, representando apenas el 2.3 % de la matrícula a nivel global, (UNESCO-IESALC, 2019). Por otra parte, la crisis sanitaria aceleró la adopción de tecnologías en todos los aspectos de la vida, incluido el ámbito educativo. En ese sentido investigaciones recientes sostienen que la pandemia ha impactado significativamente en la dinámica de las movilidades académicas, impulsando la innovación en la internacionalización a través de la virtualidad. Esto ha llevado a repensar las formas de educación, buscando mantener los lazos sociales de manera más humana, ética y política, en línea con los objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por Naciones Unidas para el año 2030. Los mismos han resaltado la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, independientemente de las circunstancias y los cambios temporales.

Desde estas referencias, compartimos una experiencia formativa inscrita en un proyecto de Cooperación Universitaria Internacional de carácter virtual; donde participaron estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) por Argentina, y estudiantes de Ciencias Políticas, Etnografía, Geografía, y el Profesorado para Enseñanza Primaria y Secundaria de distintas universidades de Alemania, como la

Universidad Pedagógica de Ludwigsburg, la Universidad de Heidelberg y la Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Resulta crucial señalar que la Universidad Nacional de Salta (UNSa) es una institución de gestión pública, situada en la provincia de Salta, al norte de Argentina, y, desde sus inicios, se concibió como una entidad «regional y latinoamericana», con la responsabilidad de desempeñar un papel protagónico en las transformaciones socioeconómicas y culturales esenciales en la región.

En el contexto del mapa de las universidades públicas argentinas, la UNSa es una institución de frontera, limitando al norte con el Estado Plurinacional de Bolivia y la República del Paraguay, al oeste con la República de Chile y al este con la República Federativa del Brasil y la República Oriental del Uruguay. Se trata de un territorio propicio para un diálogo plural y polifónico entre quienes la habitan; celebrando el desafío de desnaturalizar prácticas normalizadoras y hegemónicas en la formación universitaria, buscando vías que fomenten el diálogo intercultural sostenido en relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente, favoreciendo la plenitud humana (Estermann, 2010), y el encuentro entre diversas posiciones y perspectivas. En este sentido, la cooperación universitaria internacional favorece el logro de dichos desafíos en un contexto dinámico y heterogéneo, donde la educación, especialmente la formación docente y otras profesiones, adquieren un rol central en la transformación del mundo y la vida de las personas, primordialmente en el contexto latinoamericano.

1.1. Entramando procesos formativos universitarios y cooperación

En Argentina, la formación docente enfrenta el desafío de cerrar brechas sociales y desigualdades agravadas por la pandemia, apostando por la producción de conocimientos situados y la creación de redes de intercambio y colaboración entre instituciones a nivel regional, nacional e internacional.

El futuro docente no solo es un mero transmisor de los conocimientos de su disciplina, sino que, además, crea dispositivos de formación, entornos de aprendizaje mediados por la tecnología, diseña estrategias que favorezcan la autonomía y la reflexión acorde a los múltiples desempeños profesionales que conlleva su profesión (Rico Gómez y Ponce Gea, 2022). Por ello resulta central en los procesos de formación universitaria proponer estrategias y dispositivos dentro de un proceso de acción y reflexión cooperativa, de no imposición, para facilitar el aprendizaje, el desarrollo personal y profesional (Zabalza, 2012), fomentando la mirada crítica, como la autonomía.

Al respecto, en las últimas décadas, se ha profundizado la comprensión de los beneficios y desafíos que la cooperación ofrece en la preparación de profesionales de todos los ámbitos y en particular de la educación. En un mundo cada vez más interconectado, los futuros profesionales universitarios requieren habilidades más allá de las fronteras nacionales y la cooperación internacional proporciona una plataforma fundamental para este propósito. En relación con ello, consideramos relevante en los procesos educativos y en este caso en las

relaciones formativas universitarias, entendidas como los procesos vinculares que articulan la formación y el aprendizaje (De Anquin, Burgos y Soria, 2014), celebrar la pluralidad humana, las diversidades socioculturales como dimensión central de dicha formación, donde las diferencias se constituyen como posibilidad de encuentro; desmontando su significación negativa, históricamente asociada a características y atributos estereotipados y estigmatizantes (Orellana y Soria, 2021). Y donde desde una perspectiva epistemológica «el mundo nos permite acceder al conocimiento, por lo tanto, no pienso, luego existo; más bien pienso según donde vivo, el vivir determina el pensar» (Walsh, 2010).

Estas premisas articulan y median formas de formación, encontrando en la cooperación universitaria un camino fecundo para sostener y alentar experiencias que enriquezcan en lo profesional y lo humano. Por otro lado, la internacionalización de la educación superior en Argentina, como en Latinoamérica, constituye parte de una política pública ya expresada en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación (CRES) 2008 y 2018; fortaleciendo la concepción de la educación superior como un derecho humano y un bien público (Korsunsky y Pattacini, 2022).

2. METODOLOGÍA

La cooperación universitaria entre estudiantes de Argentina y Alemania se llevó a cabo entre el 2021 y 2023 de manera virtual. Desde Argentina, se participó desde las cátedras de Pedagogía y Didáctica –1.er año– y Práctica Profesional –5.º año– del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSa. En este escrito, nos centramos en la experiencia de estudiantes de Práctica Profesional, cuya cursada articula dos itinerarios:

a) Itinerario profesional: conecta la universidad con el contexto, permitiendo que los estudiantes se integren en diversos ámbitos e instituciones donde llevan a cabo prácticas educativas en respuesta a las demandas o necesidades planteadas por estas instituciones.
b) Itinerario formativo: propicia la participación en encuentros y clases centradas en problemáticas relacionadas con la formación docente y el mundo contemporáneo, fomentando la reflexión, el análisis, la sistematización y la escritura del proceso formativo, entre otros aspectos.

La cooperación se integró al itinerario formativo de la Práctica Profesional, definiendo la modalidad y las oportunidades de la colaboración. Estábamos convencidos de que, desde una perspectiva intercultural e inclusiva, es factible «impulsar activamente procesos de intercambio que, mediante mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre distintos saberes, sentidos y prácticas, así como lógicas y racionalidades diversas» (Walsh, 2009).

Cabe recordar que la pandemia mundial de COVID-19 perturbó las modalidades habituales de la educación en todo el mundo y no fue la excepción para la Práctica Profesional del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSa, obligándonos a replantear nuestras

formas de formación y trabajo en terreno; generando la necesidad imperiosa de reinventarnos y repensarnos. Este tiempo sin precedentes nos llevó a enfrentar múltiples interrogantes: ¿cómo reorganizar las prácticas en un entorno de repentina virtualidad?, ¿cómo llevar a cabo prácticas a distancia durante el aislamiento y el distanciamiento social?, ¿contarían los estudiantes con la conectividad necesaria para participar en encuentros virtuales?, ¿qué oportunidades tendríamos para ofrecer propuestas innovadores a los jóvenes en formación docente?, entre otros interrogantes que surgieron en el trayecto.

Experimentar Práctica Profesional durante la pandemia inicialmente planteó un escenario adverso, pero gradualmente abrió nuevas oportunidades formativas y caminos alternativos. Una de ellas fue la cooperación internacional entre estudiantes de Argentina y Alemania, mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Asimismo, desde una perspectiva intercultural, se logró articular lo local y lo global, facilitando un diálogo que destacó diversas visiones de la humanidad, de la vida en territorio y de la educación en general, enriqueciendo el proceso formativo y desafiando el monoculturalismo universitario, al abordar distintas perspectivas y formas de comprender el mundo.

El camino recorrido implicó no solo la presencia virtual de estudiantes de ambos países, a lo largo de distintos encuentros, sino también la presencia de equipos docentes, docentes tutores de la experiencia, como de traductores. Los docentes tutores acordaron la temporalización de los encuentros, como los módulos de trabajo, sistematizando las problemáticas abordadas en cada encuentro en la plataforma padlet, donde cada estudiante pudo registrar sus aportes utilizando recursos diversos. Los componentes y los elementos de trabajo se fueron articulando entre sí a lo largo de los encuentros de cooperación, constituyéndose en un potente dispositivo de formación.

Al respecto entendemos la formación como un proceso de trabajo sobre sí mismo ayudado por las mediaciones de otros, que consiste en construir nuevos modos de pensar, de actuar, de relacionarse, es decir, entendemos la formación como un proceso de desarrollo personal, de cambio y transformación. Por lo tanto, la formación es un proceso singular, personal, pero siempre social, ya que no es posible si no es con otros, en una interacción permanente que invita siempre a la reflexión (Ferry, 1997; Souto, 2016).

Por otro lado, referimos a dispositivo (Foucault, 1984; Deleuze, 1989) como una red, como un tipo de relación heterogénea de elementos que incluye discursos, instituciones, decisiones, proposiciones, lo dicho y lo no dicho. Un artificio, invención (Souto, 2019), es decir, una composición de partes distintas que se articulan, combinan montajes diversos y múltiples para cumplir una acción: los encuentros de cooperación.

Desde las referencias mencionadas, afirmamos que la cooperación universitaria internacional de modalidad virtual se constituyó en un dispositivo de formación, operacionalizando los encuentros entre los jóvenes universitarios de Argentina y Alemania. Se trata de un dispositivo tecnopedagógico mediado por la plataforma zoom, altamente maleable, adecuándose tanto a los participantes como al contexto extendido (dado los ámbitos geográficos de continente a continente); facilitando el encuentro de los jóvenes, docentes y los que oficiaron de traductores. También propició alta disposición de los participantes, abriendo el juego a potencialidades

creativas, fortaleciendo el diálogo e intercambio intercultural en torno a lo común y ampliando la mirada sobre lo distinto.

Efectivamente, los encuentros articulados que constituyeron el dispositivo fueron asumiendo una dinámica propia, donde se acordaron actividades, recursos, tareas de participación y presencia virtual de jóvenes argentinos y alemanes convocados a plantear sus puntos de vista; a dialogar sobre problemáticas que impactan y atraviesan las instituciones educativas, sociales, políticas, económicas y el mundo en su más amplia existencia, como temáticas vinculadas a la educación y la formación universitaria; entramando culturas, expectativas y sentires, modos de habitar el mundo; advirtiendo que, más allá de encontrarse/encontrarnos geográficamente tan lejanos, las preocupaciones y los sentires son cercanos; aportando a la propia formación docente y construyendo humanidad esperanzadora.

3. RESULTADOS

Los encuentros de cooperación constituyeron una propuesta que irrumpió en la biografía de los jóvenes, dado que ofreció una experiencia disruptiva que alteró y movilizó las vivencias formativas cotidianas, hegemónicas y homogéneas, para ser huella de nuevos interrogantes e inquietudes, ampliando las posibilidades del desempeño profesional futuro, en clave inclusiva e intercultural.

Resulta significativo mencionar que los jóvenes de Argentina participaron por primera vez en una cooperación universitaria virtual; valorando positivamente lo vivido; inclusive expresaron en un cuestionario postencuentros sobre sus sentires y la relevancia de estos para la formación docente que transitan. Se comparten algunas expresiones:

> […] más allá de la distancia geográfica me encontré con jóvenes con muchas ideas críticas de su propio sistema educativo, al igual que nosotros. También las mismas preocupaciones sociales más allá de las diferencias culturales, económicas, de idioma propias de vivir en realidades tan distintas. (A. Karras, comunicación personal 26 de octubre de 2023)

> Ellos y nosotros interpelamos el rol de la escuela frente a los nuevos desafíos tecnológicos, culturales, sociales; también compartimos la preocupación por la interculturalidad tras los movimientos migratorios y la inquietud por nuestros derechos. (P. Garrido, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

> Cada encuentro me permitió tener otra perspectiva sobre diversos temas que desconocía o que nunca pensé tratar en profundidad; uno de los temas importantes fue abordar sobre la crisis ecológica, política, económica, educativa que se vive en tantos territorios, lo que me permitió reflexionar sobre lo que está pasando no solo en la Argentina, sino en todo el mundo. (C. Morales, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

Las voces de los jóvenes salteños del profesorado revelan la significatividad que para sí mismos han tenido los encuentros de cooperación, en cuanto a su accesibilidad, levantando fronteras, desestabilizando prejuicios y visibilizando diversas miradas jóvenes sobre problemáticas locales y globales. Asimismo, revelan una experiencia de cooperación colaborativa, solidaria y horizontal.

En efecto, la cooperación Argentina-Alemania contribuyó a establecer diálogo, comunicación, intercambio, lazos académicos y humanos que promueven el diálogo intercultural, fundamentados en la diversidad de pensamiento, lenguaje, acción y saberes. La interculturalidad vivida y sentida en esta experiencia constituye una puerta de entrada a la reflexión y el análisis de las prácticas cotidianas, sociales y educativas, despojándonos de perspectivas etnocentristas y relativistas que parcializan el modo que leemos e interpretamos el mundo, obturando caminos y posibilidades de formación.

En este sentido, otros jóvenes sostienen:

> Los encuentros fueron significativos para mí, ya que pude advertir que, más allá de encontrarnos en continentes tan distintos y lejanos, atravesamos circunstancias similares y que la educación constituye un camino valioso para lograr cambios y transformar el mundo. (A. Raposo, comunicación personal, 30 de octubre de 2023)

> En los encuentros hubo libertad para expresar opiniones, sentires, sobre las temáticas abordadas, todas enriquecieron mi formación personal y profesional, porque me permitieron ampliar la mirada sobre las realidades de estudiantes que se encuentran en otro lugar del mundo, ¡esto es increíble!, más aún advertir que como jóvenes nos atraviesan las mismas preocupaciones. (J. Martínez, 26 de octubre de 2023)

> Poder escucharlos –aunque no entendía lo que decían hasta que se traducía– implicó una instancia de encuentro en donde nos convocó el interés por seguir formándonos y complejizar nuestras realidades, desde las voces de estudiantes que tienen otras culturas, otros modos de ser, de vivir, de concebir a la educación. (O. Argañaraz, 30 de octubre de 2023)

A decir de los jóvenes, los encuentros han sido valiosos, ya que permitieron identificar similitudes en las circunstancias que atraviesan estudiantes de diferentes continentes, resaltando cómo la educación se erige como un camino vital para generar cambios y transformar el mundo. También, señalan que han podido resignificar lo que implica aprender, enfatizando nuestra condición humana, que se expresa en la interacción armónica con otros/as, para aprender a vivir juntos, incluyendo y celebrando las diferencias idiomáticas, sociales, culturales, entre otras.

Cabe destacar que en los ámbitos académicos no suelen brindarse espacios para que los estudiantes puedan visibilizar o expresar las emociones que implican las propuestas formativas o las implicancias de estas, por ello estas voces destacan como valioso la libertad para expresar opiniones y emociones durante estos encuentros.

Algunos jóvenes no consideraban viable la cooperación dada la barrera idiomática, finalmente expresan:

> La verdad que yo pensaba que no se podía hacer algo así, por el idioma fundamentalmente y porque tenemos horarios y tiempos distintos, una historia y cultura muy distinta uno piensa que ellos tienen otros problemas, otras ideas y circunstancias muy disímiles por el lugar donde viven, y al final resultó que, sin importar qué tan lejos estén, a su manera viven las mismas situaciones que nosotros como jóvenes, donde ellos y nosotros deseamos y esperamos que la educación sea igualitaria y eficiente para los tiempos actuales. (P. Garrido, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

> A mí, estos encuentros de cooperación me llevaron a plantearme muchas preguntas: ¿Cuáles son las demandas reales de los jóvenes al sistema educativo? ¿Qué desafíos implica su reconocimiento? Considero que el mundo está cambiando a pasos agigantados y como futuros docentes tenemos la necesidad de atesorar estos encuentros que posibilitan el pensar, el escuchar y el sentir de cada uno, por eso también me pregunto si será posible construir una agenda de formación entre cátedras de diferentes países que se sostenga en el tiempo, como esta cooperación, o construir una red de experiencias estudiantiles, donde dialoguemos y colaboremos mutuamente para plantear alternativas sobre las problemáticas que como jóvenes profesionales nos preocupan. (J. Martínez, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

Definitivamente, lo idiomático no operó como obstáculo o barrera entre los jóvenes participantes de la cooperación, todo lo contrario, la misma se constituyó como un catalizador clave para el intercambio de ideas, experiencias y perspectivas entre los estudiantes, independientemente de sus orígenes geográficos y culturales. De esta forma, el choque inicial de creencias sobre la viabilidad de la cooperación, debido a diferencias idiomáticas, horarios y contextos socioculturales, se desvanece al reconocer que, en esencia, todos buscan una educación inclusiva y efectiva para enfrentar los desafíos contemporáneos.

Estos encuentros no solo han generado preguntas sobre las demandas reales de los jóvenes hacia el sistema educativo, sino que también plantean desafíos cruciales para reconocer y abordar esas demandas. La velocidad vertiginosa de los cambios en el mundo contemporáneo exige que los futuros docentes no solo se centren en la transmisión de conocimientos, sino que también cultiven la capacidad de escuchar, comprender y adaptarse a las diversas realidades y perspectivas. Además, la posibilidad de construir una agenda de formación sostenible entre cátedras de diferentes países podría ser una continuidad sistemática de este dispositivo colaborativo. Esto abriría la puerta a la consolidación de una red de experiencias estudiantiles, fomentando un diálogo constante y una colaboración para abordar problemas comunes que inquietan a los jóvenes profesionales del futuro. El desarrollo de esta red permitiría no solo intercambiar conocimientos y prácticas pedagógicas, sino también nutrir la creatividad colectiva para proponer soluciones innovadoras a desafíos globales, como la equidad educativa, la inclusión, la tecnología en la educación y las necesidades cambiantes del campo laboral, entre otras.

4. CONCLUSIÓN

La experiencia de cooperación entre estudiantes argentinos y alemanes ha trascendido las barreras geográficas y culturales. A pesar de las incertidumbres iniciales sobre la viabilidad de la cooperación debido a diferencias idiomáticas y contextos socioculturales divergentes, la interacción entre estos jóvenes ha visibilizado una convergencia relevante en sus preocupaciones, visiones y anhelos respecto a la educación y al mundo que les rodea.

Como dispositivo de formación, la cooperación se constituyó en un espacio revelador donde las voces y los diálogos interculturales de los estudiantes han manifestado una conciencia compartida sobre la importancia de una educación inclusiva y efectiva para abordar los desafíos contemporáneos. En ese sentido, la cooperación universitaria internacional se incorpora desde el 2023 formalmente al programa curricular de Práctica Profesional del profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, fortaleciendo la formación de futuros docentes ante las configuraciones actuales.

REFERENCIAS

De Anquín, A., Burgos, M. E. y Soria, G. (2014). Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es. *Revista de Investigación Educativa*, *5*(3), 16-25.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En M. Foucault, filosofo (pp. 155-163). Gedisa.

Estermann, J. (2020). *Interculturalidad: Vivir la diversidad*. ISEAT.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.

Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 127-162). Ediciones de la Piqueta.

Korsunsky, L. y Pattacini, V. (2022). Articulaciones para pensar una internacionalización universitaria propia e inclusiva desde sus procesos de gestión institucional y virtualización de las actividades en el contexto actual. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional,* 1(3), 8-19.

Orellana, S. E. y Soria, M. G. (2021). Pedagogía de las diferencias en la formación docente universitaria. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 9(2), 97-110.

Rico Gómez, M. L. y Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educación*, *27*(92).

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria en Educación, Lenguaje y Sociedad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *16*(16). https://doi.org/10.19137/els-2019-161602

UNESCO-IESALC. (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. IESALC.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. AbyaYala.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zabalza Beraza, M. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), enero-abril.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375337342

EL REFLEJO LINGÜÍSTICO DE LA INTERCULTURALIDAD, LA EQUIDAD Y LA IGUALDAD EN EL AULA DE INGLÉS PARA LOS INSPECTORES ALUMNOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE POLICÍA

THE LINGUISTIC REFLECTION OF INTERCULTURALITY, EQUITY AND EQUALITY IN THE ENGLISH CLASSROOM FOR STUDENT POLICE INSPECTORS IN THE NATIONAL POLICE ACADEMY

Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría

Universidad de Salamanca. España
sreyesp@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-1120-571X

Resumen: **Introducción:** La Constitución española consagra el derecho a la igualdad y no discriminación, y obliga a los poderes públicos a promover las condiciones para que este mandato sea real y efectivo. Por ello, la Policía Nacional debe encarnar estos valores en sus actuaciones. Conscientes de ello, la programación docente de inglés como lengua extranjera para la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía, sita en Ávila y cuyo Centro Universitario de Formación de la Policía Nacional está adscrito a la Universidad de Salamanca, aborda estrategias para la concienciación y el uso de estructuras lingüísticas que reflejen premisas de interculturalidad, equidad e igualdad. **Metodología:** Los inspectores alumnos (distribuidos en siete secciones de 42 estudiantes) realizan ejercicios para familiarizarse con la percepción, el análisis y la utilización de expresiones inglesas de lenguaje inclusivo y no discriminatorio; así como fórmulas de derechos del detenido *(Miranda Rights* o *Miranda Warning)* que muestren equidad con las capacidades intelectivas de este y desarrollen la competencia intercultural a través de situaciones tipo y estudio de casos. **Resultados y conclusiones**: Más allá de los beneficios lingüísticos derivados de estos enfoques, incrementan la motivación de los estudiantes al vincular las actividades del aula con el uso real del lenguaje policial; fomentan el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades clave como el pensamiento crítico, la práctica reflexiva, el juicio profesional, y la recopilación y el análisis de información. Desarrollan la competencia intercultural, necesaria para las sociedades pluriculturales actuales, con acusada movilidad poblacional.

Palabras clave: inglés policial; inglés para fines específicos; lenguas para fines específicos.

Abstract: **Introduction**: The Spanish Constitution highlights the right to equality and non-discrimination, and compels public powers to promote the conditions conducive to making this mandate real and effective. Therefore, the Spanish National Police must incarnate these values in all their performances. Aware of that, the curriculum of the course English as a Foreign Language aimed at the Executive Scale at the National Police Academy, located in Ávila and adscribed to the University of Salamanca, covers strategies for consciousness and use of language structures that project assumptions of interculturality, equity and equality. **Method**: Student police inspectors (distributed in seven sections of 42 students each) do exercises to get familiar with perception, analysis and use of expressions in English denoting inclusive and non-discriminatory language, as well as wordings of the detainee's rights *(Miranda Rights* o *Miranda Warning)* showing equity with his/her intellective capabilities and developing intercultural competence through the employment of target situations and case studies. **Results, Conclusions and Discussions**: Beyond linguistic benefits derived from these approaches, they increase the students' motivation by linking classroom activities to real use of police language; they promote autonomous learning, teamwork and the development of key abilities such as critical thinking, reflective practice, professional judgement and collection and analysis of information. They develop intercultural competence, necessary in present day plural, multicultural societies, with high people's mobility.

Keywords: English for Law Enforcement; English for Specific Purposes; Languages for Specific Purposes.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo 14 de la Constitución española consagra el derecho a la igualdad y a la no discriminación. En la misma línea, el artículo 9.2 encomienda a los poderes públicos promover las condiciones para que la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sea real y efectiva, así como remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

Una policía moderna, propia de una sociedad democrática, plural y multicultural como la actual, debe encarnar estos valores en todas sus actuaciones. Por ello, la promoción de la igualdad de trato y oportunidades, así como las estrategias para su consecución, son objetivos presentes en la elaboración de un Plan de Igualdad en la Policía Nacional y, además, la Subdirección General del Gabinete Técnico de la Policía Nacional cuenta desde 2020 con un Área de Derechos Humanos e Igualdad, integrada por la Oficina Nacional de Derechos Humanos y la Oficina Nacional para la Igualdad de Género.

Conscientes del compromiso y la implicación de la Policía Nacional con estos principios, dentro de la programación docente de inglés como lengua extranjera para la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía, sita en Ávila y cuyo Centro Universitario de Formación de la Policía Nacional está adscrito a la Universidad de Salamanca desde 2022 tras tres décadas

de intensa colaboración docente previas, se abordan estrategias para la concienciación y el uso de estructuras lingüísticas que reflejen premisas de interculturalidad, equidad e igualdad. Los inspectores alumnos realizan ejercicios para familiarizarse con la percepción, el análisis y la utilización de expresiones inglesas de lenguaje inclusivo y no discriminatorio; así como fórmulas de derechos del detenido *(Miranda Rights* o *Miranda Warning)* que muestren equidad con las capacidades intelectivas de este y desarrollo de la competencia intercultural a través de la observación de situaciones tipo y el estudio de casos.

2. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Como afirma Torregrosa Benavent (2022, p. 94), «el Inglés para Fines Específicos en el ámbito policial tiene sus características de especialidad de las que emanan necesidades propias. Se debe diseñar un currículo docente que se adapte a estas necesidades».

Con ese afán, vamos a centrar este breve esbozo en las estrategias y las propuestas didácticas en el aula de Inglés para la promoción de los principios anteriormente expuestos a través del lenguaje, en dos epígrafes de enorme importancia en el desempeño de la función policial: la lectura de derechos del detenido y la comunicación con los ciudadanos.

Comenzamos con una foto fija del contexto del centro. El inglés con un enfoque específico policial se imparte en ambos cursos de los que consta el plan de estudios conducentes a la obtención del Máster Universitario en Seguridad y Función Policial para los inspectores-alumnos, que se encuentran divididos por orden alfabético en ocho secciones de unos 42 estudiantes (siete de inglés y una de francés con bastantes menos de la media), y que reciben dos períodos de clase de 45 minutos cada una semanalmente. El número de alumnos es elevado para conseguir los resultados docentes óptimos en una clase de lengua extranjera, pero se compensa al tratarse de un alumnado con alta capacidad, responsabilidad y motivación, cuyos expedientes académicos tienen una equivalencia directa en el escalafón profesional. Los inspectores-alumnos han accedido al curso de ascenso a la escala ejecutiva por concurso (promoción interna) o concurso oposición (turno libre), sin que se les haya exigido la lengua extranjera como requisito indispensable. Por ello, aunque los contenidos del programa se ciñen a un B2 según el Marco Común Europeo de Referencia, el nivel real del aula es muy heterogéneo, desde solo nociones básicas hasta bilingües. El perfil habitual es de mayores conocimientos en los que han accedido por turno libre, que sin embargo adolecen de falta de experiencia de la realidad policial. Eso obliga a una enseñanza muy personalizada, con un fuerte componente de autoestudio guiado, eminentemente práctica y conformando equipos de trabajo.

2.1. Lectura de derechos en el momento de la detención

El artículo 520.2 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal española prescribe: «Toda persona detenida o presa será informada por escrito, en un lenguaje sencillo y accesible, en una lengua que comprenda y de forma inmediata, de los hechos que se le atribuyan y las razones

motivadoras de su privación de libertad, así como de los derechos que le asisten». Los miembros del Cuerpo Nacional de Policía esperarán de entrada que los países de habla inglesa cuenten con un texto legal definido e inalterable para la lectura de derechos al detenido, similar al español, aunque en realidad no es así en todos los casos.

En primer lugar, ya las escenas de detenciones en las películas norteamericanas nos preparan para encontrar un articulado legislativo con coincidencias y discrepancias respecto al español, lo que es preciso hacer notar a los inspectores alumnos: así, la actividad de aula no se limitará a una traducción español-inglés de la información al detenido de sus derechos *verbatim*, sino que deberá ir mucho más allá. La *Guía Docente de la Escala Ejecutiva* establece como resultado de aprendizaje de la asignatura de Comunicación en Lengua Inglesa/Francesa «Expresarse con fluidez y claridad en el momento de efectuar una detención y la posterior comunicación de derechos al detenido extranjero, según la legislación vigente». El ejercicio que se realiza en el aula consiste en ver fragmentos de películas y vídeos que muestran las Advertencias Miranda y llevar a cabo una comparación inicial de los contenidos del artículo 520 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal de España con los de los Derechos Miranda, para detectar similitudes y diferencias.

En segundo lugar, el artículo 520.2 bis de la Ley de Enjuiciamiento Criminal española advierte que la información «se facilitará en un lenguaje comprensible y que resulte accesible al destinatario. A estos efectos se adaptará la información a su edad, grado de madurez, discapacidad y cualquier otra circunstancia personal de la que pueda derivar una limitación de la capacidad para entender el alcance de la información que se le facilita». Al hilo de este requerimiento de nuestro sistema legal, los estudiantes descubren que no existe una redacción prescrita para los llamados *Miranda Rights* o *Miranda Warning*, pudiéndose encontrar más de un millar de versiones en distintas jurisdicciones de EE. UU.

Siguiendo el estudio de Torregrosa Benavent y Sánchez-Reyes Peñamaría (2022), la comprensión del detenido varía mucho según la fórmula utilizada (elementos léxicos, longitud de las expresiones, complejidad sintáctica, administración oral o escrita, etc.) y las características del destinatario (jóvenes, bajo nivel de inglés, poco formado, discapacidad cognitiva, manipulable, ciudadano de países sin un equivalente de la Advertencia Miranda, etc.), especialmente en situaciones de estrés. Todo ello puede tener consecuencias en la igualdad y en la seguridad jurídica y exige un esfuerzo de quien efectúa la lectura de derechos al detenido para corroborar la inteligibilidad en cada caso concreto.

En el aula se realiza una actividad oral de obtención de situaciones y casos auténticos conocidos de primera mano por los subinspectores, relacionados con la lectura de derechos, para vincular el contexto académico con el real. Asimismo, los estudiantes buscan en la red modelos de *Miranda Rights* de diferentes cuerpos policiales norteamericanos y en grupos los comparan y evalúan su dificultad.

2.2. Lenguaje no discriminatorio

Como afirman Sánchez-Reyes y Torregrosa (2019), el lenguaje es síntoma a la vez que favorecedor de un Estado con desigualdades. Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad deben prestar atención a este hecho para prevenir la victimización secundaria y contribuir a la inclusión y la igualdad de oportunidades. Por eso la sensibilización hacia el lenguaje no discriminatorio se aborda en el currículo del inglés policial como marco general e irrenunciable a la hora de la comunicación policial con los ciudadanos.

En el aula de Inglés se llama la atención sobre aspectos de la lengua meta que resultan tendenciosos (Torregrosa, 2022; Torregrosa y Sánchez-Reyes, 2017):

- Genéricos falsos que incluyen la palabra 'man' para referirse tanto a hombres como a mujeres: *business manager* en lugar de *businessman*, *police officer* en lugar de *policeman*, *firefighter* en lugar de *fireman.* Estos términos fomentan la expectativa de que solo los hombres pueden realizar estos trabajos o son quienes mejor los acometen.
- Estereotipos y títulos ocupacionales que transmiten normas de género o de clase asumidas: *cleaning lady, charwoman, groundsman, delegates and their wives*.
- Marcas de género asimétricas o visibilidad adicional de la diferencia mediante sufijos o especificación del femenino: *author* en lugar *de authoress*, *writer* en lugar de *lady writer*, *flight attendant* en lugar de *air hostess*.
- Trivialización del lenguaje y paternalismo hacia grupos menos poderosos, *she's done an amazing job* en lugar de *she's done an amazing job for a person in a wheelchair.* Evitar términos como *dear*, *love*, *sweetie*, para las mujeres, y el énfasis en los roles familiares femeninos: *the officer won a medal* en vez de *the officer mother of three won a medal.*
- Sesgo a favor de la cultura prevalente: *a professor* en lugar de *a Chinese professor.* Humor discriminatorio y etiquetas despectivas *(nigger, paki)* impuestas a los grupos minoritarios.
- Lenguaje discriminatorio en conceptos relacionados con la vejez: *older people* en lugar de *geriatrics*.
- Representaciones negativas de personas con afecciones o discapacidad: *a person with AIDS*, en lugar de *an AIDS victim/sufferer*. Se debe resaltar a las personas primero: *a child with Down syndrome*, en lugar de *a Down syndrome child*, subsumiendo la característica en una experiencia de vida mucho más amplia.
- Contribuciones históricas de las mujeres se pasan por alto a través de frases que descuidan su papel: *forefathers* o *founding fathers* deberían ser sustituidos por *ancestors* and *pioneers*.
- Discriminación del estado civil: términos como *married* o *spouse* solo legitiman relaciones aprobadas por matrimonio. *Partner* evita estos problemas y no predetermina orientación sexual. Los títulos 'Miss' y 'Mrs' no solo identifican a la persona a quien se dirigen como mujer, también brindan información sobre el estado civil, lo que no ocurre con el equivalente masculino 'Mr'. 'Ms' soslaya al menos esto último.

Los ejemplos prácticos extraídos de materiales auténticos son un recurso importante para que los policías tomen conciencia del uso de lenguaje discriminatorio a la vez que aprenden a reconocer estas expresiones en lengua inglesa, por ejemplo, revisando la utilización de pronombres personales y relativos. El ejercicio que se trabaja en la clase es parafrasear expresiones con dicho lenguaje para eliminar el sesgo.

3. CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Más allá de los beneficios lingüísticos que se derivan de estos enfoques, tienen la ventaja de incrementar la motivación de los estudiantes al vincular las actividades del aula con el uso real del lenguaje policial.

Son una importante herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo a lo largo del ciclo vital, algo fundamental en un profesional que debe seguir formándose durante toda su trayectoria y que trabaja con la ciudadanía real, a la que debe estar muy apegado.

Asimismo, permiten el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades clave como el pensamiento crítico, la práctica reflexiva, el juicio profesional, y la recopilación y análisis de información.

Desarrollan también la competencia intercultural, obteniendo una visión necesaria para las sociedades pluriculturales actuales, con acusada movilidad poblacional.

REFERENCIAS

Sánchez-Reyes, Sonsoles y Torregrosa, Gabriela. (2019). Innovaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera en la Escuela Nacional de Policía de Ávila. En Carmelo Luis López (Ed.), *Investigar el pasado para entender el presente. Homenaje al profesor Carmelo Luis López* (pp. 637-654). Institución Gran Duque de Alba.

Torregrosa Benavent, Gabriela. (2022). *La enseñanza de la lengua inglesa para la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía.* Ediciones Universidad de Salamanca.

Torregrosa, Gabriela y Sánchez-Reyes, Sonsoles. (2017). Strategies for teaching unbiased language in English for law enforcement. En Chelo Vargas-Sierra (Ed.), *Professional and Academic Discourse: An Interdisciplinary Perpective* (*EPiC Series in Language and Linguistics*) (vol. 2, pp. 143-147). Easychair.

Torregrosa Benavent, Gabriela y Sánchez-Reyes Peñamaría, Sonsoles. (2022). Raising awareness of the comprehensibility of the Miranda Rights language in an English for Law Enforcement course. En Galo Sánchez Sánchez y Santiago Esteban Frades (Coords.), *Políticas para una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Una visión desde España, Portugal e Iberoamérica: Homenaje al profesor Dr. José M.ª Hernández Díaz* (pp. 145-153). Ediciones Universidad de Salamanca.

2.2. Inclusión y diversidad

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375345353

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHIAPAS, MÉXICO: APUNTES INICIALES

ACCESS T0 HIGHER EDUCATI0N IN CHIAPAS, MEXIC0: INITIAL N0TES

Lisandro Montesinos Salazar[1], Marco Antonio Ovando Díaz[2]
y Rebeca Garzón Clemente[3]

[1]*Universidad Autónoma de Chiapas. México*
lisandro.montesinos@unach.mx
https://orcid.org/0000-0002-3446-5506

[2] *Universidad Autónoma de Chiapas. México*
marco.ovando@unach.mx
https://orcid.org/0000-0003-3901-287X

[3]*Universidad Autónoma de Chiapas. México*
rgarzon@unach.mx
https://orcid.org/0000-0002-7174-0466

Resumen: **Introducción**: Se presenta un informe sobre los resultados de un estudio sobre el acceso a la educación superior en Chiapas, México. Se analizan variables que afectan el acceso, la permanencia y la inclusión en instituciones educativas regionales, como las dificultades económicas entre estudiantes de bajos estratos socioeconómicos y las limitaciones geográficas. **Metodología:** Involucra el análisis estadístico del Cuestionario Electrónico 911 de la Secretaría de Educación de Chiapas y la opinión de 596 estudiantes de educación media superior, encuestados a través de redes sociales con el apoyo del programa *Le Sphinx*. **Resultados:** Revelan una tasa de matriculación significativamente menor en Chiapas en comparación con el resto del país, destacando una brecha educativa sustancial. La oferta académica se concentra mayormente en las ciudades principales (76.81 %) y se presenta como una barrera el que el 22.54 % de los estudiantes de educación media superior son de zonas indígenas con dificultades de acceso geográfico y que han sido educados en escuelas que ostentan rezago educativo respecto de las zonas urbanas. Las principales razones de abandono escolar incluyen dificultades económicas (51 %), problemas emocionales (15.4 %) y distancia de la escuela al lugar de origen (15.1 %). **Conclusiones:** Se evidencian los desafíos persistentes en el sistema educativo superior de México, evidenciados por las bajas tasas de acceso, cobertura y oferta educativa en Chiapas. Se destaca la brecha entre jóvenes de distintas zonas, subrayando la importancia de abordar

factores socioeconómicos para desarrollar estrategias inclusivas en la educación superior. Este estudio ofrece valiosos aportes para futuras investigaciones.

Palabras clave: acceso a la educación; educación superior; política educativa.

Abstract: **Introduction:** This paper presents the findings of a study on access to higher education in Chiapas, Mexico. Variables affecting access, retention, and inclusion in regional educational institutions are addressed, including economic difficulties among students from low socio-economic backgrounds and geographical limitations. **Methodology:** Involves statistical analysis of the Electronic Questionnaire 911 from the Chiapas Ministry of Education and the opinions of 596 high school students, surveyed through social media with support from the *Le Sphinx* program. **Results:** Reveal a significantly lower enrollment rate in Chiapas higher education institutions compared to the rest of the country, highlighting a substantial educational gap. Academic offerings are mostly concentrated in major cities (76.81 %), with a notable 22.54 % of high school students from indigenous areas facing geographical access difficulties and attending schools with educational lag compared to urban areas. Primary reasons for school dropout include economic difficulties (51 %), emotional issues (15.4 %), and distance from school to home (15.1 %). **Conclusions:** Emphasize persistent challenges in Mexico's higher education system, evidenced by low access, coverage, and educational offerings in Chiapas. The study call attention to the gap among youth from different regions, underscoring the importance of addressing socio-economic factors to develop inclusive policies and strategies in higher education. This study provides valuable insights for future research.

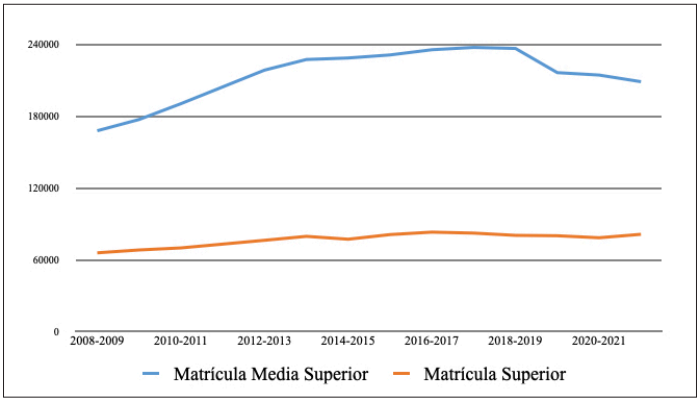
Keywords: Access to education; Higher education; Educational policy.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos 15 años en México, a pesar de los problemas estructurales de pobreza, marginación y rezago educativo, la educación superior (ES) ha tenido avances en cuanto a cobertura y acceso a escala nacional duplicando el número de estudiantes que ingresan; sin embargo, una buena cantidad queda fuera por diversos factores como cobertura, desigualdad de oportunidades, falta de inclusión de grupos vulnerables, oferta educativa, deserción estudiantil y el aseguramiento y la garantía de la calidad para todos.

Uno de los aspectos a destacar es que, a partir de 2012, la Educación Media Superior (EMS) se hizo obligatoria en México, derivado de las reformas de los artículos 3.º y 31.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2023), generando una presión para la atención a la demanda de ES. En el estado de Chiapas, la EMS generó más de 40 000 nuevos espacios, mientras que en la ES solo incrementó 15 000, que en términos relativos proporcionales corresponde al 38 %, como se observa en la Figura 1.

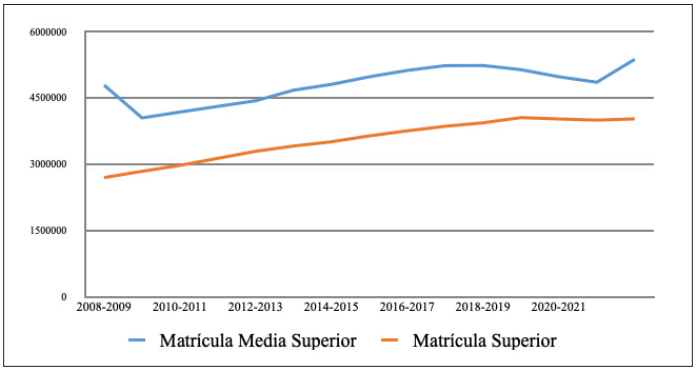
Figura 1. Comparativo de crecimiento de la matrícula de EMS y ES para el estado de Chiapas



Fuente: Elaboración propia con base en Gobierno de México, 2023.

En situación nacional, el crecimiento en términos relativos representa una marcada diferencia con respecto al estado de Chiapas, históricamente situado en los últimos lugares de cobertura educativa. Datos de matrícula de EMS nacional reportaron un incremento de espacios en el mismo periodo de los 15 años, cerca de los 600 000 nuevos espacios y, en comparación con la ES, esta creció por arriba del 1 300 000, lo que representa en términos relativos un 127.3 %. Ello demuestra que, a pesar de las políticas de incremento en espacios a nivel nacional, para el estado de Chiapas no cumple con ello, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Comparativo de crecimiento de la matrícula de EMS y ES nivel nacional (México)



Fuente: Elaboración propia con base en Gobierno de México, 2023.

De acuerdo con la estructura del sistema educativo mexicano, el requisito para ingreso a la ES es haber concluido y cumplido con los créditos de la EMS.

El derecho a la educación dicta que las instancias gubernamentales que atienden y regulan el servicio educativo ofrezcan oportunidades de acceso con la mayor cobertura posible en el país, entendida esta como:

> La cobertura es la capacidad de atención que puede dar un sistema educativo con respecto al total de la población que está en edad de demandar el servicio, sin importar si cumple con la normatividad de edad típica para cursar un nivel, por lo que entre más alto sea el valor del indicador mayor número de niños, niñas y jóvenes habrán sido absorbidos por el Sistema. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019a, p. 80)

Por lo tanto, la cobertura educativa alude al alcance de la oferta educativa en un determinado lugar o contexto hacia un grupo de estudiantes que guardan relación con su edad cronológica para cursar el nivel que les corresponde; por ello, la disponibilidad de espacios en instituciones educativas debe ser directamente proporcional con la cantidad de estudiantes que tienen acceso a la educación en los distintos niveles (SEP, 2019b).

Cobertura no solo significa una glosa de cifras, análisis del crecimiento de la matrícula, análisis territorial, análisis de los subsistemas, modalidades presencial y a distancia, sino también plantear situaciones de rezago y análisis de las variables que están presentes en la política pública; en ese sentido, la contribución del proyecto será visualizar nuevos esquemas de atención a la demanda que hasta hoy no se han considerado y que a partir de la situación de postpandemia requieren de ajustar para permitir que las instituciones den cumplimento de una misión de responsabilidad, cifrada en las respuestas a una demanda social del ingreso a educación superior, independientemente de la provisión de condiciones satisfactorias de calidad y pertinencia de los servicios (SEP, 2019b).

El ingreso a las universidades públicas en México presenta desafíos para el Estado mexicano, ya que las políticas no se corresponden con la realidad, como lo afirman Guzmán y Serrano (2011):

> En México, la exclusión de los jóvenes para acceder al nivel superior es cada día mayor, la competencia se intensifica ya que el número de estudiantes que egresan del bachillerato se incrementa, mientras que las instituciones de educación superior públicas no aumentan su oferta suficientemente. (p. 37)

Cabe considerar, por otra parte, que muchos estudiantes provienen de familias de bajos ingresos que no pueden costear los gastos que generan los estudios universitarios, tales como pago de inscripción, libros, transporte y gastos de manutención. Sin el respaldo financiero necesario estos estudiantes se enfrentan a la difícil decisión de abandonar sus aspiraciones universitarias.

Resulta interesante que, según datos del Gobierno de México (2023), el 22.54 % de los estudiantes de EMS son de ascendencia indígena y en su mayoría hablantes bilingües (castellano

y lengua originaria); hay rezago educativo en sus lugares de origen, y particularmente existen 36 localidades de difícil acceso geográfico con cobertura de EMS, pero no de ES, lo que exige a los aspirantes emigrar.

A pesar de que el 91.1 % de los estudiantes de EMS cuentan con una beca para asegurar la culminación de sus estudios, se pierde al acceder al nivel de ES, en donde los nuevos trámites consideran otros indicadores como el promedio de calificaciones y su situación socioeconómica familiar, además de cubrir solo las Universidades Interculturales, las Benito Juárez y en el Tecnológico Nacional de México, lo cual restringe las posibilidades de acceso y permanencia (Gobierno de México, 2023).

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Los resultados de investigación se centran en el análisis de datos del Formato 911 (Gobierno de México, 2023), de donde se toman indicadores de la cobertura educativa superior y su vinculación con el nivel que antecede: EMS.

Cabe señalar que el origen del Formato 911, emitido por la SEP, dependencia reguladora y administradora a nivel federal y estatal, se establece como el sistema de información utilizado por todas las instituciones del país para consultar, en cifras estadísticas, el comportamiento escolar de estudiantes, personal administrativo y docente. Este sistema forma parte de la estructura de gobierno para determinar la planeación del presupuesto del sector en cada año fiscal.

En complemento al Formato 911 se obtuvo información mediante una encuesta difundida en redes sociales con apoyo del programa *Le Sphinx* (Le Sphinx Iberoamérica S.F. [Sphinx], 2023) para crear los instrumentos; difundir, recoger y procesar la información sobre los obstáculos y limitaciones percibidos por los propios estudiantes para acceder y permanecer en la educación superior.

2.2. Participantes

En esta investigación participaron 6 profesores del Cuerpo Académico Consolidado Política, Gestión y Educación en y para la Diversidad; 8 estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, y 3 del Programa Doctoral en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

2.3. Instrumentos

Análisis estadístico de datos del Formato 911 y una encuesta diseñada y difundida con el programa *Le Sphinx*, respondida por estudiantes a través de redes sociales a invitación de profesores.

La encuesta se definió con escala de Likert utilizando niveles de importancia y de frecuencia, que permitió analizar categorías como el rezago estudiantil, conocer los riesgos de posibles razones del abandono escolar, así como identificar aspectos económicos que provocan en el estudiante incertidumbre en torno a su permanencia en las instituciones educativas.

2.4. Procesamiento de datos

Las herramientas para el análisis de la información fueron Microsoft Excel 8.0 e IBM SPSS Statistics 23.0, que permitieron visualizar las respuestas a los objetivos planeados y construir con ellos cuadros, resúmenes, gráficos e interpretarlos.

3. RESULTADOS

El acceso a la educación superior se refiere a la oportunidad que tienen los individuos de ingresar y participar en instituciones de educación superior (IES) para obtener un título académico de nivel superior.

Los principales problemas detectados son la infraestructura deficiente y escasa, así como la limitada oferta de programas académicos. Debido a su ubicación geográfica, los egresados de EMS de zonas rurales o indígenas, y, en menor porcentaje, de zonas urbanas, enfrentan obstáculos que repercuten en su acceso a la educación superior tales como factores socioeconómicos y culturales.

En muchas áreas rurales de Chiapas no existe cobertura de servicio de Internet, o es deficiente, lo que se convierte en una barrera para pensar en diversificar la oferta de ES con programas en línea, como lo señalan Mera-Mosquera y Mercado-Bautista (2019):

> La entrada de las TIC al contexto universitario está enmarcada por los cambios conceptualizados del universo académico; el uso de estas herramientas mediadoras posibilita la demostración de que el aprendizaje construido en equipo es una opción común en el desempeño de los aprendizajes logrados. (p. 360)

Muchas áreas rurales, indígenas, localidades y rancherías de la región de Chiapas no cuentan con vías de comunicación adecuadas, como carreteras, o servicio de transporte público que permitan el desplazamiento de los jóvenes que desean continuar sus estudios de ES hacia los lugares en donde existe cobertura, reforzando la observación de Mejía-Pérez y Worthman (2017) de que «en México las regiones donde no ha llegado la ES se suelen ubicar fuera de

los ámbitos metropolitanos y ser espacios donde se concentran poblaciones de bajos ingresos» (p. 27).

En estas zonas, es habitual la falta de infraestructura adecuada y bibliotecas, de acceso a libros de texto, materiales de estudio y recursos en línea dificultando la preparación de los jóvenes.

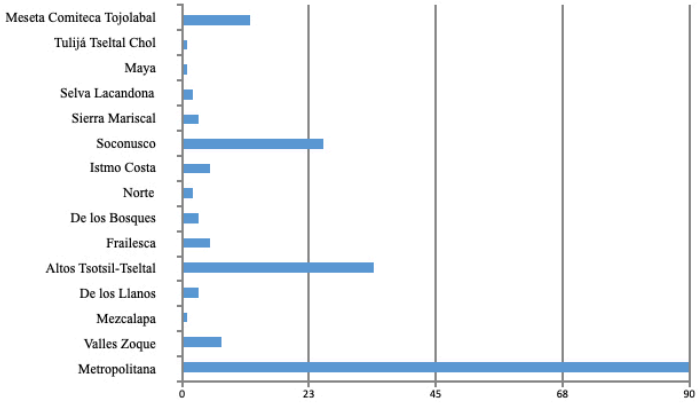
La barrera cultural y social es otro de los obstáculos para el acceso a la educación superior, debido entre otros factores a la discriminación de género, restricciones religiosas o estereotipos sociales que desalientan la participación en estudios universitarios.

La deficiencia en infraestructura se refleja en la escasa cobertura observada en las regiones de menor desarrollo social y económico; de tal forma que el 46.39 % de las unidades académicas de las IES se concentra en la región Metropolitana, seguido por la región Altos Tsotsil-Tseltal con el 17.53 % y la región Soconusco con el 12.89 %. Es decir, en solo tres regiones se concentra el 76.81 %, las ciudades más grandes del estado: Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas y Tapachula.

Por consiguiente, la matrícula se concentra en estas mismas zonas geográficas, lo que requiere que el 24.2 % de jóvenes deban migrar a estas localidades para acceder a la ES.

El 84.52 % de la matrícula universitaria se distribuye en: 52.66 % región Metropolitana; 7.25 % región Altos Tsotsil-Tseltal; 16.22 % región Soconusco; y 8.39 % región Meseta Comiteca Tojolabal, según se observa en la Figura 3.

Figura 3. Número de IES por región socioeconómica del estado de Chiapas, México



Fuente: Elaboración propia con base en Gobierno de México, 2023.

A partir de la encuesta realizada con el programa *Le Sphinx*, se obtuvieron 596 respuestas de estudiantes de tres de las principales instituciones públicas del estado: Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad Tecnológica de la Selva, así como de una IES privada: Universidad Mesoamericana. Los primeros hallazgos muestran que en el tema económico prevalece que el 92.3 % de los estudiantes reciben apoyo

de sus padres, en tanto que el resto se diversifica por hermanos y otras fuentes como son cónyuges, abuelos, etc., esto evidencia la tendencia de dependencia económica. Algunos otros resultados se muestran a continuación:

- El 72.1 % de los encuestados manifiesta que les resulta difícil el pago de cuotas y gastos escolares;
- el 64.1 % opina que les representa un obstáculo económico el pago de servicios de manutención;
- el 68.0 % presenta dificultades económicas para la adquisición de dispositivos electrónicos para sus actividades académicas;
- el 51.0 % hace referencia a los problemas y obstáculos para el acceso a la educación superior y contemplan la posibilidad de abandono escolar;
- el 15.4 % manifiestan una probabilidad de abandono escolar debido a problemas emocionales; y
- el 13.1 % refiere posible abandono escolar por la distancia de la escuela a su lugar de origen.

4. CONCLUSIONES

Este estudio ha investigado los desafíos que los estudiantes en Chiapas enfrentan al intentar acceder a la educación superior. Nuestra investigación combina un análisis exhaustivo de datos cuantitativos y cualitativos para evaluar de manera precisa la influencia de factores socioeconómicos, geográficos y culturales en este proceso crucial.

Los hallazgos revelan que las limitaciones socioeconómicas constituyen un obstáculo significativo para muchos aspirantes, cuyas familias no pueden cubrir los costos asociados con la educación universitaria. La falta de acceso a préstamos y becas agrava esta situación, llevando a la difícil decisión de abandono escolar. Además, las disparidades en la calidad de la EMS dificultan el ingreso a la universidad de los jóvenes o afectan su permanencia.

Las barreras geográficas limitan el acceso a las instituciones educativas ante la lejanía o falta de transporte adecuado. La conectividad limitada de áreas rurales complica la participación en programas en línea.

Es esencial implementar políticas y programas inclusivos que promuevan la igualdad de oportunidades para el acceso a la ES, considerando la atención a la infraestructura educativa, el acceso a becas y préstamos y el fortalecimiento de la EMS en Chiapas.

Abordar integral, colaborativa y sosteniblemente estos desafíos construirá un sistema educativo superior equitativo en Chiapas. Solo a través de esfuerzos colectivos y políticas educativas efectivas se pueden superar las desigualdades, permitiendo a todos los individuos, independientemente de su origen o ubicación, acceder a una educación superior de calidad y contribuir al desarrollo social y económico de la región.

REFERENCIAS

Aguilar, T. (2016) Desigualdad y marginación en Chiapas. *Península*, *6*(2), 143-159. https://www.elsevier.es/es-revista-peninsula-108-pdf-S1870576616300071

Alcántara, A. (2013). Educación superior e inclusión social en México: algunas experiencias recientes. *Universidades*, *63*(57), 17-28. http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/251/257

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (06 de junio de 2023). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma. *Diario Oficial de la Federación*, 06-06-2023. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Gobierno de México. (2023). *Principales cifras. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.asp

Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, *40*(157), 31-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002

Le Sphinx Iberoamérica S. L. (2023). *Sphinx on line*. https://www.lesphinx.es/sphinx-online

Martínez, M. y De Ibarrola, M. (2021). Educación media superior obligatoria en México: cobertura y calidad. *Perspectivas: Revista de Trabajo Social*, (37), 73-94. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229540

Mejía-Pérez, G. y Worthman, S. S. (2017). La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *8*(23), 25-48. https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v8n23/2007-2872-ries-8-23-00025.pdf

Mera-Mosquera, A. R. y Mercado-Bautista, J. D. (2019). Educación a distancia: Un reto para la educación superior en el siglo XXI. *Dominio de las Ciencias*, *5*(1), 357-376. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1049/1536

Mérida, Y. y Acuña, L. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3), 61-82. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004

Presidencia de la República. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 30-09-2019. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019a). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/lineamientos_formulacion_de_indicadores.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375355364

DIAGNÓSTICO DE VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN EN LA UNACH POSTPANDEMIA

DIAGN0SIS 0F VI0LENCE AND DISCRIMINATI0N 0F THE P0ST-PANDEMIC UNACH

Karina Milene García-Leal[1], Laura Patricia Salazar-Farías[2], Carolina Zúñiga-Hernández[3] y Joselyne Guadalupe Pérez-Hernández[4]

[1] *Universidad Autónoma de Chiapas. México*
karina.garcia@unach.mx
https://orcid.org/0000-0001-6639-8072

[2] *Universidad Autónoma de Chiapas. México*
laura.salazar@unach.mx
https://orcid.org/0009-0002-3022-0883

[3] *Universidad Autónoma de Chiapas. México*
carolina.zuniga@unach.mx
https://orcid.org/0009-0008-2235-4439

[4] *Universidad Autónoma de Chiapas. México*
joselyne.perez@unach.mx
https://orcid.org/0009-0000-7285-4775

Resumen: **Introducción:** En los últimos cuatro años, estudiantes de instituciones de educación superior han manifestado ser víctimas de acoso y discriminación, en particular en una institución ubicada al sur de la República Mexicana, con antigüedad de casi cincuenta años, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), que alberga alrededor de 22 000 estudiantes por semestre. Los estudiantes manifestaron, en redes sociales y en las instalaciones de la universidad, casos de violencia, acoso y hostigamiento a través de un «tendedero» [manifestación pública sobre casos de acoso y violencia], cuando se inicia el año 2020, durante la pandemia por COVID-19, principalmente de docentes a estudiantes. En el año 2019 se puso en marcha el Programa Institucional y el Protocolo de actuación ante situaciones de Violencia, Violencia de Género, Hostigamiento, Acoso Sexual y Discriminación, bajo la coordinación de la Defensoría de los derechos universitarios, como un órgano institucional con el fin de atender las denuncias y quejas de los integrantes de la comunidad universitaria que se consideran afectados. Aun con

el esfuerzo de las autoridades universitarias, no ha habido una evaluación que permita medir el impacto de las políticas de actuación y la percepción de los estudiantes respecto a la seguridad en casos de seguimiento. **Método:** Investigación mixta, diseño no experimental, transversal mediante muestreo aleatorio, con instrumentos: cuestionarios y entrevista. **Resultados:** Los estudiantes desconocen, en la mayoría de los casos, el protocolo de actuación. **Conclusión:** Se sugiere evaluar constantemente, dar mayor difusión del protocolo tanto a estudiantes como docentes, con grupos focales.

Palabras clave: discriminación; violación a los derechos humanos; violencia.

Abstract: **Introduction:** In the last four years, students from institutions of higher education have reported being victims of harassment and discrimination, particularly at an institution located in the southern part of the Mexican Republic with a nearly fifty-year history, the Autonomous University of Chiapas (UNACH), which accommodates around 22 thousand students per semester. Students expressed cases of violence, harassment, and intimidation through a «tendedero» (a public display of harassment and violence cases) on social media and university premises, especially from teachers to students, at the beginning of the year 2020 during the COVID-19 pandemic. In 2019, the Institutional Program and the Protocol for Action in situations of Violence, Gender Violence, Harassment, Sexual Harassment, and Discrimination were implemented under the coordination of the University's Defender of University Rights as an institutional body to address complaints and grievances from community members who feel affected. Despite the efforts of university authorities, there has been no assessment to measure the impact of the action policies and students' perception regarding safety in follow-up cases. **Method:** Mixed research, non-experimental design, cross-sectional through random sampling, using instruments such as questionnaires and interviews. **Results:** In most cases, students are unaware of the action protocol. **Conclusion:** It is suggested to continually evaluate, provide greater dissemination of the protocol to both students and teachers, and use focus groups.

Keywords: Discrimination; Violation of human rights; Violence.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH, está ubicada en el estado de Chiapas, al sureste de la República Mexicana (México). Cuenta con facultades, escuelas, institutos y centros de estudios ubicados en 27 campus en distintas ciudades del estado, tales como Tuxtla Gutiérrez (capital del Estado), Tapachula, San Cristóbal de las Casas, Tonalá, Arriaga, Villaflores, Pichucalco, Comitán, Huehuetán, Pijijiapan y Palenque, con oferta académica de licenciaturas, diplomados y posgrados, en modalidad presencial, mixta y a distancia.

La Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, siendo la de mayor población estudiantil, tiene dentro de su oferta académica 5 licenciaturas: Contaduría, Administración, Gestión Turística, Sistemas Computacionales e Ingeniería y Desarrollo de Software. La facultad cuenta con una coordinación de Tutorías (PAT), la cual está conformada por un coordinador,

una asistente y 76 tutores en las licenciaturas de Administración, Contaduría pública y Gestión Turística; hay profesores tanto de asignatura como de medio tiempo y tiempo completo que cubren al 100 % de los grupos.

En los primeros meses del año 2020, los estudiantes de la UNACH manifestaron, en redes sociales y en las instalaciones de la universidad, casos de violencia, acoso y hostigamiento a través de un «tendedero» [manifestación pública sobre casos de acoso y violencia, por escrito en hojas que colgaron de cuerdas para hacerlas visibles], durante la pandemia por COVID-19, principalmente violencia de docentes hacia estudiantes. También en el año 2019, la UNACH puso en marcha el Programa Institucional y el Protocolo de actuación ante situaciones de Violencia, bajo la coordinación de la Defensoría de los derechos universitarios, debido principalmente a una petición de dos grupos de mujeres universitarias que formaron dos colectivos (las Brujas y las Dalias), así como manifestaciones por el caso de feminicidio de una estudiante de Medicina humana (Mariana), durante su internado en el municipio de Ocosingo del estado de Chiapas.

La presente investigación se desarrolla como fase inicial o diagnóstica, enfocada en estudiantes de la modalidad presencial de 3 licenciaturas, en el semestre comprendido de agosto a noviembre de 2023.

Se realizó la investigación documental y de campo, la primera para determinar el marco teórico o revisión de la literatura sobre el tema; cabe señalar que las investigadoras poseen perfiles distintos y ninguna es psicóloga, pero todas poseen estudios de doctorado y cuentan con capacitación sobre temas de género y de la aplicación del protocolo de actuación de la universidad.

1.1. Revisión literaria

Como un acercamiento a lo que se hace referencia al abordar el tema de *violencia*, se presentan algunas definiciones que plantean enfoques de diferentes autores. Abordar dicho término implica una visión de gran amplitud, ya que va desde daño físico hasta uno moral o psicológico, pudiéndose suscitar en los diversos entornos en los que el sujeto se desenvuelve, el ambiente familiar, laboral, social, escolar, entre otros, como podemos inferir en la siguiente definición, la cual se refiere a ella como:

> Acción deliberada que atenta contra la integridad tanto física como psicológica y moral de cualquier persona o grupo de personas. La violencia comporta múltiples dimensiones como la física, la institucional, simbólica, entre otras. Y esta no es siempre penalizada jurídicamente. (ONU-HÁBITAT, 2010, p. 99)

Tomando en cuenta que este tipo de acciones se dan en distintas situaciones, el entorno educativo no está exento de ellas. Es lamentable que, siendo dicho espacio un lugar en el cual la persona pasa muchas horas, puedan, quienes ahí interactúan, estar expuestos a sufrirlas.

Rodney *et al.* (2020), situándola en el aspecto educativo, hacen referencia a la violencia como «fenómeno social y multifactorial que tiene sus orígenes en el desequilibrio de poder entre los miembros de la comunidad educativa, provocando daños, tanto para quien la aplica como para quien la sufre» (p. 4).

Entre los *tipos de violencia* que existen, la física abarca «toda agresión física intencional en la que se utilice cualquier sustancia, objeto o miembro del cuerpo capaz de inmovilizar o causar un daño en la integridad física de otra persona» (art. 6 fracción II. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia). Al referirse a cualquier acto que involucre maltrato físico, es regularmente la más perceptible, ya que en ocasiones deja marcas que llegan a ser visibles convirtiéndose con ello en evidencia de padecerla.

Si bien la *violencia física* involucra maltrato físico, no es la única dañina, ya que cualquier hecho que implique un acto violento de cualquier índole genera efectos no deseables en quien la padece. En el caso de la psicológica conlleva consecuencias tan perjudiciales como la física, además de poder derivar en ella e incluso en el suicidio, como lo expresa la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, en su artículo 6 (2023), el cual define la violencia psicológica como:

> Cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.

Existe también la que es considerada como *violencia verbal*, que es «el uso de las palabras como instrumento de agresión emocional, es decir, los discursos se dirigen a un individuo en particular con la intención de afectar su estado psicológico, reproduciendo generalmente formas de insultos, humillaciones, manipulaciones, amenazas, entre otros comportamientos negativos» (Repetto, 2023). De acuerdo a Moreno (2017), muchos autores la consideran la más habitual, quizás por la amplitud de lo que abarca, que va desde gritos, comentarios sarcásticos, humillaciones, apodos hasta el uso del celular, el cual actualmente también ha sido una vía utilizada para ella. En definitiva, expresa, «se refiere a todos aquellos actos en los que una persona lastima moralmente a otra, exponiéndola en público» (Moreno,2017, p. 45).

Tomando en consideración los tipos mencionados, se puede observar un amplio panorama a través del cual la violencia puede generarse, cayendo dentro del mismo la *discriminación*, ya que con base en las distintas acepciones es directa o indirectamente una especie de violencia.

Para analizar la relación entre ambos términos, podemos observar la definición que el Consejo Nacional para prevenir la Discriminación hace de ella, el cual la define como «una forma de trato diferenciado alimentado por el desprecio hacia personas o grupos que disminuye o niega derechos, libertades y oportunidades de desarrollo» (2004), de la que se puede inferir que esta sea una forma de violencia que se puede suscitar en el día a día, incluso de manera inconsciente.

A su vez, el artículo 1.1 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de discriminación Racial ICERD la define como:

> Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida. (s. f.)

De esta manera se puede intuir que tanto la violencia como la discriminación pueden darse en el ambiente escolar. Detectarlas y buscar su erradicación es de gran importancia para un mejor desempeño de quienes integran la comunidad universitaria.

1.2. Marco normativo

Realizamos investigación documental sobre el marco normativo a nivel global o internacional, seguido del nacional y finalmente el institucional en la Universidad Autónoma de Chiapas, que a continuación se describen.

El *marco normativo internacional* del que México forma parte es:

1) *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW). En vigor desde 1981. Tratado de derechos humanos, en sus principios se encuentra la eliminación de todo acto de discriminación contra la mujer y una base de derechos de igualdad con los varones.
2) *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*, conocida como «Convención Belém Do Pará». Suscrita por México en 1995, ratificada en 1998. Establece acciones para prevenir, sancionar y erradicar toda forma de violencia contra la mujer.
3) *Convención Americana sobre Derechos Humanos* (Pacto de San José). Adoptada por México en marzo de 1981. Su objetivo es proteger y promover los derechos humanos que toda persona tiene sin discriminación en países de América.
4) *Principios de Yogyakarta*. Noviembre de 2006 en Indonesia. Establece la promoción y protección de los derechos humanos de las personas contra la discriminación basada en la orientación sexual, identidad de género, expresión de género.

Leyes Federales de México para regular y sancionar las conductas de Violencia, Violencia de Género, Discriminación, Hostigamiento y Acoso Sexual:

1) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Promulgada el 5 de febrero de 1917. Establece en su art. 1: Todas las personas gozarán de los Derechos Humanos reconocidos en la Constitución y Tratados Internacionales en los que sea parte y prohíbe toda discriminación. Art 2. Derecho de los Pueblos Indígenas. Art. 3. Derecho a la Educación. Art. 4. Igualdad entre el hombre y la mujer. Art. 14. Debido

proceso legal. Art. 16. Protección de las libertades de la persona. Art. 20. Derechos del imputado y de la víctima en todo proceso penal.

2) *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Publicada en febrero de 2007. Establece la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres. Principios: igualdad jurídica entre la mujer y el hombre, respeto a la dignidad humana de las mujeres, no discriminación y libertad de las mujeres.
3) *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Publicada en agosto de 2006. Regula y garantiza la igualdad de oportunidades y de trato entre hombres y mujeres, el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra la discriminación basada en el sexo.
4) *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Publicada en junio de 2003. Su objeto es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona.
5) *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Publicada en mayo de 2011. Promueve, protege y asegura el pleno ejercicio de los derechos humanos de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad.
6) *Ley Federal del Trabajo*. Publicada en abril de 1970. Establece el trabajo con respeto a la dignidad humana del trabajador; la no discriminación; la igualdad sustantiva; regula el hostigamiento, acoso sexual y violencia.
7) *Código Penal Federal*. Publicado en agosto de 1931. Regula delitos del orden federal, establece reglas generales sobre los delitos, responsabilidad penal y reglas sobre la aplicación de sanciones penales.
8) *Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. Publicado en 2013 para atender las medidas de reparación ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). Su objeto es juzgar con perspectiva de género en materia de igualdad entre hombres y mujeres.

En el *ámbito institucional* en la Universidad Autónoma de Chiapas, se encuentran reguladas las conductas de violencia, violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y discriminación:

1) *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas*. El 12 de febrero de 2020 se promulga la nueva ley orgánica, la cual establece la forma de organizar la Universidad sobre una base de respeto irrestricto a los derechos humanos. Incorpora la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios (DDHU) para la promoción y defensa de los derechos humanos de la comunidad universitaria.
2) *Estatuto Integral de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Publicado el 22 de agosto de 2022, iniciando su vigencia el 23 de agosto de 2022. La Rectoría gestión 2018-2022 elabora el Estatuto Integral UNACH; es un cuerpo normativo con apego al artículo 2 de su ley orgánica que promueve, protege y garantiza una universidad que se rige sobre una base del respeto irrestricto a los derechos humanos, fomenta la educación inclusiva, la libertad de cátedra, la libre investigación, la difusión de la ciencia, el humanismo y el pluralismo cultural.

3) *Protocolo de Actuación ante Situaciones de Violencia, Violencia de Género, Hostigamiento, Acoso Sexual y Discriminación en la Universidad Autónoma de Chiapas*. Primera versión publicada en 2019 y actualizada en junio de 2021. En su artículo 1.º tiene como objetivo «instaurar los mecanismos necesarios para prevenir, atender, investigar y sancionar actos u omisiones de violencia en cualquiera de sus expresiones, incluyendo violencia contra las mujeres, hostigamiento, acoso sexual y/o discriminación» (Protocolo, 2021, p. 4). Es un instrumento de aplicación obligatoria para toda la comunidad universitaria.

La aplicación del protocolo y las leyes universitarias han comenzado a ser parte de una cultura de la denuncia o en este caso de proceder a una queja escrita a través de un formato publicado en la página web de la universidad, así como el acceso a los apoyos legales y psicoemocionales. Al final de cada semestre se imparten cursos a toda la comunidad universitaria sobre el tema.

2. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación es no experimental y transversal, se lleva a cabo durante el semestre agosto-noviembre del año 2023. El alcance es descriptivo.

Los participantes son docentes-tutoras; la titular de la Comisión de Género, y estudiantes de tres licenciaturas, Contaduría, Administración y Gestión Turística, con los que se planeó un muestreo aleatorio estratificado de 365 estudiantes de un total de 3 093 de las 3 licenciaturas citadas, ya que la población total de la facultad es de 3 995 estudiantes al semestre distribuidos en cinco licenciaturas.

Los instrumentos son un cuestionario elaborado con 13 preguntas y datos generales del estudiante, como grupo, semestre, sexo, y es distribuido mediante *Google forms*, para la primera etapa de diagnóstico. También se elaboró una entrevista para la titular de género con una guía semiestructurada.

Para el procesamiento de datos se utilizaron herramientas de *Google* y de *Microsoft Excel*.

3. RESULTADOS

Se presentan los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes, así como la entrevista aplicada a la titular de la Comisión de Género.

De acuerdo al cuestionario se obtuvo que:

El 82 % de los estudiantes encuestados ha señalado *que no ha tenido ni observado violencia* de algún tipo, sin embargo, existe un 18 % que sí lo manifiesta y de este último grupo se solicita información sobre el tipo de violencia observada o sufrida por estudiantes.

En el primer bloque de estudiantes que señalan que no han observado violencia, el 50,1 % afirman que quizás la facultad sea un *espacio libre de violencia*, el 31,4 % sostienen que sí es un espacio libre de violencia y el 18,5 % indican que no es un espacio libre de violencia.

Del total de encuestados, solo el 18,1 % conocen el *protocolo de actuación* ante situaciones de violencia, violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y discriminación de la UNACH. El 48,3 % indican que solo han escuchado que hay, pero no lo han leído o buscado en la página web de la universidad. Únicamente el 10,1 % afirman que sí conocen el protocolo. El 0,3 % responden que sí les informaron del protocolo de actuación, pero no lo han revisado.

Sobre *discriminación*, el 75,8 % indican que no han sido discriminados y el 24,2 % sí, siendo estos últimos por distintas razones tales como su forma de vestir, por ser de la comunidad LGBTTIQ+, por el color de piel, por el nombre y por el uso de tatuajes entre los de mayor frecuencia.

Las *personas víctimas* de violencia (65), principalmente ha sido de tipo psicológica, acoso, violencia sexual, violencia física, así como un grupo que indican racismo, clasismo y rechazo a la orientación sexual.

El *tipo de agresor* más común es el profesor o profesora con una frecuencia del 42 % seguido del compañero estudiante con una frecuencia del 37 %, del mismo grupo, así como estudiante de otro grupo con una incidencia del 18 % y personal administrativo masculino con un 3 %.

Las demandas de los alumnos, por prioridad, son mayor difusión del protocolo 21 %, capacitar al docente con tolerancia 20 %, dar seguimiento a las quejas 10 %, pláticas de actuación 8 %, encuestar con mayor frecuencia a los grupos 4 % y otras demandas como cuidar la integridad de las víctimas con un 1 %.

Como resultado de la *entrevista* pudimos conocer que la difusión del protocolo de actuación se realiza por redes sociales como Facebook y Tik Tok, así como en la página web de la propia facultad, si bien, carecen de una encuesta para todos los alumnos; lo que sí hacen es un sondeo breve para estudiantes que van a servicio social. Mediante pláticas solicitadas por los tutores de los grupos, se ha informado a los estudiantes sobre la defensoría de los derechos humanos universitarios, sobre el protocolo y la ubicación de la oficina en la facultad.

4. CONCLUSIONES

Existe interés por la comunidad universitaria sobre el tema para la reducción de la violación a los derechos humanos, sin embargo, falta una evaluación constante y de primera mano que permita identificar las necesidades de los estudiantes y docentes, por un lado, y, por otro, del personal administrativo y las autoridades, para ello sugerimos seguir aplicando el instrumento creado por las 4 docentes-tutoras denominado ESVIDA 23 y ampliar la población objetivo, con la idea de canalizar los casos que se detecten, con una nueva versión denominada ESVIDA 2.0.

Los estudiantes demandan supervisión a docentes y alumnos, cercanía para conocer los procedimientos, así como la creación de cursos y difusión del protocolo de actuación, a pesar de que ya se difunde por medios electrónicos y algunas pláticas virtuales programadas, que

aparentemente no han sido suficientes. Como resultado de la investigación hemos propuesto a las autoridades difundir, mediante códigos QR en las instalaciones de la facultad, la información para la atención inmediata de las instancias de Dirección, defensoría y de la coordinación de tutorías, con quienes se ha trabajado durante varios años temas de resiliencia, apoyo psicológico, suicidio, así como de igualdad y masculinidades por citar algunos.

Actualmente hay mucho por hacer respecto al tema, las autoridades están en la mejor disposición para atender la problemática, así como el área de tutorías de la facultad, y los retos se podrán ir atendiendo en el corto y mediano plazo.

REFERENCIAS

Código Penal Federal [CPF], Reformada. *Diario Oficial de la Federación {DOF}*, 18 de octubre de 2023, México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2020). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CNDH México. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (s. f.). *Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos. 10 de junio.* https://www.cndh.org.mx/index.php/noticia/reforma-constitucional-en-materia-de-derechos-humanos-10-de-junio

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2004). Carpeta informativa. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/47%20CIQE_Ax.pdf

Constitución Política Mexicana [CPEUM], Reformada. *Diario Oficial de la Federación {DOF}*, arts. 1, 2, 3, 4, 14, 16 y 20, 06 de junio de 2023, México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD). (s. f.). Disponible en: https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial

Estatuto Integral de la Universidad Autónoma de Chiapas [ESTATUTO], Aprobado por el H. Consejo Universitario en la Tercera Sesión Extraordinaria, publicado en la página electrónica oficial de la Universidad el 22 de agosto de 2022, iniciando su vigencia el 23 de agosto de 2022. https://www.unach.mx/images/documentos/legislacion/Estatuto-Integral-de-la-UNACH_22_.pdf

Ley Federal del Trabajo [LFT], Reformada. *Diario Oficial de la Federación {DOF}*, 27 de diciembre de 2022. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación [LFPED], Reformada. *Diario Oficial de la Federación {DOF}*, 19 de enero de 2023. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV], Reformada. *Diario Oficial de la Federación {DOF}*, 08 de mayo de 2023. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres [LGIMH], Reformada. *Diario Oficial de la Federación {DOF}*, 31 de octubre de 2022, México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD], Reformada. *Diario Oficial de la Federación {DOF}*, 06 de enero de 2023, México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas [LEY ORGÁNICA], por decreto número 165 del 12 de febrero de 2020. *Periódico Oficial Estatal*, n.º *084*, 2a. Sección. México. https://www.unach.mx/images/documentos/LEY_ORGaNICA_DE_LA_UNIVERSIDAD_AUToNOMA_DE_CHIAPAS.pdf

Moreno Santafé, Riceliana. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida-Venezuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *16*(31), 45. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008003

ONU-HÁBITAT. (2010). *Guía para la Prevención en Barrios. Hacia Políticas de Cohesión Social y Seguridad Ciudadana* (p. 99). ONU-HÁBITAT. https://unhabitat.org/sites/default/files/download-manager-files/Gu%C3%ADa%20para%20la%20Prevenci%C3%B3n%20en%20Barrios.pdf

Protocolo de Actuación ante Situaciones de Violencia, Violencia de Género, Hostigamiento, Acoso Sexual y Discriminación. *Gaceta UNACH*, *2*(abril-junio), 8-14, 28 de marzo de 2019. https://planeacion.unach.mx/images/3Publicaciones/Gaceta-Universitaria/Gacetas-Historicas/2011-2019/126%20G-UNACH_Abr-Jun-2019.pdf

Protocolo de Actuación ante Situaciones de Violencia, Violencia de Género, Hostigamiento, Acoso Sexual y Discriminación. *Gaceta UNACH*, Segunda Época, año 6, número Especial junio 2021. https://planeacion.unach.mx/images/3Publicaciones/Gaceta-Universitaria/Gacetas-Historicas/2000/137%20G-UNACH-Numero_Especial_Junio2021.pdf

Repetto, Agustina. (2023). *Definición de Violencia Verbal*. Definición ABC. https://www.definicionabc.com/ciencia/violencia-verbal.php

Rodney, Y., Bulgado, D., Estévez, Y., Llivina, M. J. y Disla, P. M. (2020*). La violencia como fenómeno social*. EDUVARONA, Editorial Universitaria Pedagógica Varona.

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2020). *Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género*. SCJN, México. https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/protocolos/archivos/2022-01/Protocolo%20para%20juzgar%20con%20perspectiva%20de%20genero_2022.pdf

Universidad Autónoma de Chiapas. (21 de abril del 2008). *Acuerdo por el que se crea la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH*. https://defensoria.unach.mx/images/documentos/ACUERDO_DE_CREACION_DDU.pdf

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375365374

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN EL AULA. LA PERSPECTIVA DE LAS PROFESORAS (*)

DIVERSITY AND INCLUSION IN THE CLASSROOM. THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Marco Villalta[1], Sergio Martinic[2] y Juan Pablo Hernández-Ramos[3]

[1] *Universidad de Santiago de Chile. Chile*
marco.villalta@usach.cl
https://orcid.org/0000-0002-7553-925X

[2] *Universidad de Aysén. Chile*
sergio.martinic@uaysen.cl
https://orcid.org/0000-0003-2587-2414

[3] *Universidad de Salamanca. España*
juanpablo@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0902-5453

Resumen: **Introducción:** La inclusión de la diversidad desafía al profesorado a transitar de prácticas pedagógicas diseñadas para aulas homogéneas hacia prácticas pedagógicas en aulas heterogéneas, donde el reconocimiento del «otro» es una acción cognitiva y empática. El objetivo es analizar desde la perspectiva de las profesoras en distintos contextos socioculturales la caracterización de los estudiantes de sus aulas. **Metodología:** Estudio cualitativo, las participantes son nueve profesoras de educación primaria, que trabajan en escuelas con proyectos de inclusión en el marco de la política educativa chilena; ubicadas en contextos socioculturales urbano y rural, de alta vulnerabilidad social. Se implementó un acompañamiento de la reflexión de la práctica en dos fases: primera fase, Continuo, de 6 meses, con registros de autofilmación de segmentos de clases reales, y reflexión de la experiencia; y, segunda fase, Intensivo, de cuatro días de trabajo de reflexión de la práctica, con registros de reporte de reflexión y grupo focal. Se realizó análisis de contenido temático. **Resultados:** Las caracterizaciones de los estudiantes están asociadas al contexto, situaciones en el aula y aspectos individuales de estos. **Conclusiones:** Las caracterizaciones que realizan las profesoras de sus estudiantes no tienen relación con las distinciones de inclusión que hace la política pública; tienen relación con la experiencia de

(*) Patrocinado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Gobierno de Chile, Proyecto FONDECYT n.º 1200106, y FAPESP 2021/08719-0 de São Paulo, Brasil.

trabajo en aula; el trabajo cara a cara en las aulas favorece caracterizaciones de los estudiantes que orientan las acciones de inclusión. Futuras investigaciones deben abordar la relación entre las distinciones de los estudiantes y las interacciones reales en las aulas.

Palabras clave: diversidad cultural; escuela primaria; práctica pedagógica; aula.

Abstract: **Introduction**: The inclusion of diversity challenges teachers to move from pedagogical practices designed for homogeneous classrooms to pedagogical practices in heterogeneous classrooms, where the recognition of the «other» is a cognitive and empathic action. The objective: to analyse from the perspective of teachers in different socio-cultural contexts the characterisation of the students in their classrooms. **Method**: Qualitative study, the participants are 9 primary school teachers, working in schools with inclusion projects within the framework of Chilean educational policy; located in urban and rural socio-cultural contexts of high social vulnerability. A two-phase accompaniment of the reflection of the practice was implemented: (1) Continuous for 6 months, with records of (a) self-profiling of segments of real classes, and (b) reflection of the experience; and (2) Intensive, of 4 days of work of reflection of the practice, with records of: (c) reflection report, and (d) focus group. Thematic content analysis was carried out. **Results**: Student characterisations are associated with context, classroom situations, and individual aspects of students. **Conclusion and Discussions**: Teachers' characterisations of their students are not related to the distinctions of inclusion made by public policy; they are related to the experience of classroom work; face-to-face work in the classroom favours student characterisations that guide inclusion actions. Future research should address the relationship between student distinctions and actual classroom interactions.

Keywords: cultural diversity; primary schools; teaching practice; classrooms.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las actuales demandas y desafíos a la educación es la inclusión de la diversidad cultural en la política educativa (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019; Unesco, 2020). Las situaciones de pobreza e inequidad social inciden negativamente en las posibilidades de inclusión de la diversidad (Bellei *et al.*, 2015; McDevitt, 2021; Unesco, 2020), cuyas implicancias educativas cotidianas exigen al profesorado transitar de una práctica pedagógica de interacciones en aulas homogéneas hacia una práctica pedagógica para aulas heterogéneas, de alumnado diverso, a través de la reflexión de la acción para promover, desde sus aulas, inclusión social y aprendizaje (Ferrada, 2017; Hernández-Ramos, 2021; Sáenz y Chocarro, 2019).

En un contexto social de apertura a la diversidad y promoción de la inclusión educativa (Gonzalez *et al.*, 2022; Gube, 2022) la reflexión de la práctica pedagógica en el aula considera un componente básico de descripción (Bocquillon *et al.*, 2016; De Oliveira *et al.*, 2023), donde observar al «otro» estudiante, en la ecología de la clase, actualiza y desarrolla el potencial de significado, de lo que Bernstein (1998) denominó dispositivo pedagógico, esto es, reglas que regulan la comunicación pedagógica. En efecto, la definición o la idea que se tiene del «otro»

orientan las decisiones y prácticas en relación a ese «otro», pues al describir se define lo que es necesario explicar (Archer, 2009), reflexionar y actuar.

Por otra parte, la caracterización del «otro» no refiere solamente a un proceso cognitivo, es también emocional, es decir, moviliza toda la experiencia en la construcción social de la realidad (Druker, 2020; Feldman, 2021). Las preguntas de investigación del presente estudio son: ¿Cómo es caracterizado el «otro» con quienes las profesoras interactúan en sus aulas?, ¿qué emociones están asociadas?, ¿cómo estas distinciones del otro orientan la acción?

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Para abordar el objetivo, el cual es analizar, desde la perspectiva de las profesoras, la caracterización de los estudiantes de sus aulas en distintos contextos socioculturales, se lleva a cabo un estudio de tipo descriptivo, con un enfoque cualitativo de estudio de casos instrumental (Stake, 2013), para abordar la caracterización del otro en el aula heterogénea. Además, se utilizarán, de modo complementario, análisis cuantitativos descriptivos para facilitar la visualización de resultados (Sánchez-Gómez *et al.*, 2019).

2.2. Participantes

Los criterios de selección de contextos y participantes fueron: ubicación de las escuelas, de sectores urbanos y rurales; que las escuelas cuenten con uno o más proyectos de atención a la diversidad; y accesibilidad, esto es, que hayan manifestado voluntad para participar en el estudio. En dichas escuelas se seleccionaron profesoras con los siguientes criterios: profesoras en ejercicio en nivel primario; que desarrollen la asignatura de lenguaje; y tengan la voluntad de participar en el estudio.

Con los criterios señalados se seleccionan y participan nueve profesoras de educación primaria, que trabajan en seis escuelas ubicadas en contexto urbano y tres escuelas ubicadas en contexto rural, de tres regiones de Chile. Las escuelas participantes del estudio tienen opciones pedagógicas de atención educativa a la diversidad, puesto de manifiesto en la implementación de programas de inclusión educativa de la diversidad étnica a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB); de inclusión de la diversidad cognitiva, a través del Programa de Integración Escolar (PIE), y, en las escuelas urbanas, programas específicos de atención a la población migrante. Todas las escuelas urbanas y rurales participantes del estudio laboran en sectores de alta vulnerabilidad social.

Dos de las escuelas rurales del estudio están ubicadas en la región de la Araucanía y la tercera en la región de Aysén, en sectores de mayor índice de vulnerabilidad social del país –especialmente las escuelas de la región de la Araucanía–; las aulas son multigrado, esto es, en la sala participan niños de dos niveles diferentes –primer y segundo grado–, las edades de

los niños fluctúan entre 6 y 8 años y la mayoría de los niños son de ascendencia mapuche y bilingües –hablan español y mapudungun–. En las aulas rurales participan entre cinco y doce niños como máximo. De las escuelas urbanas, cinco se ubican en la Región Metropolitana y una en la región de Aysén, son de administración pública; en sus salas, especialmente en la Región Metropolitana, participan entre veinte y cuarenta y cinco alumnos, la mayoría de ellos son niños migrantes, de diversas nacionalidades latinoamericanas, siendo la mayoría provenientes de Venezuela, Colombia, Perú y Bolivia. En síntesis, participan nueve profesoras de primero básico y sus respectivos cursos de enseñanza; fueron en total doscientos cuarenta niños.

2.3. Instrumentos y técnicas

Las técnicas de recolección de información fueron registros de reflexión de la experiencia, autofilmaciones de clase y grupo focal, aplicados a través de dos fases de acompañamiento de la reflexión: Fase Continua, de seis meses, con registros de autofilmación de segmentos de clases reales y reflexión de la experiencia; Fase Intensiva: de cuatro días de trabajo de reflexión de la práctica, con registros de reporte de reflexión de la experiencia y grupo focal.

2.4. Procesamiento de datos

Los datos fueron procesados utilizando el enfoque de análisis de contenido temático cualitativo (Mayring, 2014) sobre los relatos de reflexión de la experiencia proporcionados por las profesoras durante todo el proceso de acompañamiento de la práctica. La caracterización de los estudiantes (ver Tabla 1) y la clasificación de las emociones (ver Tabla 2) se llevaron a cabo mediante la definición de categorías y emociones positivas y negativas extraídas de investigaciones previas (Villalta *et al.*, 2023) en este ámbito. Estas categorías y emociones fueron desarrolladas en estudios de casos y contextos similares, lo que facilitó su adaptación a las referencias textuales recopiladas en este estudio actual.

Tabla 1. Las caracterizaciones del «otro» estudiante en perspectiva de las profesoras

Categorías	Definición
Adaptados y participativos	Refiere a la socialización escolar previa (habilidades y conocimientos) como elemento distintivo de la disposición para estar presente en la experiencia educativa. Ejemplo: «… en general los niños y niñas son participativos y quieren dar su opinión constantemente» (profesora aula urbana, 7.09.22)
Similares y diferentes	Describe a los estudiantes desde referentes cognitivos, familiares y culturales, sin que eso sea algún tipo de déficit para aprender y destaca los aspectos en común que orientan la acción pedagógica en el aula. Ejemplo: «… Somos una escuela diversa, tenemos alumnos con diferentes competencias y capacidades…» (profesora aula rural, 14.01.2023)

Categorías	Definición
Dificultades de aprendizaje	El eje es el déficit del estudiante para aprender y los apoyos específicos que necesita, así como los problemas, logros, desafíos y/o limitaciones para lograr aprendizajes. Ejemplo: «… el alumno presenta una necesidad educativa de carácter permanente, este alumno está recién adquiriendo la lectura inicial y no tiene autonomía para realizar sus tareas escolares…» (Rural A, 07.10.2022)
En contexto de vulnerabilidad	El foco es señalar los problemas o carencias del entorno familiar, económico o sociocultural del estudiante que dificultan la acción educativa. Ejemplo: «… lo que más dificultó la realización de lo planeado fue la irregularidad en la asistencia de parte de los alumnos…» (Rural A, ene., 2023)
Destacada	Referencias positivas a logros y condiciones de desempeño de aprendizaje de estudiantes. Ejemplo: «… es una niña que sabe leer, es una niña que tiene las competencias, es muy, muy inteligente, muy habilosa» (Profesora RM, 2021)
No adaptados	Referencias a falta de conductas adaptativas para participar en el aula. Por ejemplo: «La falta de respeto a los turnos de habla». Los no adaptados no llegan a ser un problema para la profesora «al tener estudiantes no lectores son más inseguros al momento de participar» (profesora, RM, 2023)

Fuente: Adaptada de Villalta *et al.*, 2023, con ejemplo de referencias textuales del presente estudio.

Tabla 2. Emociones asociadas al trabajo escolar

Emociones	Definición y ejemplo
Positivas	Refiere a sentimientos de satisfacción, gratificación, bienestar, por las acciones de docencia realizada, vínculos cercanos con estudiantes y/o familias y los resultados de aprendizaje alcanzados. Ejemplo: «Es muy gratificante porque uno puede trabajar en forma personalizada, sin estar pendiente de que otro niño esté "ya po' tía explíqueme a mí. ¿Cómo se hace esto?" es lo que más me ha gustado de toda esta nueva metodología, es el poder trabajar con los niños en forma individual» (profesora, de aula rural, 2020)
Negativas	Refiere a sentimientos negativos respecto a las dificultades observadas, las restringidas posibilidades de acción pedagógica percibidas, ausencia de vínculos más cercanos, para que los estudiantes participen o aprendan en el aula. Ejemplo: «Ellos (los niños) querían puro volver, más que nada ha costado con los padres, sigue en el fondo la despreocupación, tiran a los niños al colegio y eso es lo que me está dando un poquito de… me decepciona un poquito» (profesora de aula urbana, 2021)

Fuente: Villalta *et al.*, 2023.

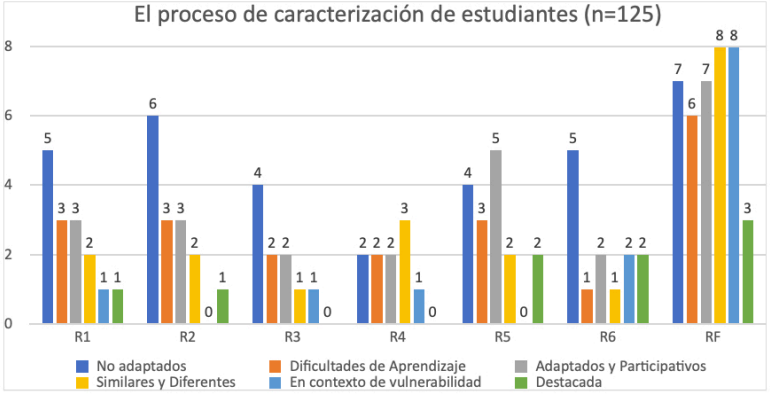
3. RESULTADOS

La caracterización de los estudiantes.

En los seis reportes que constituyen la fase Continua del acompañamiento a la reflexión sobre la práctica pedagógica, se destacan referencias textuales a la caracterización de los alumnos como *No adaptados*; por ejemplo, una profesora de un aula urbana mencionó: «Un obstáculo que puedo mencionar que puede estar dificultando la participación de algún estudiante y su aprendizaje es que son estudiantes no lectores, este motivo los hace ser más inseguros al momento de participar» (1.07.2022). Las *Dificultades de aprendizaje* y *Adaptados y participativos* se mencionan con menos frecuencia y tienen presencia regular en la mayoría de los reportes (Figura 1).

En los registros de la fase Intensiva del acompañamiento a la reflexión de la práctica, se observa un cambio en la distribución de las referencias (Figura 1): aumenta en todas las categorías y destaca la categoría *Similares y diferentes*; por ejemplo, una profesora de un aula rural mencionó: «Se consideran las diferentes necesidades educativas especiales, no haciendo diferencia entre los y las estudiantes, se trabaja considerando los estilos de aprendizaje, generando una buena relación entre cada uno de ellos» (13.01.2023). También se incrementa el número de referencias en la categoría *En contextos de vulnerabilidad*; por ejemplo, una profesora de un aula urbana mencionó «que hay nulo apoyo desde su hogar, ambos son niños que están derivados a la Oficina de Protección de Derechos de la Infancia (OPD) ya que están siendo vulnerados por sus padres» (1.01.2023). Asimismo, se observa un ligero aumento en las referencias de la categorización *Destacada*; por ejemplo, una profesora de un aula urbana mencionó: «Son muy críticos, es algo que valoro tremendamente, así como la confianza que tienen para manifestar dichas críticas. Son estudiantes de siete años en los cuales se ha estado trabajando la confianza y el sentido crítico» (1.01.2023).

Figura 1. Caracterizaciones de los estudiantes



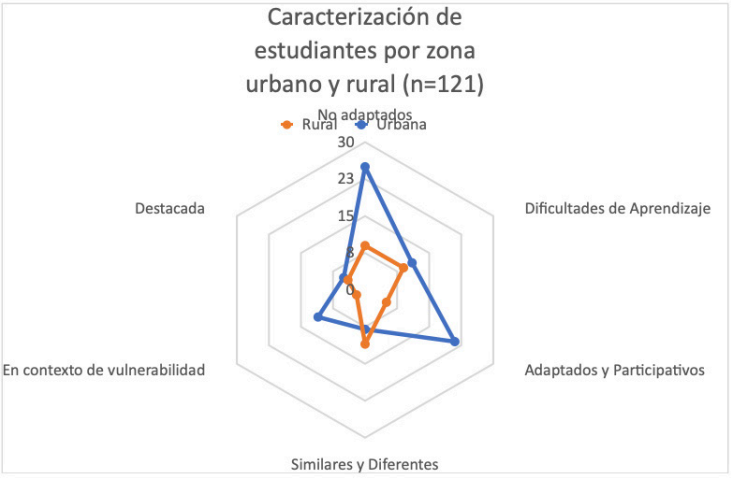
Fuente: Elaboración propia. Nota: R1: Primer reporte y filmación, R2: Segundo reporte y filmación; R3: Tercer reporte y filmación… Final: Reporte de reflexión segundo momento de reflexión.

Es posible argumentar que el proceso reflexivo continuo sobre la práctica pedagógica se concentra de modo consistente en aquellas características que exigen una práctica pedagógica diferente y pertinente a la situación observada en el aula. Este enfoque se intensifica y se incrementa en todos sus aspectos cuando se dan las condiciones para el diálogo cara a cara con otras profesoras, como es el caso del acompañamiento intensivo de 4 días para la reflexión de la práctica pedagógica.

Se observan diferencias entre las profesoras de aulas urbanas y las profesoras de aulas rurales (Figura 2): las referencias de las profesoras de aulas urbanas, en la mayor parte de las caracterizaciones de los estudiantes, son superiores a las de las profesoras de aulas rurales, excepto en la categoría *Similares y diferentes*. El discurso de las profesoras de aulas urbanas tiende a agruparse en dos categorías dicotómicas: *No Adaptados* («En los primeros niveles los estudiantes no habían tenido escolarización previa o bien era escasa», profesora aula urbana 1.01.2023) versus *Adaptados y participativos* («Están muy atentos ya que se realiza lectura compartida, lo cual ayuda a tener estudiantes atentos», profesora aula urbana, 20.10.2022).

Por su parte, las referencias de profesoras de aulas rurales son mayoritarias en la categoría *Similares y diferentes* comparada con las otras categorías, e incluso es ligeramente superior al alcanzado por las profesoras de aulas urbanas en la misma categoría.

Figura 2. Caracterizaciones de los estudiantes por zona urbana y rural

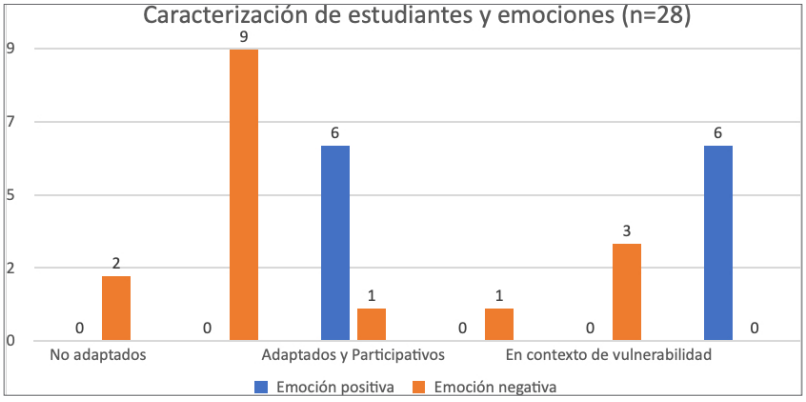


Fuente: Elaboración propia.

Las profesoras de aulas urbanas tienden a caracterizar la diversidad de sus estudiantes según la presencia o no de conductas adaptativas a las actividades que se les ofrecen en la clase; y las profesoras de aulas rurales tienden a caracterizar la diversidad de sus estudiantes como un hecho con el cual hay que trabajar en la clase.

Las caracterizaciones de los estudiantes tienen emociones positivas y negativas asociadas. Se trabajó con expresiones textuales de emociones y se observa que las emociones negativas están presentes en casi todas las categorías (Figura 3), siendo mayoritarias en *Dificultades de aprendizaje* («Estudiantes que me preocupan son los que a pesar de haber utilizado todas las estrategias que están a nuestro alcance, […] no presentan el avance mínimo esperado para un estudiante de 2.° básico», profesora de aula urbana, 01.2023). Las emociones positivas se agrupan en dos caracterizaciones: *Adaptados y participativos* («Lo que más valoro de la clase es la participación y discusión que se dio con los estudiantes, este momento sin lugar enriquece el proceso de aprendizaje», profesora aula urbana, 01.2023) y *Destacada* («A medida que pasaban los días era muy gratificante ver como los alumnos tomaban libros con total libertad, los leían y luego buscaban ese título en el registro y lo marcaban bajo su nombre», profesora aula rural, 01.2023).

Figura 3. Caracterizaciones de los estudiantes por zona urbana y rural



Fuente: Elaboración propia.

La distribución de las emociones posiblemente está asociada con el campo de posibilidades de acción de la profesora respecto a las caracterizaciones de sus estudiantes, siendo positivas si estas favorecen su trabajo en el aula y negativas si estas no favorecen el trabajo en el aula y además ubicadas fuera del espacio y tiempo de la clase.

4. CONCLUSIONES

En este estudio se evidencia que la caracterización de la diversidad está vinculada a elementos de exclusión, como las dificultades de aprendizaje y los contextos de vulnerabilidad, corroborando hallazgos similares en investigaciones previas (González *et al.*, 2022; Matus y Haye, 2015). Además, se avanza al identificar la diversidad en función del desempeño en el

aula, como en el caso de los estudiantes *Adaptados y participativos* o *Destacados*, caracterizaciones que difieren de las distinciones de inclusión que se hacen desde la política pública.

Existen ciertas características de los estudiantes que están bajo el control de la escuela o de la profesora y se asocian con emociones positivas, tal como se observa en el grupo de estudiantes categorizados como *Adaptados y participativos*. Tanto las escuelas urbanas como rurales estudiadas comparten la implementación de proyectos que fomentan y valoran la participación de los estudiantes en el aula. En este sentido, la presencia de emociones positivas se alinea con la opción institucional de promocionar una cultura inclusiva (Núñez *et al.*, 2022; Orozco y Moriña, 2019).

Existen características de los estudiantes que se relacionan con la situación y las condiciones previas al ingreso a la escuela, es decir, son externas a las influencias que la escuela y las profesoras promueven en su tarea cotidiana, y están asociadas con emociones negativas, como se observa en las categorías *En contexto de vulnerabilidad* y *Dificultades de aprendizaje*. Al respecto, el estudio de Núñez y colaboradores (2022) encuentra que a las profesoras, especialmente en entornos rurales, se les suele atribuir la responsabilidad de resolver en el aula los problemas de segregación social.

Esta investigación contribuye a la comprensión de que las emociones negativas son predominantes y están vinculadas a situaciones fuera del campo de acción de las profesoras o que no saben cómo abordar. En efecto, la inclusión de la diversidad cultural en las aulas no solo representa un desafío cognitivo, sino que también implica una elaboración y gestión de competencias y emociones que se movilizan para enfrentar lo nuevo, lo diferente. El proceso constante de reflexión sobre la práctica pedagógica en el aula puede aportar a la necesaria integración de cognición y emoción, que favorece en las profesoras el cambio hacia la promoción de aulas inclusivas, mediante una reflexión profunda de la propia experiencia pedagógica de trabajo en entornos culturalmente diversos. A tenor de estos resultados, resulta fundamental estudiar la relación entre los niveles más complejos de reflexión de la práctica educativa, la caracterización de los estudiantes y las interacciones reales en aulas heterogéneas.

REFERENCIAS

Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista: En enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata S. L.

Bocquillon, M., Derobertmasure, A. y Demeuse, M. (2016). *Guide pour «porter un regard réflexif sur sa (une) pratique»*. 'Université de Mons-UMONS. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33359.18086

De Oliveira, T. M. R., Amaral, L. H. y Amaral, C. L. C. (2023). A prática pedagógica reflexiva em questão: Estudo de caso de uma escola brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, *36*(2), e23027. https://doi.org/10.21814/rpe.24860

Druker, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *19*(39), 227-239. https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13

Feldman, L. (2021). *La vida secreta del cerebro*. Paidós.

Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad. Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *22*(74), 783-811.

Gonzalez, B., Moreno Parra, J. y Mañas Olmo, M. (2022). Inclusión educativa durante la escuela Post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica. *Aula Abierta*, *51*(2), 191-200. https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.191-200

Gube, J. (2022). Exploring pedagogic discourses of cultural responsiveness: a tale of two classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2063366

Hernández-Ramos, J. P. (2021). Repercusiones de la docencia híbrida en la formación del docente del mañana durante la pandemia. En M. A. Hernández-Prados y M. L. Belmonte (Eds.), *La nueva normalidad educativa. Educando en tiempos de pandemia* (pp. 84-92). Dykinson.

Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *8*(1), 151-162. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009

Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, *41*(especial), 135-146.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution* (Primary Publication ed.). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173

McDevitt, S. E. (2021). Inclusion in practice: humanising pedagogy for immigrant children with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1973123

Núñez, C. G., González-Niculcar, B., Peña, M. A. y Ascorra, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, *22*(2), e2654-e2654. https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654

Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, *48*(3), 331-338. https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338

Sáenz, M. y Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *24*(832), 789-809. http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1292/1221

Sánchez-Gómez, M. C., Hernández-Ramos, J. P. y Costa, A. P. (2019). Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales: El Caso de la Educación. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, *8*(1), 12-17. https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i1

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (vol. III, pp. 154-197). Gedisa.

Unesco. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Villalta, M., Martinic, S. y Rebolledo, J. (2023). *Diversidad y emociones del profesorado en el trabajo en aula en Chile*. Manuscrito presentado para su publicación.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375375386

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

INCLUSION OF INTERNATIONAL STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Elisabete Brito[1], Natália Gomes[2], Maria Paula Neves[3] y Rebeca Garzón Clemente[4]

[1] *Instituto Politécnico da Guarda. CI&DEI-ESECD-IPG. Guarda, Portugal*
beta@ipg.pt
https://orcid.org/0000-0001-9568-6532

[2] *Instituto Politécnico da Guarda. CI&DEI-ESTG-IPG. Guarda, Portugal*
ngomes@ipg.pt
https://orcid.org/0000-0002-1487-007x

[3] *Instituto Politécnico da Guarda. UDI-IPG. Guarda, Portugal*
marianeves@ipg.pt
https://orcid.org/0000-0001-8545-560X

[4] *Universidad Autonóma de Chiapas. México*
rgarzon@unach.mx
https://orcid.org/0000-0002-7174-0466

Resumo: Atrair estudantes internacionais é uma estratégia reconhecida pelas Instituições de Ensino Superior europeias como um fator importante de internacionalização, sendo um aspeto fundamental para a diversidade organizacional e cultural das universidades europeias. Para além das relações académicas, o compromisso com as relações internacionais oferece valiosas oportunidades de interação, aprendizagem e investigação, criando benefícios mútuos para as Instituições de Ensino Superior. O processo de ensino e aprendizagem e a relação entre os diferentes intervenientes educativos deve ser o mote para promover competências e princípios pedagógicos para uma ação educativa intercultural. O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto Erasmus + SIAS China-EU, e teve como objetivo analisar e compreender a perceção dos professores sobre os conceitos de interculturalidade e de inclusão e refletir acerca das metodologias que deveriam ser implementadas, por forma a melhorar a inclusão dos

estudantes internacionais. **Metodologia:** O método utilizado foi a realização de um inquérito por questionário online, realizado em 2022 em quatro Instituições de Ensino Superior europeias: Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha, Universidade de Nottingham, Inglaterra, a Universidade Técnica de Hamburgo, Alemanha e o Instituto Politécnico da Guarda, Portugal. O questionário foi validado por colaboradores pertencentes ao projeto, sendo estes também professores. Os elementos da amostra foram selecionados de forma aleatória, composta por um total de 83 professores. **Resultados**: Os resultados mostram que, na sua grande maioria, os professores compreendem e se preocupam com os conceitos associados à interculturalidade e à inclusão. **Conclusão e Discussão:** o estudo permitiu concluir que os professores, em geral, i) conseguem identificar, em sala de aula, os principais problemas de integração dos seus estudantes; ii) percebem a necessidade de implementar metodologias que promovam a inclusão em função das dificuldades sentidas pelos estudantes; iii) consideram fundamental a existência de formação que lhes permita melhorar e adaptar as suas práticas pedagógicas para, assim, aumentar o sucesso académico dos estudantes internacionais, com vista a garantir a diversidade, a equidade e a inclusão do ensino superior.

Palavras-chave: inclusão; estudantes internacionais; professores; instituições de ensino superior

Abstract: **Introduction:** Attracting international students is a recognized strategy by European Higher Education Institutions as an important factor in internationalization and a fundamental aspect for organizational and cultural diversity of European universities. In addition to academic relations, commitment to international relations offers valuable opportunities for interaction, learning and research, creating mutual benefits for higher education institutions. The teaching and learning process and the relationship between different educational stakeholders should be the driving force to promote skills and pedagogical principles for an intercultural educational approach. **Methodology:** This study was developed within the scope of the Erasmus + SIAS China-EU project, aiming to analyze and understand professors' perception regarding the concepts of interculturality and inclusion. It also aimed to reflect on methodologies that should be implemented to enhance the inclusion of international students. The method used involved conducting an online questionnaire survey in 2022 across four European Higher Education Institutions: Autonomous University of Barcelona in Spain, University of Nottingham in England, the Technical University of Hamburg in Germany and the Polytechnic Institute of Guarda in Portugal. The questionnaire was validated by project-affiliated collaborators who were also professors. Sample elements were randomly selected, comprising a total of 83 professors**. Results:** The results indicate that, for the mo¯st part, professors understand and are concerned about the concepts associated with interculturality and inclusion. **Conclusion and Discussion**: i) the study concluded that professors, overall, can identify the main integration issues their students face in the classroom; ii) they recognize the need to implement methodologies that promote inclusion based on the difficulties experienced by students; iii) they consider it crucial to have training that enables them to improve and adapt their pedagogical practices, to increase the academic success of international students, with a view to guaranteeing diversity, equity and inclusion in higher education.

Keywords: inclusion; international students; higher education institutions; professors.

1. INTRODUÇÃO

A internacionalização do ensino superior tornou-se uma realidade inegável, contribuindo fortemente para uma sociedade globalmente consciente e interligada, preparando os estudantes para serem cidadãos e líderes globais e promovendo um mundo mais diverso e inclusivo. Ao estudar noutro país, os estudantes têm a oportunidade de aprender e interagir com indivíduos de diversas origens culturais, adquirindo experiência internacional através de programas de estudo no estrangeiro, estágios e outras oportunidades de investigação, ao mesmo tempo que promovem a aquisição de novos conhecimentos, a compreensão mútua e o respeito entre pessoas de diferentes culturas e origens. A internacionalização também contribui para uma melhoria da qualidade da educação, expondo os alunos a diferentes perspetivas, métodos de ensino e culturas académicas, ao mesmo tempo que estimula a colaboração entre pares para criar redes de inovação e investigação entre distintas instituições, contribuindo, assim, uma sociedade mais globalizada e intercultural.

No entanto, a inclusão de estudantes internacionais requer muito mais do que a mera admissão de estudantes, de origens diferentes, nas Instituições de Ensino Superior (IES). Implica proporcionar diferentes tipos de apoio que permitam alcançar o sucesso académico e a inclusão social e cultural. Criar um ambiente académico inclusivo requer um esforço concertado de todas as partes interessadas, incluindo professores, funcionários, administradores e pares. É necessário respeitar e responder às necessidades dos estudantes internacionais e trabalhar ativamente para superar as barreiras que advêm de estudar no ensino superior e de viver num novo país, com uma cultura e idioma diferente.

2. ENSINO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO

A internacionalização do ensino superior é uma realidade cada vez mais presente na sociedade atual, sendo a mobilidade estudantil um fator crucial na construção de um mundo mais globalizado. Esta realidade está a tornar-se um motor central de mudança, e a sua importância tem crescido em paralelo com desenvolvimentos mais amplos da globalização, oferecendo novas oportunidades, mas colocando novos desafios (Engwall, 2016).

A mobilidade dos estudantes é a manifestação mais visível e dinâmica da internacionalização do ensino superior e, entre as diferentes formas de internacionalização, a que tem, com certeza, o maior impacto nas taxas de internacionalização. Hoje a educação internacional é considerada como um investimento transformador e enriquecedor de desenvolvimento pessoal dos alunos. Alguns autores consideram, assim, que os estudantes optam por estudar no estrangeiro porque percebem que a educação internacional aumentará as suas oportunidades de emprego no seu país de origem e nos países de acolhimento (Pyvis e Chapman, 2007).

Neste processo de internacionalização existem, no entanto, fatores positivos e negativos que devem ser considerados. Se, por um lado, se verifica a visibilidade e o reconhecimento internacional das IES, uma crescente oferta formativa em distintas áreas, a construção de redes

de *networking*, a integração de novas comunidades estudantis, o intercâmbio de alunos de diferentes países e o desenvolvimento e crescimento da economia local, por outro lado, constata-se, na grande maioria das IES, uma falta e escassa estratégia de internacionalização, uma diminuta oferta de currículos em língua inglesa, parcos programas de inclusão, conteúdos e estruturas curriculares pouco flexíveis e um déficit de inovação pedagógica.

Para que a internacionalização do ensino superior seja bem sucedida, tem de ser dada a devida atenção acolhimento e a inclusão e dos estudantes internacionais.

A inclusão é um processo de transformação mútua que envolve esforços e mudanças tanto dos destinatários quanto dos anfitriões (Souza e Ferreira, 2017). No contexto do sistema educativo, a inclusão é um processo que procura garantir que todos os alunos, independentemente da sua origem cultural, tenham acesso a uma educação de qualidade e estejam plenamente integrados na escola e na comunidade. Isso envolve respeitar as necessidades individuais, valorizar a diversidade e trabalhar para eliminar a exclusão (CNE, 2022).

É assim importante, que os sistemas educativos avaliem a eficiência do seu ensino inclusivo de modo a alcançar o sucesso de seus estudantes, e também analisem como melhorar o mesmo de modo que cada estudante possa aprender da melhor forma possível. Neste sentido, um ambiente educacional inclusivo aumenta o sucesso de cada aluno, envolvendo e apoiando também indivíduos marginalizados ou com necessidades especificas de inclusão (UNESCO, 2019). Pesquisas demonstram que é importante analisar as necessidades individuais dos alunos, fornecendo a cada aluno um feedback individualizado, tanto quanto possível, e promover programas inclusivos e multiculturais (Nusche, 2009). O artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem das Nações Unidas (1948) afirma: «Toda a pessoa tem direito à educação. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado e o ensino superior deve ser igualmente acessível a todos. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos».

A equidade, a diversidade e a inclusão no ensino superior são assim elementos essenciais para alcançar um desenvolvimento equilibrado dos sistemas educativos e dos estudantes. A inclusão procura maximizar os benefícios da diversidade através da criação de um ambiente no ensino superior onde a diversidade das pessoas possa manifestar-se plenamente (Lang *et al.*, 2022). Trata-se de um processo dinâmico que exige esforços e mudanças nos indivíduos e nas instituições. O desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento de que as dificuldades dos estudantes surgem de aspetos do próprio sistema educacional (UNESCO, 2019).

A nível europeu, e no contexto das políticas da União Europeia (UE), têm vindo a ser assumidos vários compromissos políticos para reforçar a diversidade e a inclusão no ensino superior. Destes, destaca-se a Declaração de Paris, de 2015, que visa reforçar os valores sobre a promoção da cidadania, da liberdade, da tolerância e não discriminação através da educação (União Europeia, 2015). Isto reflete-se também no Comunicado de Erevan de 2015 e no Comunicado de Paris de 2018 sobre o Processo de Bolonha, numa tentativa de reforçar a dimensão social do ensino superior (Claeys-Kulik *et al.*, 2019). Em 2017, a Comissão Europeia reintroduziu o tema da diversidade e da inclusão na sua agenda, passando esta temática a fazer parte das políticas da UE em prol do ensino superior (Europeia, 2017).

A inclusão de estudantes internacionais no ensino superior é um processo crucial que visa garantir que todos os estudantes, independentemente da sua origem cultural, tenham acesso a uma educação de qualidade e estejam plenamente integrados no sistema educativo e na comunidade.

Acolher e promover a inclusão de estudantes internacionais na sala de aula é crucial para garantir uma experiência educacional positiva e enriquecedora. Cabe ao professor tentar criar um ambiente acolhedor, inclusivo e culturalmente sensível para apoiar a participação e a inclusão dos estudantes internacionais na sala de aula, que permita desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e sucesso. Por outro lado, os conteúdos programáticos devem ter por base e ser adaptados, sempre que possível, aos conceitos associados ao Universal Design for Learning (UDL), uma abordagem que defende que o currículo educativo deve ser projetado de forma a promover oportunidades equitativas de aprendizagem. A par disso, devem ser valorizadas atividades extracurriculares, grupos de estudo, projetos de equipa e eventos sociais podem potenciar oportunidades para estudantes internacionais interagirem e se integrarem na comunidade académica. Torna-se, assim, fundamental valorizar e incentivar o contributo destes estudantes para o ambiente académico, promovendo atividades que fomentem a partilha de experiências culturais e a compreensão mútua, com vista à criação de um espaço inclusivo e enriquecedor para todos.

3. METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado no âmbito do projeto Social Inclusion and Academic Success of Chinese Students in EU Higher Education, projeto ERASMUS+, Strategic Associations in the Field of Higher Education (K203) que visa proporcionar um modelo de intervenção ajustado aos desafios que se colocam ao Espaço Europeu do Ensino Superior. Este teve como objetivo analisar e compreender a perceção dos professores sobre os conceitos de interculturalidade e de inclusão e refletir acerca das metodologias que deveriam ser implementadas, por forma a melhorar a inclusão dos estudantes internacionais.

O estudo foi realizado considerando a pesquisa exploratória descritiva, com metodologia e abordagem quantitativa por questionário. O questionário, elaborado *ad hoc*, foi estruturado em doze itens divididos em quatro seções: interculturalidade, diversidade e equidade, ambiente de sala de aula e fatores e características que dificultam o sucesso académico dos estudantes internacionais.

Para além das referidas secções, previamente apresentadas, o questionário recolheu, de forma anónima, informação geral sobre o professor (idade, género, área de ensino, anos no ensino e instituição de ensino). Para o desenvolvimento do questionário, foi utilizado um formulário Google. As fases metodológicas do estudo foram desenvolvidas e aplicadas de acordo com o seguinte:

1. Fase exploratória e de desenho-preparação do instrumento de acordo com os objetivos.
2. Fase de validação-realização de um estudo-piloto com a participação de cinco professores.

3. Análise dos resultados-análise dos dados através do programa Microsoft Excel para Windows. Os dados descritivos foram comparados utilizando testes Qui-quadrado para calcular estatística descritiva.

A amostra foi concebida por um conjunto de professores que tiveram, de algum modo, contacto com o Projeto e lecionam na Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha, na Universidade Técnica de Hamburgo, Alemanha, na Universidade de Nottingham Trent, Reino Unido e no Instituto Politécnico da Guarda, Portugal. A amostra é composta por um total de 83 professores, sendo a maioria, 50.6%, do sexo feminino, com mais de 51 anos (41%), da área de engenharia (27%) e com mais de 20 anos de serviço (27%).

4. RESULTADOS

Para 64% dos inquiridos, a interculturalidade, sendo uma realidade na educação atual, deve ser valorizada pelas IES e pelos docentes (Fig. 1) e é uma qualidade e um valor educativo a ter em conta para 47% dos inquiridos (Fig. 2.).

Figura 1. Valorização da Interculturalidade pelas IES

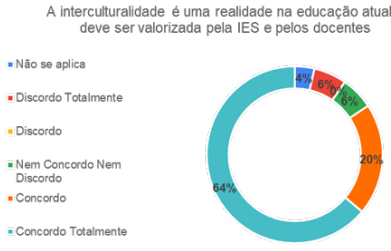
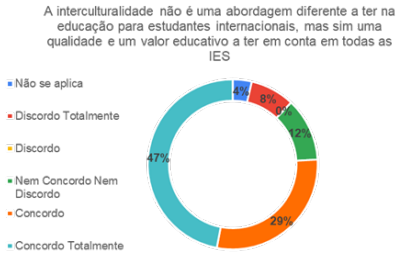
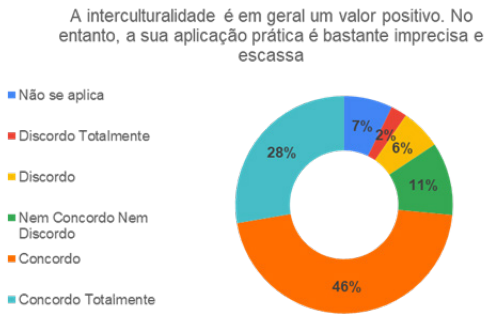


Figura 2. Qualidade valor educativo da interculturalidade



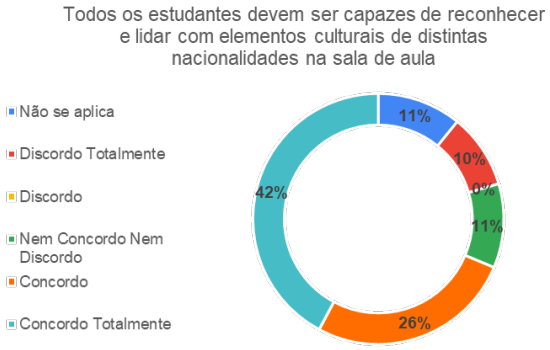
Para 28%, dos professores inquiridos (Fig. 3), a interculturalidade é um valor positivo, em geral, com uma aplicação prática imprecisa e escassa que requer uma reflexão por parte dos docentes (46%).

Figura 3. Valor positivo da interculturalidade



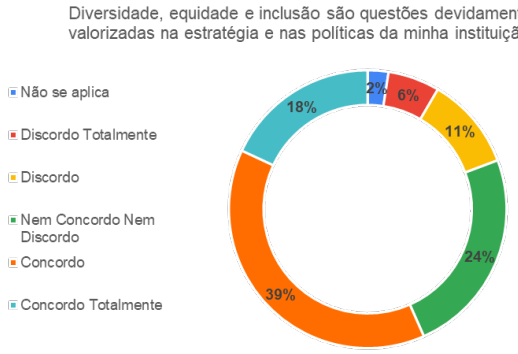
Segundo 42 % dos docentes, todos os estudantes devem ser capazes de reconhecer e lidar com elementos culturais de distintas nacionalidades na sala de aula (Fig. 4).

Figura 4. Reconhecer e lidar com elementos culturais-estudantes



39 % dos inquiridos concordaram que diversidade, equidade e inclusão são questões devidamente valorizadas na estratégia e políticas das IES (Fig. 5).

Figura 5. Diversidade, equidade e incluso nas IES



Grande parte dos docentes consideraram que os estudantes internacionais são bem aceites na sala de aula pelos seus pares (40 %) e pelos professores (29 %) (Figs. 6 e 7).

Figura 6. Aceitação de estudantes internacionais-pares

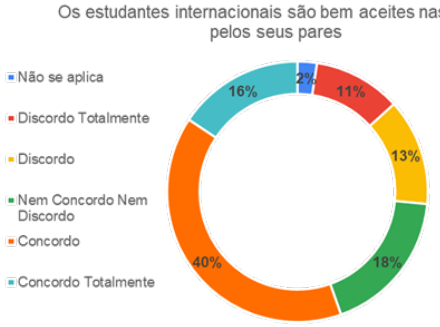
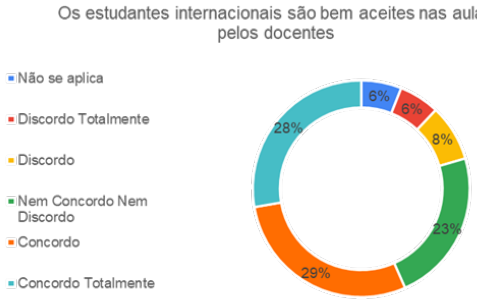


Figura 7. Aceitação dos estudantes internacionais-docentes



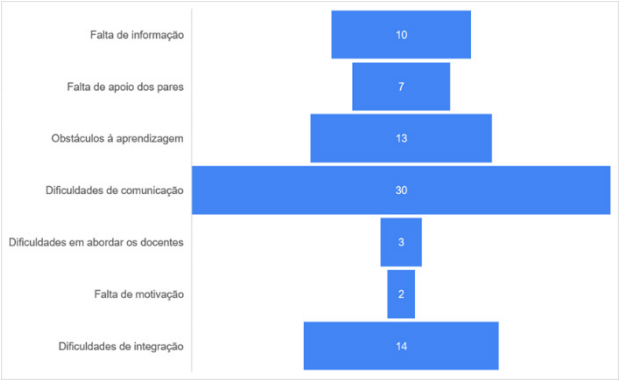
Questionados sobre a sua perceção relativamente ao sentimento que os estudantes internacionais sentem, no que se refere à inclusão, 36% dos inquiridos consideraram que estes sentem problemas na sua inclusão académica (Fig. 8).

Figura 8. Inclusão de estudantes internacionais



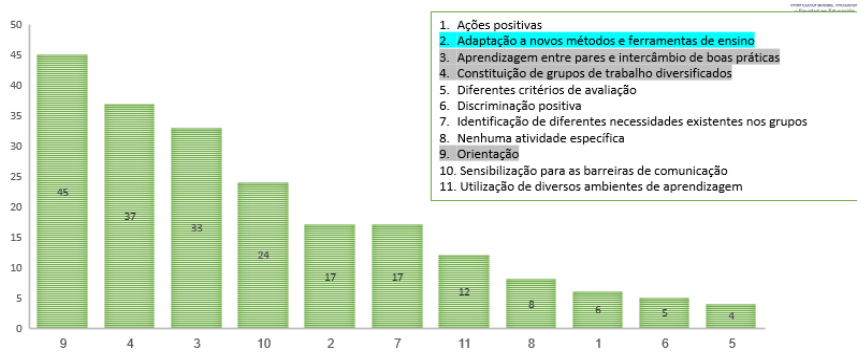
Por último, os professores apontaram que as dificuldades de comunicação são a principal barreira à diversidade, equidade e inclusão na sala de aula (Fig. 9).

Figura 9. Barreiras à Diversidade, Equidade e Inclusão na Sala de Aula



Quando questionados sobre o tipo de metodologias e/ou atividades implementadas na sala de aula para assegurar a diversidade, equidade e inclusão de estudantes (Fig. 10), a maioria dos professores mencionou que a orientação (45) e a constituição de grupos diversificados (37) são as metodologias e atividades mais implementadas em sala de aula.

Figura 10. Metodologias e/ou atividades implementadas na sala de aula para assegurar a diversidade, equidade e inclusão de estudantes internacionais



Inquiridos sobre as atividades que as IES devem desenvolver para melhorar a inclusão dos estudantes internacionais, os inquiridos manifestaram que seria importante e fundamental que as instituições reforçassem o plano de acolhimento dos estudantes internacionais, através do desenvolvimento de programas de integração, aconselhamento e oferta de seminários/ workshops de inovação pedagógica relacionada com práticas de inclusão em sala de aula.

5. CONCLUSÕES

Os conhecimentos linguísticos limitados e as dificuldades de pronúncia, a pouca integração, o medo de falhar, a ansiedade e a falta de socialização ente pares foram os principais fatores apontados para as dificuldades de integração dos estudantes internacionais. Diferentes métodos de ensino, dificuldades de adaptação ao processo académico, o currículo diferente, a adaptação à organização universitária europeia, as dificuldades de adaptação cultural e a não participação em atividades extracurriculares são apontadas com as principais dificuldades do processo ensino/aprendizagem para o sucesso académico dos estudantes internacionais.

O estudo revelou ainda que a interculturalidade é considerada essencial pela maioria dos professores. Estes reconhecem que os estudantes enfrentam desafios de inclusão, embora acreditem que, de forma geral, são bem aceites pelos pares e pelos professores.

A maioria dos professores destaca a importância de uma formação ao nível da interculturalidade e da inclusão, assim como a aquisição de novos métodos e ferramentas de ensino e aprendizagem, para melhor integrar os estudantes internacionais.

A inclusão de estudantes internacionais no ensino superior apresenta-se, portanto, como um desafio complexo que demanda uma abordagem integrada e colaborativa por parte das IES e da sociedade em geral. Trata-se de um processo contínuo que exige o comprometimento de todos, com vista a assegurar que os estudantes internacionais se sintam acolhidos e integrados, num ambiente verdadeiramente intercultural e inclusivo.

Este processo visa promover valores como equidade e diversidade, garantindo a igualdade de oportunidades para que todos os estudantes alcancem seu pleno potencial e o sucesso pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

Pyvis, D., e Chapman, A. (2007). Why university students choose an international education: A case study in Malaysia. *International Journal of Educational Development*, *27*, 235-246.

Claeys-Kulik, A., Jørgensen, T. E. e Stöber, H. (2019). *Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions*. Results from the INVITED project. European University Association, available at: https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf.

Clyne, F. e Rizvi, F. A. (1998). Outcomes of Student Exchange. 35 - 42. 12th Aust Int Education Conference, Canberra ACT Australia.

CNE - Conselho Nacional de Educação. (2022). https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Acolhimento_migrantes_escola_inclusiva.pdf

Engwall, L. (2016). The Internationalization of Higher Education. *European Review*, *24*(2), 221-231.

Europeia, Comissão. (2017). *Sobre uma nova agenda da UE em prol do ensino superior*. Comissão Europeia. Obtido de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247efrom=CS

Lang, M., Freeman, M., Kiely, G. e Woszczynski, A. B. (2022). Special Issue Editorial: Equality, Diversity, and Inclusion in IS Education. *Journal of Information Systems Education*, *33*(1), 1-6.

Mendes, R. e Ribeiro, P. (2020). Acolhimento e Integração de Estudantes Internacionais no Ensino Superior em Portugal: Uma Análise das Políticas Públicas. *Revista Portuguesa de Políticas Públicas*, *14*(2), 134-153. https://doi.org/10.21011/rbpp.v14i2.4853

Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc19/os-ministerios/mec/documentos-oficiais/20140926-mec-internacionalizacao-ensino-superior.aspx

Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options. *OECD Education Working Papers*, No. 22, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/227131784531.

Palma, E. (2016). Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho. *Revista Portuguesa de Educação*, *29*(1), 107-126.

Presidência do Conselho de Ministros. (2016). Resolução n.º 78/2016 de 30 de novembro. https://dre.pt/application/conteudo/105283924

Santos, M. S., Ferreira, M. J. e Moreira, J. A. (2021). A multiculturalidade no ensino superior: o desafio da inclusão de estudantes estrangeiros numa instituição de ensino superior. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, *21*, 247-264. DOI: 10.34632/investigacaoeducacional.21.17

Souza, G. e Ferreira, P. D. (2017). O acolhimento dos refugiados no contexto português: educação como dimensão da integração. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, *8*, A8-96-A8-99. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.3017

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. ISBN: 978-85-7652-245-4. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/2019-manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. https://doi.org/10.54676/WWUU8391, ISBN: 978-92-3-300143-5 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

União Europeia. (2015). A Declaração sobre a promoção da cidadania e dos valores comuns da liberdade, tolerância e não-discriminação através da educação, adotada na reunião informal dos Ministros da Educação da União Europeia realizada em Paris, a 17 de março de 2015.

Reconhecemos os fundos disponibilizados pelo projeto «SIAS CHINA-EU» para a realização deste trabalho. O projeto «SIAS CHas

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375387395

LA EDUCACIÓN EN LOS CAMPAMENTOS SAHARAUIS COMO MEDIO PARA LOGRAR LA PAZ Y LA AUTODETERMINACIÓN

EDUCATI0N IN SAHRAWI CAMPS AS A WAY T0 ACHIEVE PEACE AND SELF-DETERMINATI0N

Diana Martínez-Rincón[1] y Martha Lucía Orozco-Gómez[2]

[1]*Universidad de Burgos. España*
dmr1017@alu.ubu.es
https://orcid.org/0009-0008-2862-5893

[2]*Universidad de Burgos. España*
mlorozco@ubu.es
https://orcid.org/0000-0001-5547-8712

Resumen: **Introducción:** La historia del Sáhara Occidental, el posterior asentamiento en los campamentos de refugiados saharauis en Tindouf y la vida en estos es muy desconocida para la mayoría de la población mundial, incluso la española, aun con la gran responsabilidad de España. En este trabajo se explican los antecedentes que llevaron a miles de personas a vivir en unos campamentos en mitad del desierto y se describen las precarias condiciones del sistema educativo en general y de las escuelas en particular. El objetivo principal es conocer y visibilizar la situación del sistema educativo en los campamentos saharauis. **Metodología:** Es un estudio de enfoque cualitativo basado en una observación participante en terreno en varias escuelas en diferentes etapas educativas en las que se encontraban niñas, niños, jóvenes y mujeres adultas. **Resultados:** El sistema educativo saharaui, con unos recursos escasos e inexistentes, ha logrado alfabetizar a gran parte de la población, ha conseguido que en las primeras etapas educativas la escolarización sea cercana al 100 %, ha respondido a las necesidades de personas con discapacidad y ha fomentado la solidaridad de la sociedad civil de otros países en proyectos de cooperación. **Conclusiones:** Destaca el rol activo de las mujeres en el proceso de alfabetización y escolarización de los niños y las niñas de los campamentos, así como también el papel de la cooperación internacional, con buena participación de España. Se requiere concienciar sobre la responsabilidad histórica de este país y de la necesidad de la autodeterminación saharaui, siguiendo de cerca la causa y su evolución.

Palabras clave: Sáhara; educación; campamento de refugiados; autodeterminación.

Abstract: **Introduction:** West Sahara history, Sahrawi refugees' camps settlements in Tindouf and their daily life is greatly unknown for the majority of the world population, even the Spanish one, which is significant due to the huge responsibility this country has in this situation. We are going to explain the background reasons that made thousands of people leave their homes and moved to the middle of the desert to live in refugee camps. As well, we will describe the precarious conditions the education system in these camps is facing, and specifically the challenges the schools have. The main goal of this article is to help understanding the lacks in the education system in the Sahrawi camps. **Method:** This study focuses in observations done in a number of different schools, which host diverse educational stages, and a range of ages, such as children, teenagers and adult women. **Results:** Sahrawi school system, even with very little resources, has managed to educate (in terms of literacy) most of the population. School attendance is almost a hundred percent in the first stages of education. The system has been able to attend people with disabilities, and has promoted solidarity from other countries with cooperation projects. **Conclusion and Discussions:** It is important to praise the role of women in the literacy process. International cooperation projects, with an important participation from Spain, have also helped in this educational goal. It is crucial to raise awareness in the historical responsibility of Spain towards the Sahrawi people, and the necessity of promoting their self-determination from a point of view of the causes and the evolution of the matter.

Keywords: Sahara; Education; Refugees; self-determination.

1. INTRODUCCIÓN

Edificios de adobe a medio construir, talleres mecánicos y tiendas como jamás hubiera imaginado, «carreteras» en mitad de la arena, tanques de agua donados por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) vaciándose en las diferentes viviendas, tiendas de campaña similares a las que veía de pequeña cuando venían los circos a mi ciudad, frases reivindicativas en las paredes de construcciones, dunas de arena y plástico, un sol enorme que sale y otro igual de grande que se mete, el cielo estrellado en la noche, sonrisas, té, palabras de agradecimiento y lucha, lucha incansable. Esto es lo que se encuentra una persona en su llegada a los campamentos de refugiados saharauis y lo que hace que ya nunca se te borre de la cabeza.

Y ¿por qué hay unos campamentos con estas características en mitad del desierto? Es la pregunta que responderemos a través de los siguientes apartados: en primer lugar, es preciso conocer la historia, lo cual nos lleva también al conocimiento de la ubicación de estos campamentos. En segundo lugar, se desarrollará de una manera más detallada la situación de la educación en estos, tanto de manera estructural como académica, lo cual nos lleva también a hablar, por último, de la cooperación internacional y del importante papel de esta en la educación de los campamentos saharauis.

1.1. Determinantes geográficos e históricos

El Sáhara Occidental es un territorio situado en el continente africano que cuenta con ricos recursos naturales por los que ha recibido disputas por su colonización, principalmente por Francia y España (Velloso y Vinagrero, 2016). A través del Tratado de París en 1900, España consigue el reconocimiento del Sáhara Occidental como su posesión (De Dalmases, 2022).

Figura 1. Ubicación del Sáhara Occidental



Fuente: Cascante, 2020.

Años después, Marruecos y Mauritania se suman al interés por este territorio y apoyan al ejército de la legión española en la represión de las revueltas de la población saharaui que luchaba por su autodeterminación. Esto fue recompensado por el general Francisco Franco cediéndoles territorios del Sáhara Occidental.

Estos hitos, sumados a los intentos de conseguir la autodeterminación, sirven para entender la creación del Frente Polisario (Frente Popular de Liberación de Saguía el Hamra y Río de Oro) que defendió a la población saharaui de esta represión. Así, en 1975, coincidiendo con la debilidad en la salud de Franco y la despreocupación de la política española por los asuntos del Sáhara Occidental, se produce la llamada Marcha Verde, entrada y conquista del territorio saharaui por parte del Gobierno marroquí, provocando miles de muertes y 40.000 personas desplazadas (García, 2020). En esta huida el Frente Polisario proclama la República Árabe Saharaui Democrática (RASD) en 1976, constituyendo el Estado saharaui en el exilio. Argelia cede parte de su territorio desértico cercano a la ciudad de Tindouf, donde se asientan todas estas personas en 4 campamentos, llamados wilayas, con nombres de ciudades del Sáhara Occidental: El Aaiún, Auserd, Smara, Dajla y posteriormente otro más, Bojador. Lo que en estos

momentos no sabían estas personas es que tendrían que quedarse de manera permanente. Los últimos datos del ACNUR estiman que unas 173.600 personas viven en estos campamentos (UNCHR, 2018).

1.2. La educación en los campamentos saharauis

La RASD tomó las riendas de la organización de los campamentos y creó, entre otros, el Comité de Educación, apostando por esta con el objetivo de formar a los futuros dirigentes que gobernarían el Sáhara Occidental en su regreso (Vinagrero, 2020). Esta apuesta se tradujo en la esperanza de la educación como medio para lograr la paz, la autodeterminación y un futuro mejor. La importancia de la educación se refleja en 1991 en la Constitución saharaui que establece en su artículo 25 que «todo ciudadano tiene derecho a la educación» (Velloso y Vinagrero, 2016).

El legado que dejó España respecto a la educación de las personas saharauis fue de una tasa del 90 % de analfabetismo, más elevada aún en la población femenina, de un 96 % (Velloso y Vinagrero, 2016).

Mesas y pupitres escalonados, sillas de diferentes tamaños, arena en las paredes, techo y suelo, escaso material escolar, insuficientes libros de texto, paredes de adobe endeble, ventanas sin cristales… Esta es la realidad de las clases en las tarbías, las madrasas, los centros de educación secundaria, formación profesional y de educación especial en los campamentos. El sistema educativo saharaui se levantó en mitad del desierto, con escasos recursos materiales, sin formación del profesorado y con infraestructuras débiles e inestables.

Figura 2. Terreno en el que se construyó una escuela en la wilaya de El Aaiún



Fuente: Fotografía propia.

Tal como explica Vinagrero (2020), este sistema cuenta con las etapas de educación infantil, cuyos centros son denominados *tarbías*; de educación primaria, que reciben el nombre de *madrasas*; educación secundaria; formación profesional, y educación especial. Todos los centros tienen en común las malas condiciones de infraestructura que provocan caídas por los suelos bacheados, daños oculares por la penumbra en la que se encuentran, problemas respiratorios por la presencia de polvo…, entre otros problemas de salud. El material escolar es escaso y está deteriorado, así como el de juego, que, en especial en las tarbías y las madrasas, se echan mucho en falta.

Una vez terminan la formación en las madrasas, dependiendo de las calificaciones obtenidas tendrán preferencia en la elección de su plaza educativa en la *Educación Secundaria*, pudiendo elegir entre los centros ubicados dentro de los campamentos o la salida a otros países gracias a programas de cooperación. Aquellos que se quedan tienen más dificultades en la escolarización, puesto que, hasta 2011, solo existía una escuela, la Escuela Nacional 12 de octubre, que no albergaba plaza para todos. Gracias a la cooperación de Cuba y Venezuela crearon una escuela llamada Simón Bolívar en la wilaya de Smara, generando que más jóvenes pudieran quedarse a estudiar en los campamentos.

Tras esta etapa la consecución de los estudios en *Formación Profesional* es más fácil, pudiendo matricularse en el centro Gazauni, que tiene una oferta formativa en electricidad, electrónica, informática básica y montaje de ordenadores; la escuela de enfermería Ahmed Abdelfatah; la escuela de formación audiovisual «Abidini Kaid Salen», y, especialmente para mujeres, la Escuela Nacional 27 de febrero, autogestionada por ellas mismas, y la escuela Olof Palme, gracias a la cooperación sueca.

Al no existir formación universitaria en los campamentos, la cooperación internacional es muy importante, ya que muchos jóvenes reciben becas para estancias en países extranjeros, teniendo así oportunidad de escolarizarse en esta etapa educativa.

La *Educación Especial* cobra una mención especial, puesto que sin apenas recursos y con mucha población con algún tipo de daño y discapacidad producida por los ataques marroquíes, se crearon los primeros centros de educación especial en unos campamentos de refugiados.

1.3. El papel de la cooperación internacional en la educación saharaui

Desde el inicio del asentamiento en los campamentos fueron personas alfabetizadas voluntarias, en su mayoría mujeres, quienes enseñaron a la población saharaui, sobre todo en la infancia y la adolescencia. Después, varios países apoyaron esta primera labor y empezaron a educar de forma más formada y preparada. Entre otros, podemos destacar a *Cuba* y *Venezuela*, además de la escuela mencionada anteriormente; en especial en Cuba se acoge a mucho alumnado saharaui en sus universidades, al igual que en *Argelia*.

La cooperación española es fundamental en la educación y la formación de niños, niñas y jóvenes saharauis y se establece en ocasiones por instituciones y universidades, como el Centro de Formación Profesional Gazauni, apoyado y financiado por la *Universidad*, el *Ayuntamiento* y la *Diputación de Córdoba*; administraciones y ayuntamientos, como el programa *Vacaciones en*

Paz promovido por el *Gobierno de España*, que permite a niños y niñas saharauis pasar los dos meses de verano alejados del calor del desierto, se alimentan de una manera saludable y se les realizan pruebas médicas y dentales (CEAS Sáhara, s. f.). En otras ocasiones, y con menor financiación, la educación es garantizada por personas en organizaciones a pequeña y media escala, entre las que se encuentra la Asociación *Entre Dunas*, creada por jóvenes en Salamanca en 2017, en la que destaca el Proyecto Madrasa, que facilita a jóvenes saharauis estancias educativas en España en las que se intenta seguir transmitiendo valores culturales saharauis para que no se desarraiguen de sus raíces y su tierra. Otro ejemplo es la Asociación *Alimentando Sonrisas Saharauis*, creada por jóvenes en Vitoria en 2020, destacando su proyecto «Tejiendo oportunidades», destinado a la enseñanza de costura a mujeres que viven en los campamentos.

La cooperación internacional también ha ayudado enviando material escolar nuevo y en la reconstrucción de escuelas, aunque en muchas ocasiones las condiciones de estas se ven perjudicadas por factores atmosféricos propios del desierto, como pueden ser lluvias torrenciales.

Además, hay mucho profesorado concienciado y conocedor de la causa saharaui en centros educativos españoles que realiza proyectos de educación para el desarrollo para concienciar al alumnado de sus centros y a la sociedad, como, por ejemplo, el 'Projecte Sàhara' del IES La Foia, de Elche, premiado por el Ministerio de Educación.

2. METODOLOGÍA

La metodología usada para la realización de este estudio se basa en un enfoque cualitativo, a través de la observación participante en terreno durante una estancia en los campamentos de refugiados saharauis y una revisión documental a la que se han incorporado vivencias y relatos educativos y personales (Hernández-Sampieri *et al.*, 2006).

2.1. Diseño: Estudio exploratorio descriptivo basado en una metodología cualitativa.

2.2. Participantes: 30 alumnos y alumnas de la tarbía y madrasa de la wilaya de El Aaiún y sus maestras, 25 niños y jóvenes del centro de Educación Especial de la wilaya de Smara y el personal docente y 15 mujeres pertenecientes al proyecto «Tejiendo oportunidades» de la Asociación Alimentando Sonrisas Saharauis de la wilaya de El Aaiún.

La investigadora se sumergió en actividades cotidianas de la tarbía, la madrasa y un pequeño centro donde se llevan a cabo talleres, intercambiando conversaciones con el alumnado. Se realizó por tanto una observación participante que permitiese comprender mejor las dinámicas educativas y se tomaron notas en su momento y una vez de regreso. Esta técnica permite también adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo para su posterior reflexión.

3. RESULTADOS

Gracias a la apuesta en educación de la RASD y a los esfuerzos de la sociedad civil saharaui, principalmente de mujeres, se eleva la alfabetización en la población de los campamentos, donde el 90 % de los hombres y el 96 % de las mujeres eran analfabetos.

La llegada de la cooperación internacional contribuyó a la mejora en la formación en todas las etapas, pudiendo decir que los datos actuales de escolarización son cercanos al 100 % en tarbías y madrasas (Vinagrero, 2020). En las etapas posteriores son muchos los países que brindan becas en su territorio y apoyo en los campamentos para mejorar las condiciones de estos.

La educación especial presentó un gran desafío en su creación, ya que hasta entonces estas personas no recibían atención y mucho menos formación. Sin embargo, cuando cumplen 22-23 años tienen que abandonar estas escuelas y los campamentos carecen de recursos similares para ellos en su futuro.

Es grande el esfuerzo que se da por la creación de escuelas y plazas para que cada vez sea menor el número de niños y niñas saharauis que tengan que terminar sus estudios en otro país. Con esto se busca evitar que cuando salen de los campamentos se olviden de sus raíces, pierdan el vínculo con su familia biológica e impedir que no quieran volver y que puedan olvidar la causa de la lucha de sus padres, abuelos y antecesores. Sin embargo, muchos de los que deciden volver se encuentran con un futuro poco esperanzador en la continuidad de sus carreras, por lo que regresan al país que les acogió durante un tiempo o a otro diferente. Allí luchan activamente a través del arte, la política, la educación, o simplemente en el día a día y en redes sociales, y parte de sus salarios los envían a sus familias de origen en los campamentos. Quienes vuelven encuentran dificultades en todos los ámbitos, especialmente en lo laboral, puesto que los campamentos dependen en su mayoría de la ayuda humanitaria. Lo primordial en los campamentos es cubrir las necesidades básicas de la población, por lo que muchos jóvenes formados en diferentes carreras buscan oportunidades en otros países donde además dan voz a las personas vulnerables, a las mujeres y hombres que viven en los campamentos, cuyas voces no son escuchadas.

Por tanto, se observa que la cooperación internacional es primordial en los campamentos. Sin embargo, cabe destacar aspectos criticables en el ámbito de la educación, como son los modelos educativos de Occidente que se intentan implementar sin tener en cuenta su contexto, la desigualdad creada por aquellos que tienen la oportunidad de realizar estancias académicas en otros países y los que no y entre las familias que tienen al menos un miembro viviendo en el extranjero que les brinda apoyo económico. También se observa una falta de empatía y sensibilización de algunas asociaciones, que genera que niños y niñas se desvinculen de sus familias, raíces y cultura.

4. CONCLUSIONES

Este sistema educativo levantado en el desierto por personas, especialmente mujeres, sin apenas formación en enseñanza, con medios escasos y en ocasiones inexistentes ha logrado alfabetizar a la mayoría de la población, ha conseguido escolarizar a la mayoría de niños y niñas, ha dado respuesta y muy positiva al alumnado con discapacidad, ha contribuido a que muchos jóvenes saharauis en el extranjero se hayan convertido en verdaderos activistas que luchan por la causa y ha fomentado la solidaridad de las personas impulsando proyectos de cooperación en apoyo a diferentes sectores de la población saharaui.

España es el principal donante de ayuda humanitaria en los campamentos, que, junto con su razón histórica unida al territorio del Sáhara Occidental, es el primer destino que las personas saharauis escogen para rehacer sus vidas. Sin embargo, existe una desinformación y ocultación de información a la población española de las causas reales de la situación saharaui y una falta de sensibilización en la lucha contra la colonización, la ocupación y la discriminación a la que son sometidos.

Esta publicación no solo pretende explicar los actos que han llevado a miles de personas saharauis a vivir en este contexto, sino también se pretende incidir socialmente para concienciar de la responsabilidad del Estado español y de la importancia del apoyo de la sociedad civil porque, como dice Simone Weil, «lo que sabemos de antemano es que la vida será menos inhumana en la medida en que la capacidad individual de pensar y de actuar sea mayor». También se pretende incidir para que gobiernos y administraciones comprendan la necesidad de la autodeterminación saharaui como objetivo final, y en la promoción de programas, propuestas y soluciones en este sentido.

> Aquellos que crean que los saharauis van a ser víctimas del paso del tiempo no conocen la naturaleza del desierto. Podemos morir, otros continuarán. (Ahmed Bujari)

REFERENCIAS

Barona, C. (2004*). Los hijos de la nube: estructura y vicisitudes del Sahara Español desde 1958 hasta la debacle*. Langre.

Cascante, K. (2020). Sáhara Occidental, cambiar algo para no cambiar nada. *Esglobal*, (4), 22-27. https://www.esglobal.org/sahara-occidental-cambiar-algo-para-no-cambiar-nada/

CEAS Sáhara. (1 de diciembre de 2023). *Historia Vacaciones en Paz*. https://ceas-sahara.es/historia-vacaciones-paz/

De Dalmases y De Olabarría, P. I. (2022). *Los títulos jurídicos de España en la costa Noroccidental de África*. [Discurso de ingreso en la Real Academia Europea de Doctores]. https://raed.academy/wp-content/uploads/2022/02/libro-ingreso-RAED-Pablo-Ignacio-de-Dalmases-y-de-Olabarria.pdf

García Martín, J. A. (2020). La Marcha Verde y el final de la presencia española en el Sáhara: una visión desde la prensa semanal española. *Guerra Colonial. Revista Digital*, (6), 31-36. https://guerracolonial.oa.urjc.es/index.php/gc/article/view/34

García Pérez, A. (1907). Posesiones españolas en el África Occidental. *Revista Científico-Militar*, 9-45. https://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/institutos/ceso/descargas/Biblio_Garcia-Perez_1907.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4.ª ed.). Mc Graw Hill Interamericana.

Salazar, E. J. (24 de noviembre de 2020). Despertar conciencias sobre las injusticias del Sáhara, el proyecto educativo de un instituto de Elche premiado por el Ministerio de Educación. *elDiario*. https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/alicante/despertar-conciencias-injusticias-sahara-proyecto-educativo-instituto-elche-premiado-ministerio-educacion_1_6457528.html

UNCHR. (2018). *Sahrawi refugees in Tindouf, Algeria: Total In-Camp population*. UNCHR, the UN Refugee Agency. https://www.dropbox.com/s/1lbvlotjr6ivleg/UNHCR_Tindouf-Total-In-Camp-Population_March-2018.pdf?dl=0

Velloso, A. y Vinagrero, J. A. (2016). *Educación en Palestina, Iraq, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial y para refugiados.* UNED.

Vinagrero Ávila, J. A. (2020). La educación en los campamentos saharauis: un sistema educativo en el refugio y en el desierto. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 155-171. https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25174

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375397406

ETNODESENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO PRINCÍPIOS BASILARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

ETHNODEVELOPMENT AND DEVELOPMENT SOSTENIBLE AS BASIC PRINCIPLES OF QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION

Pedro Léo Alves Costa[1] y Marcello Soares de Araújo[2]

[1]*Universidade Federal Rural de Pernambuco. Brasil*
pedro.leo@ufrpe.br
https://orcid.org/0000-0002-9964-7204

[2]*Universidad de Córdoba. España*
z32soarm@uco.es
https://orcid.org/0009-0008-4293-3083

Resumo: **Introdução:** O presente trabalho tem por objetivo descrever o conceito de «desenvolvimento sustentável» e «etnodesenvolvimento» presentes na Educação Escolar Quilombola (EEQ) e entender a importância desses para a formação da educação escolarizada nos territórios tradicionais dos povos quilombolas no Brasil. Se justifica pela importância dos conceitos para uma formação pedagógica que seja inclusiva e equânime e que leve ao desenvolvimento humano e territorial para os povos remanescentes. **Metodologia:** Trata de uma pesquisa exploratória e descritiva com análise bibliográfica, documental e uso de dados secundários. **Resultados:** A questão da territorialidade, atrelada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico (Brasil, 2012). Nesse sentido, o etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável se tornam verdadeiros princípios, ao serem entendidos como modelos de desenvolvimentos que consideram a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade, a ancestralidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida (Brasil, 2012). **Conclusão:** Com isso, verifica-se que o etnodesenvolvimento e o desenvolvimento sustentável são princípios formadores da EEQ e conseguem ser essenciais na busca de um desenvolvimento adequado nas comunidades quilombolas. Sendo indissociáveis e necessários, portanto, os conceitos à formação escolar e pedagógica das comunidades quilombolas.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; etnodesenvolvimento; desenvolvimento sustentável.

Abstract: **Introduction:** This work aims to describe the concept of «sustainable development» and «ethnodevelopment» present in Quilombola School Education (QSE) and understand their importance for the formation of school education in the traditional territories of Quilombola peoples in Brazil. It is justified by the importance of these concepts for a pedagogical formation that is inclusive and equitable and that leads to human and territorial development for the remaining peoples. **Methodology:** This is an exploratory and descriptive research with bibliographic and documentary analysis and use of secondary data. **Results:** The issue of territoriality, linked to ethnodevelopment and socio-environmental and cultural sustainability of Quilombola communities, should guide the entire educational process defined in the political-pedagogical project (Brazil, 2012). In this sense, ethnodevelopment and sustainable development become true principles, as they are understood as development models that consider the participation of Quilombola communities, their local traditions, their ecological point of view, sustainability, ancestry, and their forms of work production and life (Brazil, 2012). **Conclusion:** Thus, it appears that ethnodevelopment and sustainable development are forming principles of QSE and are essential in the search for adequate development in Quilombola communities. Therefore, the concepts are inseparable and necessary for the school and pedagogical formation of Quilombola communities.

Keywords: Quilombola School Education; Ethnodevelopment; Sustainable Development.

1. INTRODUÇÃO

Conforme o último Censo Demográfico brasileiro (IBGE, 2022), a população quilombola do país é de 1,32 milhão de pessoas, ou seja, 0,65 % do total de habitantes no Brasil. Ademais, existem 473.970 domicílios onde residem pelo menos uma pessoa quilombola em 1.696 municípios brasileiros, do total de 5.568 municípios. Revelando, portanto, que a formação populacional brasileira se construiu a partir de uma identidade afrodescendente.

A Constituição de 1988 garante que o Estado deve proteger as manifestações das culturas afro-brasileiras, enquanto grupos participantes do processo civilizatório nacional, e que aos «remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos» (Brasil, 1988).

O Decreto n.º 4.887 de 2003 conceitua os «remanescentes das comunidades dos quilombos» como os «grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida».

Nesse sentido, os quilombolas enquanto «povos e comunidades tradicionais» (Brasil, 2007) possuem especificidades próprias que abrangem uma ligação com sua ancestralidade, a memória coletiva, suas práticas culturais e orais, a interação com o território, enquanto espaço geográfico e emocional, sua territorialidade e os seus modos de saber e viver, todas essas

características ligadas à uma construção história e social com à sua descendência. Portanto, estas características não poderiam se dissociar da formação escolar e pedagógica desses grupos.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ), enquanto processo institucionalizado da educação direcionada às comunidades quilombolas, se constitui do ensino ministrado nas instituições educacionais nos territórios tradicionais e «destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica» (Brasil, 2012).

A EEQ no Brasil encontra-se fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, e nas Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas, através do parecer CNE/CEB n.º 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020. As Diretrizes possuem diversos objetivos, princípios, ações e metas, que se convertem na estruturação de uma educação que dê azo à importância da formação educativa para (e com) os povos remanescentes quilombolas, estes que hoje são considerados verdadeiros movimentos sociais (Arruti, 2017), sendo as escolas existentes nos territórios quilombolas espaços formativos de importância essencial para a construção da educação nacional.

Dentre os diversos princípios conformadores da EEQ, que se convertem em práticas e ações político-pedagógicas, está o direito ao «etnodesenvolvimento» e o «desenvolvimento sustentável». Assim, o presente trabalho tem por objetivo descrever o conceito de «desenvolvimento sustentável» e «etnodesenvolvimento» e entender a importância desses para a formação da educação escolarizada nos territórios tradicionais quilombolas no Brasil.

Se justifica pela importância que esses conceitos têm em tornar a educação escolar um vetor de desenvolvimento holístico e integrado nas comunidades tradicionais. A integração desses princípios ao projeto político-pedagógico, ao currículo das escolas quilombolas e à formação docente permite valorizar o conhecimento tradicional e ancestral, superando a visão de desenvolvimento territorial cartesiano e colonial. O que assegura a autodeterminação frente aos desafios contemporâneos, como a superação do estigma racial, a busca pela sustentabilidade e o desenvolvimento econômico, social e cultural que considera a autoafirmação identitária, elementos fundamentais na formação da sociedade brasileira.

2. METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, descritiva, de abordagem qualitativa, utilizando-se, nos procedimentos técnicos e de produção de dados (Gil, 2022), de uma análise bibliográfica, documental e o uso de dados secundários.

Para a coleta de dados bibliográficos, foram utilizadas obras da educação contemporânea, com ênfase nas abordagens pós-estruturalistas, bem como estudos sobre a formação dos povos quilombolas como grupos tradicionais brasileiros. A pesquisa abrangeu temas como EEQ, etnodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável e territorial. O levantamento foi realizado através do Portal de Periódicos da Capes, com acesso institucional via «Cafe», e de uma biblioteca virtual institucional.

A análise documental baseou-se na metodologia de análise de conteúdo (Franco, 2021), abrangendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB n.º 8/2012) e suas Diretrizes Nacionais Operacionais para a Qualidade das Escolas Quilombolas (Parecer CNE/CEB n.º 8/2020). Foram analisadas também a legislação brasileira referente à educação nacional e à organização dos povos quilombolas, bem como a legislação internacional pertinente ao tema. Complementarmente, utilizaram-se dados secundários do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3. RESULTADOS

O Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, traz que povos e comunidades tradicionais podem ser definidos como:

> grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (Brasil, 2007)

Desta forma, os povos quilombolas são considerados comunidades remanescentes tradicionais e, segundo Gomes, são «celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem» (Brasil, 2012).

Nesse sentido, ao se pensar em uma educação quilombola, especificamente a escolar, deve-se ter em mente aspectos relevantes sobre a identidade, o território e a cultura. É preciso levar em conta as variabilidades outrora mencionadas: questões sociais, de vida, do dia a dia, as peculiaridades, o modo de pensar, se alimentar e de ver o mundo são dimensões que não se podem dissociar deste olhar.

Assim, é que no ano de 2012, a partir da luta e construção coletiva do povo negro, foram criadas, através de uma Resolução do Conselho Nacional de Educação, as «Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola no Ensino Básico» (Brasil, 2012). Neste documento encontra-se a estruturação da EEQ brasileira, que se:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial,

Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012).

A EEQ rege-se, ainda, nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

IX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

> XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
>
> XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
>
> XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
>
> XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero. (Brasil, 2012)

A EEQ ao abarcar em seus preceitos a pluralidade de ideias, dentro de um ambiente escolar, bem como o reconhecimento da diferença étnica, cultural, sexual e religiosa por todos os atores envolvidos nesse projeto (Brasil, 2012) demonstra que é, assim, uma «educação da diversidade». Hecht (2016, p. 73) traz que a educação, sob esse aspecto, é «um processo de aprendizado que reconhece a diversidade entre os estudantes – um aprendizado com base em direitos iguais para cada indivíduo para expressarem sua singularidade, aquilo que faz com que cada um seja único».

Para Gomes (Brasil, 2012) os quilombolas são marcados pela coletividade e a comunalidade é entendida como condição para a vida, em oposição à valorização da individualidade. No caso dos quilombos da atualidade «se relaciona diretamente com as origens comuns, advindas da ancestralidade africana e/ou laços sanguíneos entre os membros do grupo».

Hecht (2016) leciona que devemos compreender a comunidade em que os indivíduos podem tornar-se presença. Essa comunidade, neste ponto, não é constituída por uma identidade comum, mas existe, antes de tudo, como uma comunidade de pluralidade e diferenças. A própria EEQ se alimenta, fundamenta e informa-se pela «memória coletiva» e o plano político-pedagógico das escolas quilombolas deve «ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar» (Brasil, 2012).

As Diretrizes de 2012 se sobressaem ao interseccionar a essas premissas a questão do desenvolvimento, levando-se em conta o «etnodesenvolvimento», como «modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida» (Brasil, 2012). Portanto, a questão do «etnodesenvolvimento» e do «desenvolvimento sustentável» se tornam emergentes à discussão que se tem ao tratarmos da EEQ.

Tanto é assim que o art. 8.º das Diretrizes informa que os princípios deverão ser garantidos por meio de várias ações e, dentre elas, está a «efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas» (Brasil, 2012). Esses conceitos, diante da sua importância, devem estar encartados no projeto político-pedagógico, no currículo escolar e na formação docente inicial e continuada dos profissionais das escolas quilombolas:

> Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas. [...]
>
> § 3.º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico. [...]
>
> Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: [...]
>
> VI - ter como eixos norteadores do currículo: [...]
>
> f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. (Brasil, 2012)

Oliveira (2000) leciona que o etnodesenvolvimento propunha-se uma natureza de desenvolvimento «alternativo», que respeite os interesses dos povos ou das populações étnicas, alvo dos chamados «programas de desenvolvimento». Stavenhagen (1985) aduz que o «etnodesenvolvimento» é o desenvolvimento de grupos étnicos no interior de sociedades mais amplas, na qual deve tornar-se a principal questão da reflexão sobre o desenvolvimento, tanto teórica quanto praticamente. Este conceito encontra-se em contraposição aos de «etnocídio» e «etnocracia» e é concebido como um processo dinâmico e criativo.

O etnodesenvolvimento tem levado, basicamente, à rejeição dos modelos desenvolvimentistas impostos do exterior à necessidade de reduzir a síndrome da dependência. Para tanto é estruturado em algumas necessidades:

> 1. que as estratégias de desenvolvimento sejam destinadas prioritariamente ao atendimento das necessidades básicas das populações e para a melhoria de seu padrão de vida, e não a reprodução dos padrões de consumo das nações industrializadas, propugnados, exclusivamente, pelo crescimento econômico;
>
> 2. que a visão seja endógena, orientada assim para as necessidades do país mais do que para o sistema internacional;
>
> 3. que não se rejeite a priori as tradições culturais, mas que se procure aproveitá-las;
>
> 4. que se respeite o ponto de vista ecológico;
>
> 5. que seja autossustentável, respeitando, sempre que possível, os recursos locais, sejam eles naturais, técnicos ou humanos;
>
> 6. que seja um desenvolvimento participante, jamais tecnocrático, abrindo-se a participação das populações em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação. (Stavenhagem, 1985)

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD no «Relatório de Desenvolvimento Humano 2004» traz que:

> o desenvolvimento humano exige mais do que saúde, educação, um padrão de vida digno e liberdade política. A identidade cultural dos povos deve ser reconhecida e aceita pelo Estado, e as pessoas

> devem ser livres de exprimir essa identidade sem serem discriminadas noutros aspectos das suas vidas. Em resumo: a liberdade cultural é um direito humano e um aspecto importante do desenvolvimento humano – e, assim, merecedora de atenção e ação do Estado. (ONU, 2004)

Barbieri (2021) informa que etnodesenvolvimento parte do princípio do respeito intercultural, para o qual a busca pelo etnodesenvolvimento e pela etnosustentabilidade deverão ser baseados nos conhecimentos dos povos tradicionais. Estes desenvolvimentos são aqueles que consagram o direito dessas populações a um caminho próprio, de autodeterminação e de inclusão, de território e dos direitos coletivos econômicos, sociais, culturais e ambientais, do direito à autonomia e à autogestão dos povos nativos de todo o mundo, frente aos Estados Nacionais e ao mercado globalizado.

Com isso, verifica-se que a EEQ consegue dialogar na busca de um desenvolvimento territorial adequado, aliado ao próprio etnodesenvolvimento destas comunidades, visto que a questão da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável está amplamente inserido na educação quilombola, através de seus princípios, objetivos e estruturação (currículo, PPP, formação docente). Para Caporal e Costabeber (2000, p. 8), a «busca de sustentabilidade implica reconhecer a existência deste saber, construído na história de vida dos grupos sociais».

Desta forma, é perceptível que dentro do espectro de garantia do desenvolvimento, esta deve perpassar uma gama de direitos, dentre as quais se destacam a própria educação, a sustentabilidade, a cultura, a identidade e território destes grupos remanescentes. Segundo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, constante na Agenda 2030, é necessário «assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos» (ONU, 2015).

Ademais, diante da importância desses conceitos para uma construção de uma educação quilombola escolarizada de qualidade, que reverbere no desenvolvimento das comunidades, as Diretrizes Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas aduzem que uma de suas metas é de:

> consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; […] (Brasil, 2020)

Sendo um dever do Poder Público (e não uma mera faculdade), a busca por estes princípios:

> Art. 4.º É dever do Estado a oferta de Educação Escolar Quilombola, garantindo o desenvolvimento sustentável, a preservação de identidade cultural, a recuperação das memórias históricas e a garantia do acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. (Brasil, 2020)

4. CONCLUSÕES

Isto posto, verifica-se que o «etnodesenvolvimento» e o «desenvolvimento sustentável» se tornam indissociáveis na construção de uma EEQ que leve em conta matizes próprias das comunidades remanescentes quilombolas no Brasil. A inter-relação entre essas duas vertentes revela-se promover um desenvolvimento territorial nas comunidades, tudo isso tendo a estruturação da educação como ponte nesse intento.

A incorporação desses princípios na formação pedagógica quilombola não apenas fortalece a identidade cultural, mas também estabelece bases sólidas para uma formação que seja humana, inclusiva, plural e democrática. Portanto, é imperativo reconhecer a necessidade de se aprofundar e efetivar esses conceitos na formulação de políticas educacionais voltadas para as comunidades tradicionais. Ao fazer isso garantimos a preservação e valorização da identidade, ancestralidade e cultura bem como da construção de uma sociedade sustentável e que leve em conta o conhecimento tradicional e ancestral para o desenvolvimento da nação.

REFERÊNCIAS

Arruti, J. M. (2017). Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*. https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3454

Barbieri, S. R. J. (2021). *Os Direitos dos Povos Indígenas*. Grupo Almedina.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. (2003). *Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm

Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. (2007). *Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm

Caporal, F. R. e Costabeber, J. A. (2000). *Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável. Perspectivas para uma nova extensão rural. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*. https://mst.org.br/download/agroecologia-e-desenvolvimento-rural-sustentavel-perspectivas-para-uma-nova-extensao-rural/

Franco, M. L. P. B. (2021). *Análise de Conteúdo*. Autores Associados.

Gil, A. C. (2022). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. GEN.

Hecht, Y. (2016). *Educação democrática*. Autêntica.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo demográfico brasileiro de 2022*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf

Oliveira, R. C. (2000). *O trabalho do antropólogo*. Ed. Unesp.

ONU. Organização das Nações Unidas. (2004). *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD no «Relatório de Desenvolvimento Humano 2004»*.

Organização das Nações Unidas. (2015). *Agenda 2030*.

Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012. (2012). *Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.* http://portal.mec.gov.br/

expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola

Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. (2012). *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola

Stavenhagen, R. (1985). Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. *Anuário Antropológico*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7385586

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375407417

TRAYECTORIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN EN RESIDENCIAS DE COPIAPÓ-CHILE, DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS

EDUCATIONAL PATH AND INCLUSION OF CHILDREN IN RESIDENTIAL CARE IN COPIAPÓ-CHILE, FROM A RIGHTS PERSPECTIVE

Nancy MacCann-Alfaro[1], Ana Castillo-Leyton[2], Constanza Santibáñez Campusano[3], Sandra Soto Guerrero[4] y Sofía Ponce Rojas[5]

[1] *Universidad de Atacama. Chile*
Nancy.maccann@uda.cl
https://orcid.org/0000-0002-5441-8774

[2] *Universidad de Atacama. Chile*
Ana.castillo@uda.cl
https://orcid.org/0000-0003-0231-7135

[3]*Universidad de Atacama. Chile*
Constanza.santibanez.19@alumnos.uda.cl
https://orcid.org/0009-0005-9686-7745

[4]*Universidad de Atacama. Chile*
sandra.soto.19@alumnos.uda.cl
https://orcid.org/0009-0005-0458-7421

[5]*Universidad de Atacama. Chile*
sofia.ponce.19@alumnos.uda.cl
https://orcid.org/0009-0004-7535-170X

Resumen: El Estado chileno está lejos de garantizar una educación inclusiva y de calidad para la infancia que vive bajo protección en residencias transitorias. La literatura evidencia las dificultades y las características de inestabilidad emocional, problemas conductuales y de aprendizaje que presentan los niños y las niñas de este grupo, lo cual se configura en un riesgo de retraso y deserción escolar y, con ello, un escaso desarrollo y calidad de su trayectoria educacional; por lo tanto, interesa comprender desde un enfoque de derechos la trayectoria educativa de niños y niñas que viven en residencias transitorias. Con base en un enfoque cualitativo se

realizó un estudio descriptivo-interpretativo, aplicándose 6 entrevistas semiestructuradas a profesionales de establecimientos de enseñanza básica que trabajaran directamente con este grupo de niños/as. Según el análisis de contenido se reconoció que el contexto socioeducativo de estos niños y niñas es un factor protector para su desarrollo y que el Estado garantiza su acceso. No obstante, el criterio vigente de ingreso para optar a apoyos especializados no es integrador y excluye a estos niños si no cuentan con un diagnóstico clínico, sin amparar barreras de índole personal, emocional y social. Por lo tanto, es fundamental ampliar el espectro de diversidad a otros tipos de minorías sociales, de género, culturales, etc.

Palabras clave: educación inclusiva; residencias transitorias; trayectoria educativa; enfoque de derechos.

Abstract: The Chilean State is far from guaranteeing inclusive and quality education for children who live under protection in transitional residences. The literature shows the difficulties and characteristics of emotional instability, behavioral and learning problems that the boys and girls of this group present, which results in a risk of delay and school dropout and with it, poor development and quality of their educational path; therefore, it is interesting to understand from a rights-based approach the educational path of Children who live in residential care. Based on a qualitative approach, a descriptive-interpretive study was carried out, applying 6 semi-structured interviews with professionals from basic education establishments who worked directly with this group of children. According to the content analysis, it was recognized that the socio-educational context of these children is a protective factor for their development and that the State guarantees their access. However, the current entry criteria to qualify for specialized supports is not inclusive and excludes these children if they do not have a clinical diagnosis, without protecting personal, emotional and social barriers. Therefore, it is essential to expand the spectrum of diversity to other types of social, gender, cultural, etc. minorities.

Keywords: inclusive education; residencial care; educational path; rights approach.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo busca comprender, desde una perspectiva de derechos humanos, la trayectoria y la inclusión educativa de niños/as que se encuentran bajo la protección del Estado y que viven en residencias transitorias. La educación como derecho es la clave para el ejercicio de todos los demás derechos humanos y con ello se transforma en una herramienta fundamental para el logro de la inclusión y la equidad social, siendo responsabilidad del Estado asegurarlo tal como lo establece el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), ambos ratificados por Chile.

La educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas:

a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.
b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación.
c) Aceptabilidad. Los programas de estudio y los métodos pedagógicos han de ser aceptables para los estudiantes y, cuando proceda, para los padres.
d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Según el Comité de los Derechos del Niño (2018), el Estado chileno evidencia avances en el cumplimiento de sus obligaciones; no obstante, continúan existiendo brechas importantes para ciertos grupos de especial protección como son los niños/as que se encuentran bajo protección del Estado y que luego de haber sido separados de su contexto familiar son ingresados a residencias transitorias. Esta población se acrecienta cada vez más, convirtiéndose en uno de los grupos más vulnerables (Defensoría de la Niñez, 2021). En el año 2022, a nivel nacional, la cantidad de niños, niñas y adolescentes (NNA) atendidos en cuidado alternativo residencial fue de 4.577, de los cuales 1.540 se encontraban entre los 6 y 13 años, periodo en que se cursa la educación básica (Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, 2023).

La incorporación de NNA en residencias de protección debe considerarse como último recurso, debido al impacto significativo que puede tener sobre sus vidas y su relación familiar; pero, si sucede, el Estado debe instaurar todas las acciones necesarias para procurar su desarrollo integral, tal como lo señala la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) en su artículo 20, que establece que los niños separados temporal o definitivamente de su familia tienen derecho a especial protección y asistencia del Estado, con especial atención a la continuidad de su educación.

Las causas de institucionalización de NNA suelen ser de distinta índole, pero el factor común suele ser el que su entorno no era adecuado para su desarrollo, con cuidadores sin competencias esenciales para un desarrollo saludable, como las de apego. Contar con una figura de apego que entregue confianza le permitirá al niño crecer en un ambiente seguro (Bowlby, 2014; Ainsworth *et al.*, 2015). Esta seguridad es importante en la etapa escolar, ya que será necesario que el niño/a cuente con un adulto responsable, que lo acompañe en su aprendizaje, reconociendo sus logros, entregando apoyo y estimulando sus potencialidades. Al no contar con esto, los niños/as que viven en residencias se convierten, probablemente, en el grupo más vulnerable dentro de la sala de clases, por lo que deberían recibir una atención aún más preferente del sistema educacional.

El Comité de los Derechos del Niño (2018) informó al Estado que la gran mayoría de los NNA del sistema de protección asistían a escuelas públicas, donde ni profesores ni el personal estaban capacitados y sensibilizados respecto a su situación particular, por lo que accedían en desigualdad de condiciones al aprendizaje respecto a sus pares. Además, recomendó dar acceso prioritario y provisión de apoyos a estos estudiantes; sin embargo, al año 2022 se mantenía el

rezago escolar, la falta de acompañamiento y refuerzo por parte de las residencias al proceso educativo, así como deficiencias en la coordinación interinstitucional para favorecer la reinserción y nivelación escolar (Defensoría de la Niñez, 2023).

Luego de largos años de tramitación legislativa, se aprobó la Ley 21.430 de Garantías (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2022b), que en su artículo 2 letra g señala:

> Dar prioridad a los niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos, sin discriminación arbitraria alguna, en el acceso y uso a todo servicio, prestación y recursos de toda naturaleza, sean públicos o privados, necesarios para su completa protección, reparación y restitución, en las debidas condiciones de seguridad y dignidad… (s. n.)

Por otro lado, desde el 2015 existe en Chile la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (Biblioteca del congreso Nacional de Chile, 2022a) que garantiza la entrega de apoyos a través del Programa de Inclusión Educativa (PIE); no obstante, para acceder a este se requiere una evaluación de carácter médico que establezca un diagnóstico, lo que no siempre considera aspectos del aprendizaje, del contexto o condiciones propias del estudiante. Además, estos servicios funcionan con límite de vacantes, implicando en ocasiones falta de cobertura de la política pública. Respecto a esto, en el año 2018 el Comité de los Derechos del Niño recomendó al Estado generar una estrategia inclusiva más amplia, incorporando poblaciones que presentan necesidades educativas diferentes a los grupos con discapacidad (Órdenes y Ramos, 2020).

El perfil psicoeducativo y social de quienes crecen en residencias ha sido ampliamente descrito en la literatura, caracterizado por una alta presencia de problemas conductuales, de aprendizaje, carencias afectivas e inestabilidad emocional (Beltrán-Navarro *et al.*, 2021). Si bien estas características suelen constituir un factor de riesgo para el desarrollo adecuado de todo individuo, no necesariamente se configuran en un cuadro clínico como lo requiere el PIE. Del mismo modo, existe evidencia de que este grupo presenta mayor deserción escolar en edades tempranas en comparación con sus pares no institucionalizados (Montserrat *et al.*, 2013). Debido a esto presentan riesgo de ser excluidos socialmente, pues, como lo señalan Lozano *et al.*, (2015), son estigmatizado dentro del contexto educativo al ser percibidos como estudiantes con malas costumbres y actitudes.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio se basó en el enfoque cualitativo, el que permite interpretar, comprender y describir situaciones, personas o comunidades en su contexto natural, a partir de los significados que los participantes le otorgan a la realidad desde su experiencia (Hernández Sampieri *et.al*, 2014). El tipo de estudio es descriptivo interpretativo, siguiendo una lógica inductiva.

La unidad de análisis correspondió a los establecimientos educativos de enseñanza básica de la Comuna de Copiapó-Chile, mientras que la unidad de trabajo se conformó por 6

participantes, entre ellos, docentes y profesionales de los diferentes establecimientos educativos (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Perfil de entrevistado

ESCUELAS	ENTREVISTADO/A	CARGO
Esc. n.° 1	Profesional	Coordinador/a PIE
Esc. n.° 1	Profesor/a	Profesor/a jefe
Esc. n.° 2	Profesor/a	Profesor/a Educación Física
Esc. n.° 3	Profesional	Psicopedagoga/o PIE
Esc. n.° 4	Profesional	Trabajador/a social del establecimiento
Esc. n.° 5	Profesor/a	Profesor/a jefe

Fuente: Elaboración propia.

Como criterios de inclusión se estableció que los/as participantes fueran profesionales que tuvieran relación educativa directa con niños o niñas que vivían en residencias transitorias. La participación fue de carácter voluntario y se contó con el debido consentimiento informado.

La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada y se aplicó el método análisis de contenido, utilizando la herramienta Atlas Ti.8 para el procesamiento de la información.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se describen a continuación se basan en los relatos registrados mediante las entrevistas efectuadas. Se exponen citas de los/as entrevistados/as, para lo cual se estableció un formato que indica el entrevistado que la emite, su rol dentro del establecimiento y la escuela a la que pertenece, por ejemplo: (E1. Profesor/a. Esc.n°1), es decir, la cita corresponde al primer entrevistado, quien es profesor/a de la escuela asignada con el n.° 1.

Respecto a las características de los/as estudiantes, todos los entrevistados coincidieron que, al ingresar en el sistema escolar, tienden a evidenciar dificultad para relacionarse y adaptarse, mostrándose desconfiados y disruptivos.

> Nos encontramos muchos casos con niños que no tienen una buena interacción social, no llegan bien, se producen problemas con su compañero, a veces tienen otros comportamientos, lamentablemente más negativos, otras cosas que los demás compañeros no pasaron y ellos sí pasaron y lamentablemente todas esas cosas que ellos vivieron sí afectan en sus conductas y afectan sus características. (E3. Profesional. Esc. n.° 2)

Atribuyeron esta característica a las carencias afectivas propias de su historia familiar, así como a su condición actual, lo que habría repercutido directamente en todas las demás áreas de su desarrollo. No obstante, coincidieron en que en la medida que asisten regularmente a clases

logran vincularse afectivamente con profesores y pares; aunque la mayoría sigue presentando dificultad para regular sus expresiones afectivas.

> Con lo emocional, podría decir que desarrollan cierto grado de apego con las figuras adultas y con algunos de sus compañeros, pero muy ambivalente, en el sentido de que pueden depender como también pueden no depender y ser muy autónomos, no se van a morir de pena si un compañero le da la espalda, lo supera y ya está y no se quedan en ese vínculo, rápidamente cortan vínculo. (E2. Profesor/a. Esc. n.° 1)

Según Bowlby (2014), el apego es fundamental para el buen desarrollo social posterior y la calidad de este influirá en la confianza o desconfianza que tendrá el niño para afrontar situaciones de la vida cotidiana. Dada la historia de vulneraciones que han vivenciado estos/as niños/as, es posible asumir que no han contado con vínculos seguros, lo cual explicaría sus dificultades para relacionarse, ya que, tal como lo sostienen Ainsworth *et al.,* (2015), sin un apego seguro, el niño no tendrá un ejemplo de cómo son las relaciones saludables y de calidad. Así, el rol de los profesionales de la educación es fundamental, pues podrían entregar seguridad y confianza al momento que niños/as interactúen con sus pares e integren formas adecuadas de relacionarse. Los/as entrevistados/as señalaron que las dificultades de adaptación tienden a presentarse en los primeros años de escolarización, disminuyendo con el tiempo; lo que sugiere que la labor docente, al ser estable y continua, adquiere consistencia y logra ser anticipada por el niño/a.

> Excepto de los 2 más chiquititos, ellos tienen una conducta más disruptiva, de hecho, se tuvo que junto con la residencia llegar a un acuerdo y reducir la jornada hasta que ellos se adaptaran… Pero los otros chicos no, buen comportamiento, de hecho la niña que va en sexto muy buena alumna y el que va en cuarto igual, son los pequeños que tienen esas conductas, de hecho, si hubieran venido un día en crisis patean puertas, lloran, corren por el segundo piso. (E8. Profesor. Esc. n.° 5)

Según los/as entrevistados/as, el proceso de adaptación y vinculación de estos/as estudiantes se ve interferido de forma significativa por su dificultad para comprender y acatar normas de convivencia.

> No están acostumbrados a un sistema normativo, quizás ellos lo van a encontrar muy rígido a lo que ellos vivieron porque las situaciones que vivieron son crudas y crueles. El cambio para ellos es muy brusco, entrar a una residencia donde también tienen normas y límites, horarios. (E6. Profesor. Esc. n.° 3)

En cuanto al rendimiento escolar, señalaron que existe diversidad, pues, si bien algunos/as niños/as presentan retrasos pedagógicos, asociados o no a trastornos clínicos, también hay otros con rendimiento dentro de lo esperado e incluso destacado.

> El estudiante que está en quinto básico su desempeño académico es bastante destacado, tiene mucha capacidad de comprender la materia, es entusiasta en las clases, le gusta mucho la ciencia. (E6. Profesora. Esc. n.° 3)

> Presentan ciertas virtudes que son por ejemplo que cuando él no entiende algo tiene la capacidad de consultar, cosa que no todos hacen, en este caso el estudiante muestra interés por aprender y por aclarar sus dudas con relación a las temáticas. (E1. Profesor. Esc. n.° 1)

Según expresaron, quienes cuentan con diagnóstico médico reciben el tratamiento correspondiente.

> Se hicieron evaluaciones psiquiátricas y psicológicas para ver si necesitan algo con respecto a medicación y claro, les diagnosticó hiperactividad, déficit atencional o problemas en el vínculo, entonces ellos están con medicamentos y se regula el tema de su ansiedad, agresividad y comportamiento. (E7. Profesional. Esc. n.° 4)

En cuanto a las dificultades en el proceso, los/as entrevistados/as coincidieron en que la labor pedagógica y la consolidación de aprendizajes se dificulta principalmente por la ausencia de redes familiares y de apoyo distinto a los padres.

> Nos encontramos con niños que están prácticamente solos, que ahí el trabajo en equipo entre la familia, el niño y la escuela no se da, solamente se hace un trabajo desde los profesionales de la educación hacia el niño, porque no hay otra identidad con quien contar o no se confía o simplemente ellos no están ni ahí. (E3. Profesional. Esc. n.° 2)

Respecto a los cuidados básicos, la función de la residencia fue evaluada positivamente por los/as entrevistados/as sobre todo en cuanto a presentación personal y asistencia a clases. Cabe señalar que, coincidentemente, todos los/as niños/as a los que se hacer referencia en el estudio residían en la misma institución de protección.

> Él tenía manos como de obrero y esa situación cambió mucho en la residencia, viene superbien presentado, limpio, bien comido. (E9. Profesional. Esc. n.° 5)

Sin embargo, algunos/as entrevistados/as resintieron la ausencia de un adulto significativo comprometido con su aprendizaje, sobre todo en los casos de estudiantes que evidencian un buen nivel de rendimiento y otras potencialidades y en que queden excluidos de actividades extracurriculares valiosas para su desarrollo integral.

> Hoy día se inician los talleres, de hecho, los talleres. Ella quiere participar, quería, pero por situaciones logísticas no puede, a ella la traen en un furgón porque hay más niñas del hogar en la escuela, entonces el furgón por una alumna no. (E7. Profesional. Esc. n.° 4)

Como se menciona en el protocolo de actuación del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia (2021), las residencias deben cumplir con las necesidades básicas y el bienestar en general que requiere un niño/a en la primera infancia, es decir, la satisfacción de necesidades de carácter fisiológico y de seguridad, lo que es un factor protector, pues son esenciales para el desarrollo de cualquier individuo y una vez cubiertas es posible considerar otras de la satisfacción de otras necesidades superiores de carácter psicológicos y sociales como la autoestima y el aprendizaje, entre otros (Fadiman y Frager, 2010); sin embargo, quienes crecen en residencias presentan desventaja significativa en la satisfacción de estas necesidades de carácter superior, sobre todo en la etapa escolar, periodo en que la tarea central es, básicamente, desarrollar un sentido de orgullo personal y logro para lo cual es fundamental contar con un adulto responsable que estimule su proceso de forma positiva, reconociendo sus logros; de lo contrario, el/la niño/a corre riesgo de desarrollar un sentimiento de incapacidad en el aprendizaje cognitivo, comportamental y productividad (Bordignon, 2005). Así las cosas, estos estudiantes enfrentan el proceso de escolarización en inequidad de condiciones respecto a quienes crecen en el contexto de una familia, cobrando mayor relevancia el rol del/la profesor/a, ya que, tal como lo sostiene Rygaard (2008), los procesos de aprendizaje también dependen de la motivación emocional y el lazo afectivo que exista entre estudiante y docente; por lo tanto, el sistema educativo debe procurar las condiciones necesarias para que el/la profesor/a pueda cumplir sus funciones de forma óptima. En ese sentido, los entrevistados/as declararon la necesidad de mayores recursos humanos al interior de la escuela para atender a la diversidad de estudiantes. Si bien reconocieron los avances que ha significado la ley de inclusión escolar, especialmente respecto a la disponibilidad de apoyo especializado, estimaron que estos no son suficientes para responder a la cantidad y la diversidad del estudiantado.

> Hoy en día la principal necesidad es poder atender a la diversidad, porque en una sala donde pueda estar un estudiante que venga de una residencia con algunos de los problemas de las áreas que ya hemos mencionado, también hay estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje, déficit intelectuales, estudiantes TEA, en sillas de ruedas, entonces atender a toda esa diversidad y los niños que provienen de residencia que manifiestan estas afecciones también entrarían en el espectro de atender a diversidades educativas. (E2. Profesor. Esc. n.° 1)

Por otro lado, sostuvieron que el PIE, además de no lograr abordar a la totalidad de estudiantes que lo requieren, tampoco ofrece una atención integral, enfatizando en intervenciones sobre aspectos cognitivos involucrados en el proceso de aprendizaje.

> Los otros psicólogos de PIE ven puro el tema cognitivo o sea memoria, técnicas de estudio, aprendizaje, buscan la manera de que el niño aprenda, pero ese es el foco pedagógico netamente pedagógico. (E6. Profesional. Esc. n.° 3)

> Por ejemplo, acá nosotros les llamamos «los informales», por ejemplo, están los niños formales, ya no, ya tengo 10 días formales y tengo 5 informales, los 5 informales son los que yo supuestamente

no debería tener, pero sí por supuesto nunca voy a dejar de apoyar a un niño si tengo ya todo el curso, mis colegas también son así. (E3. Profesional. Esc. n.° 2)

4. CONCLUSIONES

Este estudio permitió aproximarse desde una perspectiva de derechos al contexto socioeducativo de los niños/as que viven en residencias transitorias en Copiapó, Chile, para conocer su trayectoria educativa. Los resultados obtenidos permiten señalar que, pese al avance en disponibilidad y accesibilidad, el Estado continúa incumpliendo con su obligación de tomar todas las medidas legislativas y administrativas para dar efectividad a los derechos reconocidos por la Convención, que se señalan en el artículo 4, ya que aún existe una brecha respecto a adaptabilidad.

Luego del ingreso al sistema de protección residencial los niños/as mantienen una asistencia a clases regular, provistos de todo lo material para acceder a los aprendizajes; no obstante, si bien desde el 2015 existe la ley de inclusión educativa, esta no abarcaría a este grupo de especial protección en toda su diversidad, entregando apoyos solo cuando se evidencian patologías medicamente diagnosticadas, no existiendo estrategias preventivas en aquellos casos con necesidades educativas especiales de carácter emocional. Frente a esto, el profesorado y los equipos especializados intentan cubrir la necesidad, integrando a niños/as de manera irregular, incluso superando la cantidad máxima establecida, lo que implicaría una sobrecarga que arriesga la calidad de la intervención de todos los casos ingresados.

Las necesidades no cubiertas e identificadas a través del estudio se convierten en un nudo crítico en cuanto a progresión y desarrollo integral de este grupo de especial protección. Dicho de otro modo, la residencia cumple el rol de agente protector al cubrir las necesidades fisiológicas y de seguridad, sin embargo, no logra suplir el rol de la familia en cuanto a las necesidades de carácter superior como las de pertenencia y aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que el Estado genere estrategias para reducir el impacto de estas carencias para que efectivamente se reduzcan las barreras en su proceso de desarrollo escolar y este grupo de especial protección acceda a todas las oportunidades en igualdad de condiciones.

A pesar de estas observaciones, los/as entrevistados/as coincidieron en reconocer que dada la historia de vulneraciones de los/as niños/as, la situación de internación como medida de protección al menos permitiría al estudiantado contar con lo fundamental para disponerse al proceso de aprendizaje, pero sobre todo acceder a espacios de interacción óptimos en relación a los que incidieron en su internación.

Otro hallazgo interesante es la concepción de estos estudiantes como sujetos de derechos que presentan los profesores y profesionales de las escuelas de Copiapó, en contradicción con los antecedentes que puntualizan a este grupo de niños/as como estigmatizados en las escuelas (Lozano *et al.*, 2015). Estas representaciones coexisten con la emocionalidad y el compromiso ético de los/as entrevistados, que les permiten asumir su rol como garantes de derecho en la condición de empleados del Estado, lo cual es quizá el resultado más alentador del estudio, permitiendo sostener que el contexto socioeducativo de niños/as de residencias transitorias

en Copiapó-Chile es un factor protector para su desarrollo, siempre y cuando en este espacio se entreguen las herramientas necesarias para prevenir y trabajar sus carencias en totalidad y de forma integral.

REFERENCIAS

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachmen: a psychological study of the strange situation* (Classic Edition). Psychology Press/Taylor & Francis Group. Disponible en: https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Patterns-of-Attachment.pdf

Beltrán-Navarro, B., Bolaños, L., Cortes-Costilla, L. M. y Matute, E. (2021). Características Neuropsicológicas de Menores Institucionalizados. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, *21*(1), 133-157. Disponible en: http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/11/9

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2022a). Ley 20845. Disponible en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2022b). Ley 21430. Disponible en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, *2*(2), julio-diciembre, 50-63. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf

Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Edición renovada. Ediciones Morata.

Comité de los Derechos del Niño. (2018). *Informe de la investigación relacionada en Chile en virtud del artículo 13 del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones*. Disponible en: https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/03/2018-Informe-delComit%C3%A9-de-los-Derechos-de-la-Ni%C3%B1ez.pdf

Defensoría de la Niñez. (2023). *Informe Anual Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile 2023*. Disponible en: https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2023/wp-content/uploads/2023/12/IA_2023_web_2.pdf

Defensoría de la Niñez. (2021). *Informe Anual Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile 2021*. Disponible en: https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2021/wp-content/uploads/2021/12/ia2021_terceraparte_ddhh.pdf

Fadiman, J. y Frager, R. (2010). Teorías de la Personalidad. En *Teorías de la personalidad*. Alfaomega Grupo Editor.

Lozano, Y., Mera, E. y Salamanca, E. (2015). *Inclusión Escolar de Niños, Niñas y Adolescentes en Sistemas de Protección desde la visión de tres actores pertenecientes al sistema* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Disponible en: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3569/2015stefaniabeltran.pdf?sequence=1

Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, *36*(4), 443-453. Recuperado de: https://doi.org/10.1174/021037013808200267

ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* [Tratado]. Disponible en: https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* [Tratado]. Disponible en: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Órdenes, M. y Ramos, L. (2020). *Derecho a la Educación: Respuesta del Estado de Chile a sus Compromisos con los Estándares Internacionales.* [Reporte]. Disponible en: https://derechoshumanos.udp.cl/publicacion/derecho-a-la-educacion-respuesta-del-estado-de-chile-a-sus-compromisos-con-los-estandares-internacionales-de-derechos-humanos/

Rygaard, N. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Editorial Gedisa.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. ISBN | DOI: 978-1-4562-2396-0.

Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (2023). El poder de cuidar en cifra. Disponible en: https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-1949_archivo_01.pdf

Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (2021). *Protocolos de actuación para residencias de protección de la red colaboradora del Servicio de Protección*. Disponible en: https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/w3-article-1369.html

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375419428

DIAGNÓSTICO REGIONAL-ESCOLAR: UNA MIRADA SISTÉMICA A LOS NUDOS CRÍTICOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

REGIONAL-SCHOOL DIAGNOSIS: A SYSTEMIC VIEW OF CRITICAL KNOTS IN SCHOOL COEXISTENCE

Carola Herrera Bravo[1], Claudia Álvarez Iriarte[2], Nicole Riveros Diegues[3] y Frank Honores Barrios[4]

[1] *Universidad de Antofagasta. Chile*
carola.herrera@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0001-7698-2117

[2] *Universidad de Antofagasta. Chile*
claudia.alvarez.iriarte@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0002-5013-7027

[3] *Universidad de Antofagasta. Chile*
nicole.riveros@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0002-4264-2947

[4] *Universidad de Antofagasta. Chile*
frank.honores@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0003-4103-1914

Resumen: **Introducción:** La trayectoria profesional docente debe estar a la vanguardia y en atenta búsqueda de la identificación de nudos críticos para el fortalecimiento y mejora de la práctica educativa, atendiendo a las necesidades del contexto, para evitar la generación de espacios de segregación y discriminación. El objetivo de la investigación es diagnosticar los nudos que limitan la generación de espacios inclusivos en las aulas de Antofagasta/Chile considerando las particularidades de los actores educativos. **Metodología:** El muestreo de carácter intencionado no probabilístico incluyó las voces de 72 integrantes de equipos directivos y docentes de establecimientos educacionales públicos. Los instrumentos para recabar información son el cuestionario y el grupo focal. El procedimiento de análisis del cuestionario fue a través de una estadística descriptiva básica y el grupo focal por medio de análisis de contenido. **Resultados:** Se advierten nudos críticos asociados a la falta de estrategias para implementar los lineamientos de las políticas de inclusión, carencias de infraestructura,

capacitación y sobrecarga laboral. Así como también se aprecian tensiones entre el estamento directivo y docente, que recurren a la culpabilización externa, omitiendo responsabilidades. **Conclusiones:** Se hace necesario proyectar algunas orientaciones que permitan aportar al desempeño de todos los actores educativos para propiciar una convivencia escolar inclusiva que posibilite la construcción de nuevos propósitos colectivos.

Palabras clave: convivencia escolar; nudos críticos; comunicación efectiva; idoneidad docente.

Abstract: **Introduction:** The teaching professional career must be at the forefront and in careful search for the identification of critical nodes for the strengthening and improvement of educational praxis, taking into account the needs of the context, to avoid the generation of spaces of segregation and discrimination. The objective of the research is to diagnose the knots that make it impossible to generate inclusive spaces in the classrooms of Antofagasta/ Chile considering the particularities of the educational actors. **Methodology:** The sampling is intentional, non-probabilistic, and included the voices of 72 members of management and teaching teams from public educational establishments. The instruments to collect information are the questionnaire and the focus group. The questionnaire analysis procedure was through basic descriptive statistics, and the focus group through content analysis. **Results:** Critical knots associated with the lack of strategies to implement the guidelines of the Inclusion policies, lack of infrastructure, training and work overload are noted. Likewise, tensions are also seen between the management and teaching staff, who resort to external blaming without assuming their responsibilities. **Conclusions:** It is necessary to project some guidelines that make it possible to contribute to the performance of all educational actors and promote a more inclusive school coexistence, which enables the construction of new collective purposes.

Keywords: School coexistence; Critical knots; Effective communication; Teaching suitability.

1. INTRODUCCIÓN

La promoción de la Convivencia para la Ciudadanía en las aulas de Chile se ha transformado en un eje prioritario que canaliza su atención en las áreas de la convivencia escolar, la participación y la formación ciudadana, la perspectiva de género, la sexualidad, la afectividad y la integralidad. No obstante, pese a los esfuerzos que venían sistematizando ciertas prácticas efectivas e innovadoras en los diferentes espacios educativos, los avances se vieron perjudicados al retorno del contexto pandémico, ya que los problemas asociados a la reactivación de la socialización presencial implicaron una compleja regresión en los indicadores de convivencia, aumentando el desafío en la atención del fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales que afectaban, desde sus respectivas variables, la salud mental de niños, niñas, jóvenes y adultos que formaban parte de la comunidad educativa (MINEDUC, 2021).

En el marco expuesto, el contexto exigió retomar y fortalecer la implementación de diferentes estrategias y protocolos de actuación que debían ir en atención de las complejidades contextuales de la transición virtualidad/presencialidad y de las problemáticas subyacentes antecesoras de aquel período, en especial desde la perspectiva de uno de los actores relevantes de la triada «escuela-familia-estudiante», específicamente, desde el liderazgo de docentes y directivos que se vieron enfrentados al desafío de reconstruir los ambientes propicios para los aprendizajes ante nuevos desafíos, adversidades y controversias, que reinventaban la contingencia educativa marcada por dinámicas dicotómicas que se manifestaban desde la solicitud de contención emocional hasta la normalización de la violencia física (Gobierno de Guatemala, 2021).

Esta reformulación situacional demandó el aumento de exigencias en los profesionales de la educación, quienes tuvieron que actualizar repentinamente su formación en virtud de las particularidades de los diversos espacios territoriales. Lo anterior, para apoyar el logro de aprendizajes de un universo de estudiantes crecientemente diverso y heterogéneo que habitaba espacios áulicos cada vez más complejos y desafiantes (CPEIP, 2021), los cuales exigían el dominio de estrategias que aportaran al fortalecimiento de las habilidades socioafectivas para alcanzar espacios de desempeño afables y cercanos (Domingo, 2017) que debían resguardar el derecho de toda persona a ser tratada con respeto y valoración, reconociendo la importancia de garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje y la libertad para que cada cual «desarrolle sus capacidades personales, sin limitaciones impuestas por roles tradicionales, diferencias físicas, identitarias o de cualquier tipo» (MINEDUC, 2018, p. 21).

El desafío profesional antes descrito se ha vuelto arduo y complejo y se ha visto reflejado en diferentes espacios de socialización del ámbito educacional. No obstante, los avances temporales y curriculares han exigido continuar con la normalización de las tareas y con la implementación de planes o programas que van en apoyo del fortalecimiento de la anhelada Convivencia para la Ciudadanía.

Considerando lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es diagnosticar los nudos críticos que imposibilitan la generación de espacios inclusivos en las aulas de la ciudad de Antofagasta, desde un enfoque sistémico y social, que considere las particularidades de los actores educativos, a través del análisis de sus representaciones, para orientar a las comunidades educativas en la gestión de la convivencia escolar. En concordancia, los Objetivos Específicos son: 1) Identificar los nudos críticos que afectan la convivencia de las comunidades educativas; 2) Analizar las representaciones discursivas del cuerpo directivo y docente en torno a los nudos críticos detectados en el ámbito de la convivencia escolar; 3) Caracterizar las problemáticas visualizadas; 4) Generar un conjunto de orientaciones para el abordaje de las problemáticas que aporten a la gestión de la convivencia escolar en las comunidades educativas participantes.

El enfoque metodológico del trabajo fue de orden mixto. A través de grupos focales y cuestionarios semiestructurados, se recabó la voz de directores y profesores de unidades educativas del Sistema Educativo local de la ciudad de Antofagasta. Los resultados obtenidos permitieron identificar nudos críticos en el ámbito de la gestión escolar, asociados a la falta de estrategias idóneas para abordar la salud mental en la comunidad educativa, capacitación

docente y mejora de aspectos comunicativos organizacionales. Se suma a lo anterior el registro de importantes tensiones entre el estamento directivo y docente, que recurren a la culpabilización mutua. Por su parte, en las conclusiones, en coherencia con el objetivo específico n.º 4, se considera relevante proyectar algunas orientaciones que pretenden aportar a la generación de espacios que promuevan la convivencia para la ciudadanía, tributando al desarrollo de prácticas que suscitan el sentido de participación, equidad, respeto, responsabilidad, inclusión y democracia.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

El estudio se plantea desde un enfoque mixto, transversal-exploratorio y descriptivo. Transversal-exploratorio, porque se trata de una exploración inicial que se realiza por única vez; generalmente se aplica a problemas de investigación nuevos o poco estudiados. Descriptivo, «porque se hace una descripción del fenómeno tal como se presenta en la realidad» (Piek y López, 1998, p. 167).

2.2. Participantes/muestras

El muestreo, de carácter intencionado no probabilístico, incluyó las voces de 72 actores del sistema educacional, incorporando tanto a integrantes de equipos directivos como a docentes de aula, pertenecientes a establecimientos educacionales de carácter público de la ciudad de Antofagasta, que manifestaron su interés en participar en el estudio. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Muestreo y participantes

PARTICIPANTES	CANTIDADES DE UNIDADES EDUCATIVAS	CANTIDAD DE PARTICIPANTES POR UNIDADES EDUCATIVAS	TOTAL, PARTICIPANTES
Directivo	18	2	36
Docente	18	2	36
TOTAL	36	4	72

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos para recabar información son el cuestionario y el grupo focal. El cuestionario se compone de las categorías: datos sociodemográficos, formación, trayectoria laboral, percepciones sobre las políticas públicas (asociadas a diversificación de la enseñanza, interculturalidad, enfoque de género y sexodivergencias); y su implementación a nivel de Proyecto Educativo Institucional (PEI), de planificación estratégica y de ejercicio docente. Para cautelar su validez se recurrió a la valoración de expertos, mediante una pauta que permitió identificar la univocidad, pertinencia e importancia de cada ítem. En relación con el grupo focal, se elaboró un guión con preguntas orientadoras sobre las mismas temáticas.

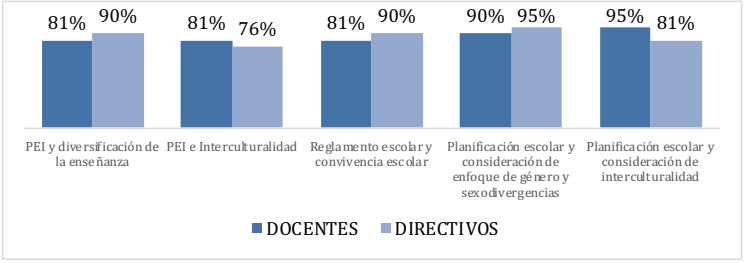
2.4. Procesamiento de datos

La información recabada en los cuestionarios se procesó con MS. Excel, se aplicó una estadística descriptiva básica y uso de gráficos. Los grupos focales se procesaron cualitativamente, mediante el análisis de contenido, técnica «destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto» (Krippendorff, 1990, p. 28).

3. RESULTADOS

A continuación, se presenta un extracto de resultados a partir de los cuestionarios aplicados, luego se exponen las voces de los informantes de los grupos focales, quienes aportan nuevos antecedentes y tensiones entre el cuerpo docente y directivo.

Figura 1. Percepción sobre la gestión y la convivencia escolar



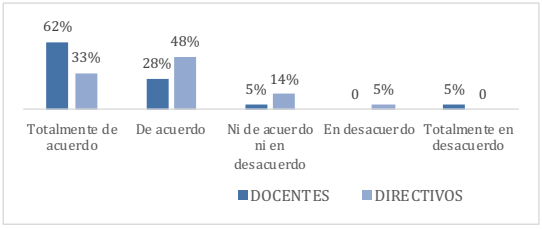
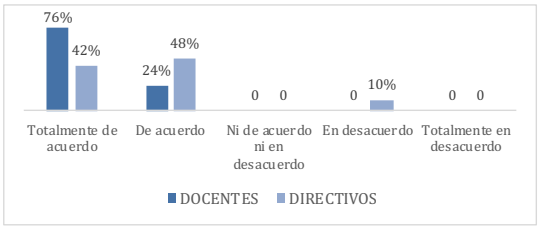
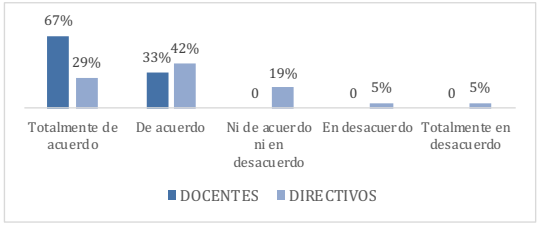
Fuente: Elaboración propia. Obtenido de encuestas dirigidas a docentes y directivos con foco en el PEI.

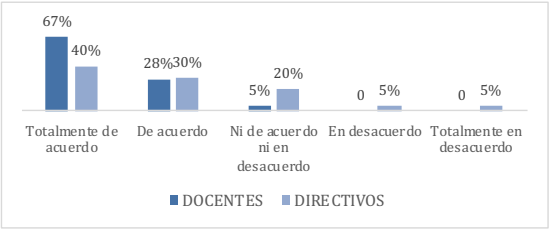
Análisis Figura 1:

- 81 % de docentes y 90 % de directivos mencionan que se ha incorporado favorablemente la *diversificación de la enseñanza* en el PEI.

- 81 % de docentes y 76 % de directivos mencionan que se ha incorporado favorablemente el *enfoque intercultural* en el PEI.
- 81 % de docentes y 90 % de directivos mencionan que se ha ajustado el *reglamento de convivencia* de acuerdo a los lineamientos de la Política de Convivencia Escolar.
- 90 % de docentes y 95 % de directivos mencionan que se han incorporado favorablemente en la planificación escolar el *enfoque de género y las sexodivergencias*.
- 95 % de docentes y 81 % de directivos mencionan que se han incorporado favorablemente en la planificación escolar *aspectos interculturales*.

Figura 2. Percepción sobre la convivencia escolar en el aula sustentada desde el enfoque del Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

FOCO DE LA PREGUNTA Y DOMINIO MBE	MUESTRA DOCENTES Y DIRECTIVOS
Se organizan los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos, considerando la diversificación de la enseñanza, desde los ámbitos de interculturalidad, diversidad sexual y equidad de género *(Dominio A)*.	
Se establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, considerando la diversificación de la enseñanza, desde los ámbitos de interculturalidad, diversidad sexual y equidad de género *(Dominio B)*.	
Se emplean estrategias de enseñanza desafiantes, coherentes y significativas considerando la diversificación de la enseñanza, desde los ámbitos de interculturalidad, diversidad sexual y equidad de género *(Dominio C)*.	

FOCO DE LA PREGUNTA Y DOMINIO MBE	MUESTRA DOCENTES Y DIRECTIVOS
El EE asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos, considerando la diversificación de la enseñanza, desde los ámbitos de interculturalidad, diversidad sexual y equidad de género *(Dominio D)*.	

Fuente: Elaboración propia. Información obtenida de las encuestas de registro muestral de docentes y directivos.

Al analizar la Figura 2, en el Dominio A se advierte, tanto en docentes y directivos, una tendencia positiva ante el foco de la pregunta. La ausencia de respuestas «en desacuerdo» o «totalmente en desacuerdo», en el caso de los docentes, advierte una autopercepción positiva de su aporte a la convivencia escolar desde la gestión del aula. Caso similar ocurre con el Dominio B. En el Dominio C, se advierte, tanto en docentes y directivos, una tendencia positiva ante el foco de la pregunta. Es relevante advertir el aumento de un 19 % en el rango clasificatorio neutral por parte de directivos, que por cierto se condice con el 5 % que se manifiesta en total desacuerdo, al momento de preguntar por el uso de estrategias desafiantes para facilitar la inclusión en el aula.

Finalmente, en relación con el Dominio E, se puede comentar que la tendencia positiva se mantiene, principalmente desde la autopercepción del grupo docente, al reconocer que el establecimiento asume las responsabilidades en la orientación de sus alumnos diversificando la enseñanza y reconociendo sus particularidades.

Complementando resultados, se presentan los aportes extraídos de los grupos focales. Ante la pregunta asociada a la incorporación de los lineamientos de las Políticas de Inclusión en los PEI, en su totalidad expresan que estos han sido incluidos. No obstante, las principales dificultades radican en que no siempre están las condiciones estructurales ni las competencias instaladas para implementarlos:

- Directivo 1

  En el proyecto educativo nos hemos declarado como escuela inclusiva, y hemos dado a conocer a la comunidad, pero ¿implementarlo?, allí está la complejidad, como se dice, el papel aguanta mucho.

En relación con el clima de aula, en voz de los directivos, se expresa que aún falta un cambio actitudinal requerido para impulsar transformaciones en el aula, así como también escuchar y fomentar la participación estudiantil:

- Directivo 10
  La escuela está abierta para todos, el problema es cuando la resistencia viene de adentro, cuando tenemos un profesor que se niega a llamar al estudiante por su nombre social.
- Directivo30
  Les quería contar, ayer participé con el Centro de Alumnos en una Jornada de Inclusión, ellos manifestaron que nos hace falta escucharlos; la verdad es que duele cuando vemos que un estudiante dibuja su cara con una «x» en la boca.

Respecto del uso de estrategias desafiantes en el aula, los docentes y directivos expresan:

- Docente 17
  … siempre nos estamos capacitando, aprendiendo nuevas metodologías, yo procuro renovar mis estrategias de aula, pero faltan instancias de reflexión para colaborarnos y aprender.
- Directivo 6
  … Falta un poco más, veo docentes anquilosados; falta que los profesores mejoren sus estrategias, no solo quede declarado en la planificación.

Respecto a los puntos de vista expresados en el párrafo anterior, es posible apreciar que el docente intenta mejorar sus repertorios metodológicos y estrategias de enseñanza, pero esto se ve dificultado por la alta matrícula de estudiantes en su aula y en su mayoría con diversidad de necesidades educativas especiales:

- Docente 5
  … mi aula está colapsando, se está incluyendo tanto niño con dificultades y se está llenando de monitores, pero la idea es que los niños aprendan.

También se puede identificar que existe cierto deterioro en la salud mental del cuerpo docente, señalan que se encuentra extenuado por las exigencias y demandas producto de la ley de inclusión:

- Docente 12
  Las especialistas no dan abasto, tienes un especialista para 10 niños en un curso, ponen todo su empeño, pero les supera. Yo no soy especialista.
- Docente 8
  Los profesores estamos agotados, cansados y con Bournot; nos esforzamos para que nuestros niños aprendan, pero las exigencias son demasiadas.

Finalmente, se manifiesta cierta tensión entre directivos y docentes, que se responsabilizan unos a otros en el cumplimiento de la acción educativa eficiente, donde al parecer las caracteríticas de un sistema educativo altamente burocratizado son el principal agente que dificulta las praxis inclusivas, por la sobrecarga de horas en aula al que se ve expuesto el docente, salas con exceso de alumnos matriculados y con diversidades de necesidades educativas, exceso de tareas administrativas, escasas instancias para la reflexión pedagógica. Sumado a esto, falta conocimiento técnico especializado para implementar la Política de Inclusión Escolar, dificultades comunicacionales al interior del establecimiento, bajas expectativas y reconocimiento

de la labor docente y escaso vínculo de padres y apoderados en la acción pedagógica de sus hijos.Ver Tabla 2.

Tabla 2. Identificación de nudos críticos

N.°	NUDOS CRÍTICOS EXPRESADOS POR DOCENTES	NUDOS CRÍTICOS EXPRESADO POR DIRECTIVOS
1	Falta de conocimiento técnico especializado para implementar la Política de Inclusión Escolar	Falta de conocimiento técnico especializado para implementar la Política de Inclusión Escolar
2	Sobrecarga laboral, aulas con diversidades de necesidades educativas y cumplimiento de excesivas labores administrativas	Sobrecarga laboral, aulas con diversidades de necesidades educativas y cumplimiento de excesivas labores administrativas
3	Falta de atención en salud mental y espacios de autocuidado para toda la comunidad educativa	Falta de atención en salud mental y espacios de autocuidado para toda la comunidad educativa
4	Escasas instancias para la reflexión pedagógica	Escasas instancias para la reflexión pedagógica
5	_____	Dificultades actitudinales en algunos docentes para aceptar las sexodivergencias y múltiples culturas
6	Dificultades en la comunicación organizacional	Dificultades en la comunicación organizacional
7	Falta de consideración del directivo hacia el profesorado	Bajas expectativas del trabajo realizado por los docentes
8	Escaso vínculo en la acción educativa de la familia y apoderados	Escaso vínculo en la acción educativa de la familia y apoderados
9	_____	Cambio actitudinal en docentes para aceptar las sexodivergencias

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

En el proceso investigativo se advierten similitudes que se constituyen como nudos críticos al evaluar las directrices sustanciales de los establecimientos educacionales participantes. Sin embargo, también es relevante señalar las discrepancias relacionadas con las responsabilidades y liderazgos, aspectos que imposibilitan el desarrollo de una convivencia escolar propicia y que repercuten en una comunicación poco efectiva entre los estamentos de las comunidades.

Considerando esto, y en miras al desarrollo integral de una convivencia escolar efectiva, es necesario impulsar espacios de diálogo constructivo desde un ámbito contextualizado, propositivo y no reactivo.

En este sentido, las dificultades administrativas propias del Sistema Educativo deben ser canalizadas y abordadas a través de los sostenedores municipales, en quienes radica la responsabilidad mayor por el correcto funcionamiento de las instituciones educativas de la ciudad.

A partir de los nudos críticos detectados se elaboró un conjunto de orientaciones metodológicas, identificando las situaciones que están en el círculo de control, es decir, de aquello que pueda modificarse directamente. Se espera que las orientaciones tributen a los planes de mejora de cada establecimiento, estas se expresan en un librillo que será entregado formalmente a cada establecimiento participante. Solo, a modo de resumen, se extractan algunas ideas fuerza del documento:

- En el ámbito de liderazgo directivo: fomentar un liderazgo transformacional de acuerdo al Marco para la Buena Dirección, propuesto por MINEDUC (2015).
- En el ámbito del bienestar docente: institucionalizar en el PEI líneas de acción para proteger la salud mental y física del profesorado, junto con propiciar acciones para favorecer el descanso y el bienestar emocional.
- En el ámbito de trabajo de aula y capacitación del cuerpo docente: institucionalizar protocolos para el perfeccionamiento continuo en todas las áreas deficitarias.
- En el ámbito del estamento padres y apoderados: fidelizar al apoderado mediante la creación de comunidades de aprendizaje de acuerdo a intereses por ellos planteados.

REFERENCIAS

CPEIP. (2021). *Ministerio de Educación. Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza*. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf

Domingo, A. (2017). La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente. En A. Domingo y R. Anijovich (Coords.), *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto Internacional* (pp. 29-42). Aique.

Gobierno de Guatemala (2021). *Protocolo de apoyo emocional y resiliencia para el regreso a clases*. Ministerio de Educación. https://aprendoencasayenclase.mineduc.gob.gt/images/sampledata/asimages/regreso-a-clases/PROTOCOLO-Apoyo-emocional.pdf

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Ediciones Paidós Ibérica.

MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar.* Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

MINEDUC. (2018). *Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. División de Educación General. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11010.pdf

MINEDUC. (2021). *Convivencia para la ciudadanía*. Ministerio de Educación. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/

Piek, S. y López, A. (1998). *Cómo investigar en ciencias sociales*. Ediciones Trillas.

TEMA 3.
Tecnología y educación digital

3.1. Competencia y tecnología digital

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375433442

EL EMPLEO DE LAS TIC EN EL HOGAR COMO FACTOR PROTECTOR DE LA EQUIDAD EDUCATIVA

THE USE OF ICT IN THE HOME AS A PROTECTIVE FACTOR FOR EDUCATIONAL EQUITY

Fernando Martínez-Abad[1], Juan Pablo Hernández Ramos[2], Adriana Gamazo[3] y José Carlos Sánchez-Prieto[4]

[1]*Universidad de Salamanca. España*
fma@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-1783-8198

[2]*Universidad de Salamanca. España*
juanpablo@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0902-5453

[3]*Universidad de Salamanca. España*
adrianagamazo@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-7523-9484

[4]*Universidad de Salamanca. España*
josecarlos.sp@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-8917-9814

Resumen: **Introducción:** El reciente *Global Education Monitoring Report* de la Unesco del año 2023, centrado en el uso de las TIC en educación, alerta de la falta de evidencias empíricas sólidas que avalen la eficacia de la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea de trabajo, esta investigación analiza los efectos del uso de las TIC en el hogar tanto para el ocio como para tareas escolares sobre el rendimiento académico. **Método:** se aplicó un diseño ex post facto con fines exploratorios y correlacionales. Se empleó la muestra de estudiantes de 15 años muestreada en PISA 2018 y se obtuvo un modelo de regresión lineal multinivel para estudiar el efecto del uso de las TIC en el hogar por parte del estudiante sobre su competencia matemática. Se agregó como covariable el nivel socioeconómico familiar del estudiante y la composición socioeconómica de la escuela. Se incluyó en el modelo igualmente el efecto de la interacción entre el nivel socioeconómico y el uso de las TIC sobre la competencia. **Resultados:** El uso de las TIC en el hogar, tanto para el ocio como para tareas académicas, se asocia negativamente con la competencia matemática.

Igualmente, las escuelas en las que los estudiantes emplean más las TIC en el hogar ejercen un efecto contextual negativo sobre la competencia del estudiante. El uso de las TIC ejerce un efecto moderador negativo sobre la relación entre el nivel socioeconómico y la competencia matemática. **Conclusión y discusiones:** Nuestros resultados confirman las afirmaciones del informe de la Unesco, aportando algo nuevo: el empleo de las TIC en el hogar ejerce un efecto protector de la equidad educativa. Se requieren, por tanto, más debate y reflexión sobre el valor añadido que supone el uso de las tecnologías digitales en educación.

Palabras clave: inequidad educativa; educación secundaria; justicia social; evaluaciones a gran escala; PISA.

Abstract: **Introduction**: UNESCO's recent Global Education Monitoring Report 2023, which focuses on the use of ICT in education, warns of the lack of solid empirical evidence to support the effectiveness of ICT integration in teaching-learning processes. In this line of work, this research analyses the effects of the use of ICT at home for both leisure and school tasks on academic performance. **Method**: An ex post facto design was applied for exploratory and correlational purposes. The sample of 15-year-old students sampled in PISA 2018 was used and a multilevel linear regression model was obtained to study the effect of student's use of ICT at home on their mathematical competence. The student's family socio-economic status and the socio-economic composition of the school were added as covariates. The effect of the interaction between socio-economic status and ICT use on proficiency was also included in the model. **Results**: ICT use at home, both for leisure and academic tasks, is negatively associated with mathematical competence. Likewise, schools where students use ICT more at home exert a negative contextual effect on student proficiency. ICT use exerts a negative moderating effect on the relationship between socio-economic status and mathematical proficiency. **Conclusion and Discussion**: Our results confirm the assertions of the UNESCO report, bringing something new to the table: ICT use at home has a protective effect on educational equity. More debate and reflection are therefore needed on the added value of using digital technologies in education.

Keywords: educational inequity; secondary education; social justice; large-scale assessments; PISA.

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías digitales, como la conectividad a internet, los dispositivos móviles y las plataformas educativas en línea, han transformado la forma en que se entiende la educación en la actualidad. Estos recursos se han convertido en una necesidad social crucial para garantizar que la educación sea accesible para todos como un derecho humano básico (Unesco, 2023). Este cambio es especialmente relevante en un mundo que se enfrenta a crisis y conflictos de manera cada vez más frecuente.

Dado que la tecnología digital afecta tantos aspectos de la vida cotidiana, su aplicación en el aula tiene el potencial de transformar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Carranza

Alcántar *et al.*, 2023; Flores-Lueg y Roig-Vila, 2019; Fuentes *et al.*, 2019). El uso adecuado de la tecnología en el aula puede permitir una mayor personalización del aprendizaje, facilitar el acceso a recursos educativos variados y actualizados, fomentar la colaboración entre estudiantes e incluso desarrollar habilidades tecnológicas relevantes para el futuro laboral (Cabero y Marín-Díaz, 2014; Huilcapi-Collantes *et al.*, 2020). Además, la integración de la tecnología puede aumentar el compromiso de los estudiantes al hacer el aprendizaje más interactivo y atractivo.

Los recursos tecnológicos ofrecen oportunidades de aprendizaje flexibles y adaptativas que pueden trascender las barreras geográficas y socioeconómicas (Area, 2018; Cabero y Palacios, 2020), permitiendo a las personas acceder a la educación de manera remota y segura, incluso en medio de crisis y situaciones complejas como las vividas durante la pandemia del COVID-19 (Contreras-Ponce y Lozada-Vaqueiro, 2022; Hernández-Ramos *et al.*, 2021). No obstante, como se ha recogido en estudios previos (Hernández-Ramos, 2021), no siempre los resultados son tan ideales como se plantean teóricamente.

Según el *Global Education Monitoring* (GEM) elaborado por la Unesco (2023) se pueden extraer seis grandes conclusiones sobre el papel de los recursos tecnológicos en el campo de la educación: (i) no abundan pruebas adecuadas e imparciales sobre el impacto de la tecnología educativa; (ii) la tecnología ofrece la esperanza de una educación a millones de personas, pero excluye a muchas más; (iii) algunas tecnologías educativas pueden mejorar ciertas modalidades de aprendizaje en determinados contextos; (iv) el rápido ritmo de cambio tecnológico dificulta la adaptación de los sistemas educativos; (v) el contenido en línea ha aumentado sin suficiente regulación sobre el control de calidad y la diversidad; (vi) la tecnología suele adquirirse para llenar un vacío sin tener presentes los costos a largo plazo para los presupuestos nacionales, el bienestar de los niños o el planeta.

Con base en estos aspectos, y a tenor de la falta de pruebas sólidas sobre el valor añadido de la tecnología digital en la educación, el GEM dictamina que el uso de la tecnología en el campo de la educación puede tener un efecto perjudicial si se utiliza de una manera inapropiada o excesiva (Unesco, 2023). En concordancia con esta línea de trabajo, esta investigación se centra en analizar los efectos del uso de las TIC en el hogar, tanto para el ocio como para tareas escolares, sobre el rendimiento académico en matemáticas y sobre la relación entre el rendimiento y el nivel socioeconómico familiar (NSE) del estudiante.

2. METODOLOGÍA

De cara a la consecución del objetivo planteado, se establece un *diseño* de investigación no experimental, del tipo ex post facto, en donde no se manipula ni modifica ninguna variable, sino que se realiza un análisis de datos secundarios de tipo descriptivo y correlacional, a partir de los resultados obtenidos en el *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes* (PISA) en el año 2018.

La *población* queda establecida por los estudiantes de 15 años en España y la *muestra* por los 35.943 estudiantes pertenecientes a las 1.089 escuelas de educación secundaria seleccionadas

para participar. A tenor del funcionamiento de las pruebas PISA, mediante un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados en 2 etapas, se puede considerar que la muestra de esta investigación es representativa de la población de referencia.

La variable criterio establecida para el presente estudio es la competencia en matemáticas de los estudiantes. Concretamente, dado que PISA 2018 incluye 10 valores plausibles para la competencia matemática, atendiendo a las recomendaciones de la OCDE (2019) en los manuales técnicos de PISA, se seleccionó uno de los 10 valores plausibles de manera aleatoria. En concreto, se eligió el valor plausible número uno, el cual se incluyó como variable criterio en los modelos multinivel aplicados. Por ende, como variables explicativas, teniendo en cuenta el interés en estudiar el empleo que hace el estudiante de las TIC en el hogar, tanto para actividades académicas como para actividades de ocio, se seleccionaron las variables *Uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio* (variable denominada *ENTUSE* en PISA 2018) y *Uso de las TIC en el hogar para las tareas escolares* (variable denominada HOMESCH en PISA 2018).

La variable *Uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio* es un factor compuesto por 12 ítems, recogidos en la Tabla 1, en los que se pregunta al estudiante por la frecuencia de uso de dispositivos digitales fuera de la escuela con una escala tipo Likert de 5 niveles (1 = Nunca o casi nunca; 5 = Todos los días).

Tabla 1. Variable: *Uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio*

ENTUSE
Playing one-player games.
Playing collaborative online games.
Using email.
Chatting onling (e.g. <MSN>).
Participating in Social Networks (e.g. <Facebook>, <MySpace>).
Playing online games via Social Networks (e.g. <Farmville>)
Browsing the Internet for fun (such as watching videos, e.g. <YouTube>).
Reading news on the Internet (e.g. current affairs).
Obtaining practical information from the Internet […]
Downloading music, films, games or software from the Internet.
Uploading your own created contents for sharing […]
Downloading new apps on a mobile device.

Fuente: Elaboración propia.

La variable *Uso de las TIC en el hogar para las tareas escolares* es un factor sobre la frecuencia de uso de dispositivos digitales en el hogar, con escala Likert de 5 niveles (1 = Nunca o casi nunca; 5 = Todos los días), compuesto por los 12 ítems recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2. Variable: *Uso de las TIC en el hogar para las tareas escolares*

HOMESCH
Browsing the Internet for schoolwork […]
Browsing the Internet to follow up lessons, e.g. for finding explanations.
Using email for communication with other students about schoolwork.
Using email for communication with teachers and submission of homework or […]
Using Social Networks for communication with other students about schoolwork.
Using Social Networks for communication with teachers […]
Downloading, uploading or browsing material from my school's website […]
Checking the school's website for announcements, e.g. absence of teachers.
Doing homework on a computer.
Doing homework on a mobile device.
Using learning apps or learning websites on a computer.
Using learning apps or learning websites on a mobile device.

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento de análisis de datos consistió en la aplicación de dos modelos multinivel con dos niveles, en donde se mantienen las pendientes fijas y los interceptos aleatorios, incluyendo las siguientes variables:

- **Y:** Rendimiento en matemáticas (valor plausible 1).
- **NSE_1:** Nivel socioeconómico y cultural familiar (nivel estudiante).
- **NSE_2:** Nivel socioeconómico y cultural familiar (nivel escuela).
- **TIC_1:** Frecuencia de uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio/académicas (nivel estudiante).
- **TIC_2:** Frecuencia de uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio/académicas (nivel escuela).
- **NSE_1*TIC_1:** Efecto de interacción/moderación del uso de las TIC en el hogar sobre la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento en matemáticas.

Previamente a los modelos multinivel, se obtuvieron las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio, a nivel estudiante y a nivel escuela. Todos los análisis fueron realizados con el software SPSS 22.

3. RESULTADOS

En primer lugar, la Tabla 3 presenta las correlaciones entre las variables de estudio, tanto a nivel de estudiante como a nivel de escuela. La primera de las relaciones significativas a reseñar con una intensidad media a nivel de estudiante y alta a nivel de escuela se encuentra entre

el rendimiento y el nivel socioeconómico. Asimismo, se observa relación inversa, de intensidad muy baja, entre el rendimiento y ambas variables de uso de las TIC. Siendo solamente significativa a nivel de estudiante y en la opción de uso en el hogar con finalidad académica.

En lo referente al nivel socioeconómico y el uso de las TIC para el ocio, la relación es muy baja, siendo significativa a nivel de estudiante; mientras que, entre el nivel socioeconómico y el uso académico de las TIC, la relación es directa y significativa en ambos niveles, pero con una intensidad baja. Por último, queda reflejada una relación de intensidad media entre el uso de las TIC en el hogar para el ocio y el uso con fines académicos.

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre las variables del estudio

	Nivel estudiante		**Nivel escuela**	
	rxy	**p.**	**rxy**	**p.**
Rendimiento – Nivel socioeconómico	.352	<.001	.712	<.001
Rendimiento – Uso TIC ocio	-.008	.139	-.040	.188
Rendimiento – Uso TIC académico	-.093	<.001	-.065	.031
Nivel socioeconómico – Uso TIC ocio	.045	<.001	.027	.368
Nivel socioeconómico – Uso TIC académico	.087	<.001	.118	<.001
Uso TIC ocio – Uso TIC académico	.408	<.001	.346	<.001

Fuente: Elaboración propia.

Una vez analizadas las correlaciones, la Figura 1 recoge los modelos de regresión multinivel planteados, en donde todos los parámetros resultan significativos en ambos casos.

Figura 1. Modelos de regresión multinivel

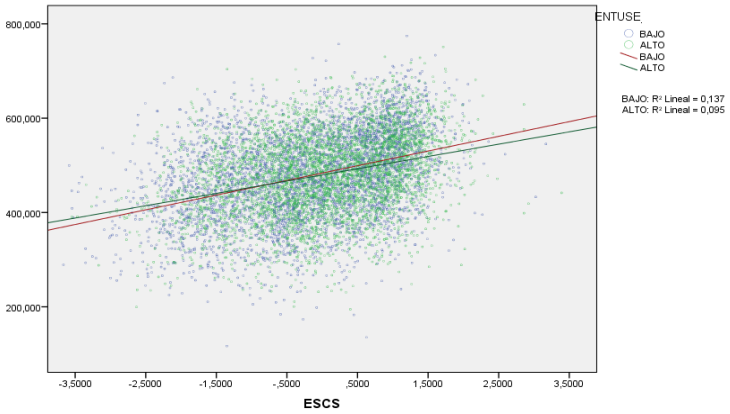
$$\textit{Rendimiento'} = 494.1 + 23.6\ NSE_1 - 3.2\ TIC_1 + 24.6\ NSE_2 - 17.0 TIC_2 - 1.6\ NSE_1 * TIC_1$$

$$\textit{Rendimiento'} = 493.0 + 23.9\ NSE_1 - 10.8\ TIC_1 + 25.6\ NSE_2 - 7.5 TIC_2 - 2.6\ NSE_1 * TIC_1$$

Fuente: Elaboración propia.

NSE_1: Nivel socioeconómico y cultural familiar (nivel estudiante); **NSE_2:** Nivel socioeconómico y cultural familiar (nivel escuela); **TIC_1:** Frecuencia de uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio/académicas (nivel estudiante); **TIC_2:** Frecuencia de uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio/académicas (nivel escuela); **NSE_1*TIC_1:** Efecto de interacción/moderación del uso de las TIC en el hogar sobre la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento en matemáticas; **TIC_1:** Frecuencia de uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio/académicas (nivel estudiante); **TIC_2:** Frecuencia de uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio/académicas (nivel escuela).

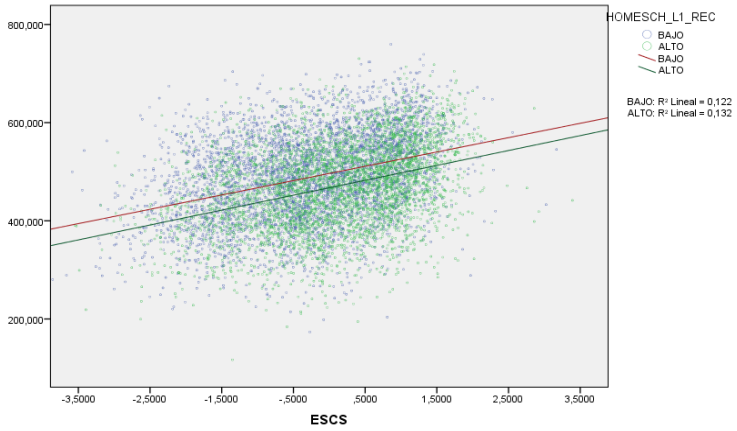
Figura 2. Moderación de la frecuencia de uso de las TIC para el ocio



Fuente: Elaboración propia.

Y = Rendimiento; **X** = Nivel socioeconómico y cultural familiar.

Figura 3. Moderación de la frecuencia de uso de las TIC para tareas académicas



Fuente: Elaboración propia.

Y = Rendimiento; **X** = Nivel socioeconómico y cultural familiar.

Las Figuras 2 y 3 presentan gráficamente los efectos de moderación o interacción observados en los modelos anteriores, dividiendo a los estudiantes en los grupos de uso frecuente e infrecuente de las TIC (una desviación típica por encima y por debajo de la media). Se observa

una relación NSE-Rendimiento más intensa en los grupos de uso TIC menos frecuente. Por tanto, en las escuelas en las que los estudiantes emplean más las TIC en el hogar, la relación del NSE sobre la competencia matemática es menos intensa. Estos resultados implican que, mientras que la frecuencia de uso de las TIC en el hogar tanto para el ocio como para actividades académicas ejerce un efecto negativo sobre el rendimiento académico en matemáticas, un uso más frecuente de las TIC también está ejerciendo un efecto moderador negativo sobre la relación entre el nivel socioeconómico y la competencia matemática. Así, podríamos decir que la frecuencia de uso de las TIC en el hogar es un factor que protege la equidad educativa, entendida como la relación entre NSE y rendimiento.

4. CONCLUSIONES

El empleo de diferentes recursos tecnológicos en el aula se ha convertido en una obligación para unos docentes obligados a emplear todos los recursos disponibles con una finalidad formativa. Sin embargo, el empleo de los diferentes recursos tecnológicos de forma descontextualizada de los objetivos y sin metas educativas puede ser contraproducente para el correcto desarrollo de la enseñanza (Cabero y Palacios, 2020; Fernández-Márquez *et al.*, 2018); e incluso llegar a influir negativamente en el rendimiento de los estudiantes (Unesco, 2023) como ha quedado demostrado según los resultados obtenidos. Estos datos nos llevan a reflexionar sobre el uso que se hace de la tecnología en las aulas y, por ende, en la formación que reciben los profesionales de la educación para ello.

Asimismo, los resultados obtenidos nos muestran como el empleo de la tecnología en sí mismo no se puede considerar negativos dado que el empleo de las TIC en el hogar, tanto para fines de ocio como académicos, ejerce un efecto protector de la equidad educativa reduciendo la influencia del nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento en matemáticas de los escolares.

Según todo lo expuesto hasta el momento, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- En línea con estudios previos, el nivel socioeconómico y cultural familiar ejerce un efecto directo y significativo sobre el rendimiento personal en matemáticas, tanto el del estudiante como el general de la escuela a la que pertenece.
- La frecuencia de empleo de las TIC en el hogar, tanto para el ocio como para las tareas académicas, se asocia negativamente con la competencia en matemáticas del estudiante. Efecto que se observa tanto a nivel estudiante como a nivel escuela.
- Existe un efecto de moderación significativo e inverso. Así, en el grupo de estudiantes que más emplean las TIC en el hogar existe una relación de menos intensidad entre el nivel socioeconómico y el rendimiento. Es decir, la frecuencia de uso de las TIC en el hogar ejerce un efecto protector de la equidad educativa y del ascensor social, principalmente el uso para actividades de ocio.

Se requiere, por tanto, una mayor reflexión sobre el valor añadido que supone el empleo de las tecnologías digitales en educación, considerando otras cuestiones adicionales al rendimiento

escolar. Estos resultados están en consonancia con estudios previos (Hernández-Ramos, & Martínez-Abad, 2023; Malagón, & Graell, 2022; Ortega-Rodríguez, & Pozuelos, 2022; Prenger *et al.*, 2021) en donde se ha remarcado la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado.

REFERENCIAS

Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital: Autobiografía de una historia de vida docente. *RED: Revista de Educación a Distancia*, *56*, 1. http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1

Cabero, J. y Marín-Díaz, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, *42*, 165-172. https://doi.org/10.3916/C42-2014-16

Cabero, J. y Palacios, A. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, *5*, 113-127.

Carranza Alcántar, M. del R., Islas Torres, C., Jiménez Padilla, A. A. y Forés Miravalles, A. (2023). Competencias digitales de docentes universitarios y estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías. *Transdigital*, *4*(8), 8. https://doi.org/10.56162/transdigital270

Contreras-Ponce, R. y Lozada-Vaqueiro, M. I. (2022). Ética del cuidado en entornos de educación superior ante la COVID-19. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, *6*(12), 1-12. https://doi.org/10.53877/rc.6.12.20220101.01

Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. J. y López-Meneses, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 213-231. https://doi.org/10.19083/ridu.12.558

Flores-Lueg, C. y Roig-Vila, R. (2019). Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *10*(27), 151-171. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.345

Fuentes, A., López, C. S. y Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *17*(2), 27-42. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002

Hernández-Ramos, J. P. (2021). Repercusiones de la docencia híbrida en la formación del docente del mañana durante la pandemia. En M. A. Hernández-Prados, & M. L. Belmonte (Eds.), *La nueva normalidad educativa. Educando en tiempos de pandemia* (pp. 84-92). Dykinson.

Hernández-Ramos, J. P. y Martínez-Abad, F. (2023). Professional Development among Secondary Teachers in Spain: Key Associated Factors as of PISA 2018. *Journal of Intelligence*, *11*(5), Article 5. https://doi.org/10.3390/jintelligence11050093

Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F. y Sánchez-Prieto, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: Valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(65), Article 65. https://doi.org/10.6018/red.449321

Huilcapi-Collantes, C., Hernández-Martín, A. y Hernández-Ramos, J. P. (2020). The Effect of a Blended Learning Course of Visual Literacy for In-service Teachers. *Journal of Information Technology Education: Research*, *19*, 131-166. https://doi.org/doi.org/10.28945/4533

Malagón, F. J. y Graell, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, *25*(1), 433-458. https://doi.org/10.5944/eduxx1.30321

Ortega-Rodríguez, P. J. y Pozuelos, F. J. (2022). Factores influyentes en la mejora escolar. Un estudio de casos en las escuelas Freinet. *Revista Complutense de Educación*, *33*(2). https://doi.org/10.5209/rced.70415

Prenger, R., Poortman, C. L. y Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, *22*(1), 13-52. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2

OCDE. (2009). *PISA Data Analysis Manual: SPSS.* 2.ª ed. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://doi.org/10.1787/19963777

Unesco. (2023). *Global report on teachers addressing teachers shortages: Highlights*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375443448

COMMUNICATION SKILLS FOR MASTER STUDENTS

COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN PARA ESTUDIANTES DE MÁSTER

Fabiana Coluzz[1] y Antonio Ragusa[2]

[1]*Roma Tre University. Italy*
fabianacoluzzi90@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1860-5556

[2]*Rome Business School. Italy*
ragusa@romebusinessschool.it
http orcidhttps://orcid.org/0000-0002-1147-4450

Abstract: **Introduction:** Soft skills are a present field of research with numerous applications in all types of institutions, as professionals of all kinds need soft skills. This requirement means that soft skills, such as those of students, must develop in professionals' life-long learning but be observed, fostered, and assessed at earlier stages. This paper presents the results from a project to measure the level of soft skills obtained utilising a standard questionnaire. **Method:** The testing was conducted with two groups of students enrolled in Master's programs. The research project findings are presented and discussed to impact the required teaching models for soft skills within education and training contexts. This research is promoted by the idea that changes require Higher Education to rethink and redesign pedagogical approaches to teaching and teaching objectives included in the university curriculum. **Conclusions and Discussions:** The Paper underscores indirectly that competence-oriented pedagogy can hardly be considered adequate any more. In contrast, a goal-oriented and student-centred pedagogy can meaningfully address current educational and didactic needs at all levels. The analysis of data collection in the academic field, which focuses on soft skills, needs to be at all educational, training, and school levels.

Keywords: communication skills; soft skills; teaching methods; blended training.

Abstract: **Introduzione:** Le *soft skills* sono un campo di ricerca attuale con numerose applicazioni in tutti i tipi di istituzioni, poiché i professionisti di ogni tipo hanno bisogno di soft skills. Questo requisito significa che le soft skills, come quelle degli studenti, devono svilupparsi nell'apprendimento permanente dei professionisti, ma devono essere osservate, promosse e valutate nelle fasi precedenti. Questo articolo presenta i risultati di un progetto di

misurazione del livello di soft skills ottenuto utilizzando un questionario standard. **Metodo:** Il test è stato condotto con due gruppi di studenti iscritti a programmi di Master. I risultati del progetto di ricerca sono presentati e discussi al fine di influenzare i modelli di insegnamento delle *soft skills* nei contesti educativi e formativi. Questa ricerca è promossa dall'idea che i cambiamenti richiedono all'istruzione superiore di ripensare e riprogettare gli approcci pedagogici all'insegnamento e gli obiettivi didattici inclusi nel curriculum universitario. **Conclusioni e discussioni:** Il documento sottolinea indirettamente che la pedagogia orientata alle competenze non può più essere considerata adeguata. Al contrario, una pedagogia orientata agli obiettivi e incentrata sullo studente può rispondere in modo significativo alle attuali esigenze educative e didattiche a tutti i livelli. L'analisi della raccolta dei dati in ambito accademico, che si concentra sulle *soft skills*, deve avvenire a tutti i livelli educativi, formativi e scolastici.

Parole chiave: competenze comunicative; soft skills; metodi didattici; formazione mista.

1. INTRODUCTION

The global job changes have produced a far-reaching impact on the assessment by job employers of human capabilities, in specific the skills and expertise expected of new university graduates; the increasingly complex organisation of the Information Society nowadays underlines the requirement for extra skills in using communication tools, in adopting communication styles, and in adopting a broader and more intense flexibility (Schleutker, 2019). In decades, technical or hard skills were the only ones required in career jobs; today, the working world shows that technical skills are not the ones we must pay attention to (Redomero *et al.*, 2019). Soft Skills are becoming so crucial to workplace performances that their characteristics and qualities are emphasised in-depth. Nevertheless, while technical skills are the subject of many vital curricula in universities, soft skills still need to be rethought. Even among academics and students, the perception of their importance is rather limited (Caggiano, 2018).

Literature indicates soft skills may not be perceived as job-specific, cannot be subjectively measured and can not be directly instructed, but hard skills are distinct: they are job-specific, objectively measurable and can be directly assessed and instructed (Scardamalia & Bereiter, 2006; Heckman & Kautz, 2013). Soft skills are related to the personality traits, goals, reasons and expectations that are valued in the labour market; they should be considered as a considerable value-added that enables the individual to perform to a broader and higher degree (Heckman & Kautz, 2012), delivering more consistently and more accurate results, while improving the quality of the chosen targets and the procedures, methods and strategies adopted. The defining, assessing and assessing of soft skills cannot be considered easy; they are defined as close to personality skills, innate (Robins & Webster, 1999; Grugulis & Vincent, 2009). The goal of providing university graduates with the opportunity to strengthen their soft skill is strictly related to the educational system's ability to support students in gaining

skills and competencies relevant to their employers (Purcell *et al.*, 2004; Bennis, & O'Toole, 2005; Andrews & Higson, 2008). This work is the result of a study previously carried out in the framework of the research project for the academic year 2022/2023 of the Dipartimento di Scienze della Formazione of the Università degli Studi Roma Tre, in collaboration with the Rome Business School and the Chair of Pedagogy.

2. TEACHING SOFT SKILLS AT THE UNIVERSITY LEVEL

The European Qualification Framework (Commission 2008) and its model of knowledge, abilities and competencies (KSC). At the same time, the project European Skills, Competencies, Qualifications and Occupations (ESCO), which covers the period from 2013 to 2020, aims at creating distinctive classifications of skills, competences, qualification and occupations. Both accept the challenge of change and demand universities refresh their curricula and educational objectives designed for their learners over the past decades (Méhaut & Winch, 2012). The reasons for the profound compatibility between the achievement of technical/methodical skills and the strengthening of soft skills should underpin a new discussion on the goals of education and the role of academics (Méhaut & Winch, 2012). In recent years, soft skills have even been considered something that can be learned and thus taught (Andrews & Higson, 2008; Tynjl *et al.*, 2016). Universities in Europe are increasingly called upon to produce highly professional graduates capable of responding to the changing needs of today's world of work (Andrews & Higson, 2008).

A strong need exists to more intensively redesign the significant types of learning outputs in education and training programs to fit specific job occupations (Tardif, 2006) and improve quality performance. Universities are expected to take charge of the training of professional practitioners, keeping in mind that they must also be skilled in performing their duties (Jesu *et al.*, 2000). The professional's decline in reputation also bring the institution into discredit. It is essential, accordingly, for the university to take care of their training quality, which is closely connected to the requirements of the institution with regard to qualities that a professionals must have (Robles, 2012). However, the quality of training does not only depend on technical skills. Training processes ought to consider the development of attitudes, skills and values, so that the development of 'soft skills' is fundamental and a prerequisite for the employability (Mendoza Lira, 2013). These prior aspects imply the improvement of the gap between education and the labor market (Brew, 1995; Mir *et al.*, 2003; García Aracil & Mora Ruiz, 2004). Skills that have been previously trained at work should already be developed by the university (Maura & Tirados, 2008). Is it possible to create the ideal profile in the workplace? To search for the soft skills most valued in the world of work, Manpower conducted a study, Soft Skills 4 Talent (Study), in which 3,791 companies from 8 European countries were consulted. Most respondents were HR professionals (45 %), given the subject matter. The results showed that the skills most in high demand were social skills, highlighting problem-solving, goal orientation, collaboration and teamwork, and decision-making. Remarkably, multinational and large companies

attach great importance to soft skills and individual motivation as talent characteristics. The results of this study are useful in two scenarios. On the one hand, firms can define their own models of soft skills. While on the individual level, students and prospective candidates can know what characteristics they desire and what competencies they should develop in order to have more opportunities for growth in the labour market. This is why skill level is a critical performance differentiator (Bustamante *et al.*, 2015).

3. THE APPLIED RESEARCH

3.1. Methods and First Results

Sample and Tools: A cross-sectional descriptive study was carried out in a group of graduated Master Students to know their soft skills profile comparatively. The tool used is an adaptation of the BIP questionnaire. The questions were split into two sections: the first refers to socio-demographic characteristics (gender, age, sector, work experience), and the second corresponds to the assessment of soft skills. The questionnaire evaluates 14 scales, grouped into four domains plus the impression management scale. In this case, soft skills were assessed: Communication and the skills relative to this. The researcher applied descriptive statistics (means, standard deviations), one-way analysis of variance (ANOVA), and an independent t-test for the interactions among the variables of the study using SPSS software (Statistical Package for the Social Sciences), version 26. For this purpose, a sample of 180 recently graduated, students at their first year studies in Master of Education Science have been selected at random. The group of was predominantly male (60.4 %), The age of interviewees in both groups (22,3). Regarding location, more than 65 % of the students are from Rome and 24,3 % from the rural area around Rome.

Tab 1. Communication category

		Obs	Mean	St. Dev	T-test	P- value
Communication	MasterStudents	75	3.21	0.08	3.83	0
	Graduated	105	2.4	0.11	0.52	0.3

Data source: Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C.,… & Santamaría-Peláez, M. (2022).

Tab 2. Skill levels belonging to the communication category

Soft Skills x Master Students	Significance			Development		
	Average	St. Dev	Coef. Var	Average	St. Dev	Coef. Var.

Category: Communication						
Leadership	4.25	0.50	11%	3.24	1.37	42%
Work in team, cooperation	4.63	0.49	11%	3.62	0.77	22%
Self confidence	4.34	0.65	15%	3.53	1.11	31%
Networking	3.78	0.83	22%	4.06	0.91	22%
Creativity	3.78	0.66	18%	3.43	0.67	18%
Strategic orientation	4.78	0.49	11%	3.93	0.82	22%

Data source: Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C.,… & Santamaría-Peláez, M. (2022).

4. CONCLUSIONS

Claiming that soft skills increase employability levels (Succi, 2019) has become an assumption that confirms all our work. The human and social capital, hitherto always accounted for by the mere formal education levels, is being interpreted in more recent studies in the light of the recognised role of non-formal and informal learning (Caggiano & Schleutker, 2019). The traditionally active players in leadership training – business schools, corporate universities and expert training and advisory firms – have been joined by other newcomers. In our view, the decline of the standard classroom programmes for executive management development, such as those offered mainly by business schools and universities, is partly attributable to the limited opportunity to incorporate humanistic knowledge, such as studying biographies and reading history, that can develop critical thinking. Moreover, the proposed methodology involves pre- and post-tests that can test critical thinking and self-reflection. The evolving digital environment has led to the consideration and use of virtual teams (Arzarello *et al.*, 2019). It is not only about being able to communicate and cooperate between humans, but also between human beings and machines, which claim to be smart.

REFERENCES

Bastos, S. M., Silva, M. M. & Caggiano, V. (2021). University Students' Perceptions on E-Learning: Cross-Study in Portugal and Italy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(5), 2324-2335.

Caggiano, V. (2018). Education to leadership: Shakespeare's exempla and soft skills. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 7(2).

Caggiano, V. & Ragusa, A. (2023, June). New Trends in Education: Humanistic Management for Ethics Manager. In *International Conference on Disruptive Technologies, Tech Ethics and Artificial Intelligence* (pp. 249-260). Cham: Springer Nature Switzerland.

Ingols, C. & Shapiro, M. (2014). Concrete steps for assessing the «soft skills» in an MBA program. *Journal of Management Education*, *38*(3), 412-435.

Kahu, E. R., Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, *38*(5), 2013, pp. 758-773.

Mahasneh, J. K. & Thabet, W. (2016). Developing a normative soft skills taxonomy for construction education. *J Civil Eng Architect Res*, *3*(5), 1468-1486.

Morin, E. (2002). *Seven complex lessons in education for the future*. Unesco Publishing.

OECD Skills Outlook 2019 Thriving in a Digital World, Organization for Economic, 2019: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_it; Organization for Economic Co Operation and Development.

ONU. *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 25 settembre 2022.

Ragusa, A. & Caggiano, V. (2023). Not cognitive skills for master students: reflective practice and pedagogical reflections. *Educational Reflective Practices*, *2*, 86-98.

Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C.,… & Santamaría-Peláez, M. (2022). High education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(17), 10699.

Redomero, T., Caggiano, V., Luján, J. L. P. & Piccione, V. A. (2019). I am fostering and assessing the soft skills of engineering students. *The International Journal of Engineering Education*, *35*(6), 1656-1666.

Schleutker, K. J., Caggiano, V., Coluzzi, F. & Luján, J. L. P. (2019). Soft skills and European labour market: Interviews with Finnish and Italian managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (19), 123-144.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375449456

DE LA TEORÍA A LA ACCIÓN: REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS DIGITALES RESPONSABLES EN COSTA RICA

FROM THEORY TO ACTION: REFLECTIONS AND STRATEGIES FOR THE EDUCATION OF RESPONSIBLE DIGITAL CITIZENS IN COSTA RICA

Aileen Araya-Guevara

Universitat de València. España
aiague@alumni.uv.es
https://orcid.org/0009-0009-1542-8847

Resumen: **Introducción:** La inserción de la tecnología en las actividades de la vida diaria ha venido a cambiar de manera drástica nuestro estilo de vida. En la actualidad, la niñez y la adolescencia conviven en dos mundos: el físico y el digital; por tanto, se torna indispensable no solamente que aprendan a usar la tecnología, sino también a ser ciudadanos digitales responsables. **Metodología:** Este trabajo tuvo como objetivo evaluar la necesidad de formación en ciudadanía digital en personas entre 13 y 17 años en Costa Rica, a través de la revisión sistemática de políticas, programas y mallas curriculares sobre el tema tanto a nivel nacional como internacional. **Resultados:** Se caracterizaron las competencias de un ciudadano digital responsable y se logró identificar que un ciudadano digital debe comprender el funcionamiento del entorno digital, analizar el papel de las tecnologías en la sociedad y entender su rol para participar activamente en el entorno. En Costa Rica, se encontraron esfuerzos de instituciones que trabajan con el sector educativo y con los derechos de la niñez y adolescencia, a nivel mundial se lograron identificar programas de formación específicos, los cuales permiten una visión amplia e integral para un programa de formación. **Conclusiones:** Con ambos panoramas, se determinó que las competencias relacionadas con derechos digitales, alfabetización digital y actuación en entornos digitales son vitales. A partir de ellas, se construirán instrumentos que permitirán evaluar las competencias de la población adolescente, con el objetivo de construir un programa de formación.

Palabras clave: ciudadanía digital; derechos digitales; alfabetización digital; tecnología, educación.

Abstract: **Introduction:** The insertion of technology in the activities of daily life has changed drastically our lifestyle. Currently, children and adolescents coexist in two worlds: the physical and the digital; Therefore, it is essential not only that they learn how to use technology but also that they learn to be responsible digital citizens. **Method:** The objective of this study was to evaluate the need for digital citizenship training in people between 13 and 17 years old in Costa Rica, through the systematic review of policies, programs, and curricula on the subject both nationally and internationally. **Results:** The competencies of a responsible digital citizen were characterized, and it was possible to identify that a digital citizen must understand the functioning of the digital environment, analyze the role of technologies in society and understand their role to actively participate in the environment. In Costa Rica, efforts were found by institutions that work with the education and with the rights of children and adolescents, and at the global level it was possible to identify specific training programs which allow a broad and comprehensive vision for a training program. **Conclusion and Discussions:** With both scenarios, it was determined that competencies related to digital rights, digital literacy and acting in digital environments are vital. From these, instruments will be built to assess the competencies of the adolescent population, with the aim of building a training program.

Keywords: digital citizenship; digital rights; digital literacy; technology, education.

1. INTRODUCCIÓN

El acceso a la tecnología y el mundo conectado a la red nos ha abierto nuevas formas de ver y hacer las cosas. Nos invita a vivir en dos mundos: el mundo físico y el mundo digital. El mundo digital no tiene fronteras y es que gracias él tenemos contacto casi de inmediato con otras personas alrededor del mundo. Sin embargo, esto ha crecido de manera acelerada y no nos ha permitido tener conciencia sobre cómo las personas deben desenvolverse en el mundo digital. Esto ha generado una serie de posturas y cuestionamientos sobre cómo debemos enseñarle a la niñez y la adolescencia a interactuar con la tecnología.

Cuando se habla de tecnología y su inserción en los procesos educativos formales y no formales, algunas personas consideran que su acceso debe ser restringido a tempranas edades y, por otro lado, otras consideran que es la puerta al conocimiento y que les permitirá desarrollar habilidades para el futuro. La Organización de Naciones Unidas (ONU) considera que la posibilidad de acceder a las tecnologías digitales de forma provechosa puede ayudar a los niños a ejercer efectivamente toda la gama de sus derechos civiles, políticos, culturales, económicos y sociales. Sin embargo, si no se logra la inclusión digital, es probable que aumenten las desigualdades existentes y que surjan otras nuevas (Naciones Unidas [ONU], 2021).

Podríamos asegurar que la niñez y la juventud, actualmente, han tenido y tendrán contacto con la tecnología durante su desarrollo, esto lleva a que las instancias educativas y los hogares sean quienes tomen la decisión de cómo ellos deben involucrase con la tecnología. Debido al contexto en el que se desenvuelven las personas menores de edad, la tecnología no debe dejarse de lado, por tanto, se vuelve indispensable identificar y construir herramientas

que le permitan a esta población interactuar de manera responsable en el mundo digital; es necesario que aprendan a ser ciudadanos digitales responsables y competentes, pues ser competente digital no basta con nacer y vivir en un entorno digital, sino que requiere tener las capacidades para desenvolverse en el mismo (Suárez *et al.*, 2020).

Ruiz, por su parte, nos define ciudadano como aquella persona que adquiere derechos civiles, políticos y sociales con el fin de pertenecer a un Estado y participar en el mismo (Ruiz, 2021). Esta definición está construida bajo la interacción que tienen las personas en el mundo físico, pero, si se habla del mundo digital, en el momento en que las personas se conectan e interactúan con otros, inmediatamente son ciudadanos digitales. La Unesco define ciudadano digital como «[…] aquella persona que comprende el funcionamiento y los principios que rigen un entorno digital, analiza el lugar y papel que las tecnologías ocupan en la sociedad, evalúa su incidencia en la vida cotidiana, entiende su rol en la construcción del conocimiento y las sabe utilizar para la participación ciudadana» (Unesco, 2020, p. 4).

Este trabajo nace a partir de la interrogante sobre la existencia de un programa de formación sobre ciudadanía digital en Costa Rica, específicamente en personas entre 13 y 17 años, ya que según la encuesta Kids Online, aplicada en el 2018 en Costa Rica, esta población es la que utiliza con mayor frecuencia un dispositivo electrónico para interactuar con otros, por tanto, son quienes tiene mayor contacto con el mundo digital y quienes tiene mayor riesgo de tener dificultades al interactuar con otros.

Con la tecnología en nuestro diario vivir, comprender cómo usar la tecnología apunta a ser lo más importante en el proceso educativo, sin embargo, no se debe dejar de lado y es igualmente importante saber utilizar las tecnologías de forma segura y responsable, incluso a edades muy tempranas (Lauricella, Herdzina y Robb, 2020).

2. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica sobre programas de formación relacionados con el término ciudadanía digital y con competencias digitales para la ciudadanía, tomando como referencia lo que se ha construido a la fecha a nivel nacional (Costa Rica) e internacional.

A nivel internacional, tal y como lo muestra el Cuadro 1, se lograron analizar diversos marcos, políticas y currículos que han sido enfocados a la educación. Dichos documentos están dirigidos a personas menores de edad, docentes, padres de familia y ciudadanos en general.

Cuadro 1. Revisión de documentación internacional

DOCUMENTO	ENTIDAD	PAÍS	AÑO
Digital Competence Framework for citizens (DigComp)	Comisión Europea	Unión Europea	2013
Ciudadanía digital para los desafíos de las comunidades educativas	Ministerio de Educación de Chile	Chile	2017

DOCUMENTO	ENTIDAD	PAÍS	AÑO
Digital Citizenship Education Handbook	Consejo Europeo	Unión Europea	2019
Digital citizenship Curriculum K-12	Common Sense	Estados Unidos	2020
Ciudadanía digital Currículum para la formación docente	Unesco	Uruguay	2020
Estrategia de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento	Gobierno de Uruguay	Uruguay	2020
Campaña Educativa #Eligetuforma.	Chicos.net	Argentina	2022
Digital Competence Framework for citizens (DigComp 2.2)	Comisión Europea	Unión Europea	2022

Fuente: Elaboración propia.

Se logra evidenciar que la Comisión Europea viene trabajando desde el 2013 en la construcción del marco de competencias digitales para la ciudadanía, lo que implica una renovación constante de lo que necesitan las personas de la Unión Europea no solamente con respecto a las competencias digitales, sino cómo deben desenvolverse los ciudadanos en el mercado laboral. Esta construcción ha sido constante y dinámica, ya que actualmente este marco ha sido renovado de acuerdo con las nuevas tendencias en tecnología; en este caso para el 2022 hubo un relanzamiento incluyendo componentes de inteligencia artificial.

En el 2017, Chile introduce por primera vez en Latinoamérica el término de ciudadanía digital en el currículum, donde el Ministerio de Educación de ese país construye una red de ciudadanía digital y además desarrolla materiales educativos para la comunidad escolar. Seguidamente, para el 2020, la Unesco, con su sede en Montevideo, lanza un programa para la formación docente; es entonces que, a partir de este documento, muchos países en el continente empiezan a mostrar interés por la preparación y la formación de docentes en esta materia, tal y como se evidencia con los programas creados por el Gobierno de Uruguay y la Asociación Chicos.net. en Argentina.

Por otra parte, en la Unión Europea crece el interés por seguir trabajando por la ciudanía digital y su inserción en el currículo escolar, por lo que en el 2019 el Consejo Europeo elabora un documento que les permite a los educadores y a otras personas interesadas en la temática enfocarse en tres áreas de la vida en línea, las cuales involucran al ciudadano digital: estar en línea, bienestar en línea, derechos en línea.

Finalmente, para el 2020 Common Sense, una organización sin fines de lucro en Estados Unidos, construye un robusto un plan de estudios sobre ciudadanía digital dirigido a las personas desde edades preescolares hasta educación secundaria, dirigido a docentes alrededor de todo el país.

A nivel nacional, en Costa Rica, se logra identificar organizaciones, investigaciones y política pública que visibilizan el termino ciudadanía digital.

La Fundación Paniamor, una organización no gubernamental en Costa Rica, a través de su programa Cultura Tecnológica, promueve un uso seguro y significativo de las tecnologías en las personas menores de edad para el ejercicio de su ciudadanía digital. Además, junto con la Universidad de Costa Rica, se encargaron de aplicar la encuesta Kids Online en el 2018, la cual tuvo como objetivo promover la reflexión sobre políticas públicas orientadas a la infancia y la adolescencia en la era digital. Esta encuesta se aplicó en cuatro países: Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay.

El Programa Estado de la Educación (PEN), en su *Octavo Informe del Estado de la Educación* en el año 2021, logra evidenciar que casi un 70 % del personal docente en Costa Rica tiene un nivel inicial e intermedio en conocimiento sobre ciudadanía digital; lo que expone, al respecto, es que los docentes, al no reconocer las potencialidades de las tecnologías para la ciudadanía digital, no las integran en su planificación debido al conocimiento superficial en estos temas, lo cual limita que se promuevan aspectos de ciudadanía digital con frecuencia entre sus estudiantes (Programa Estado de la Nación [PEN], 2021).

Para el año 2021 el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), a través del Consejo Superior de Educación, aprueba la Política para el Aprovechamiento de las Tecnologías Digitales en Educación, la cual tiene como objetivo garantizar el desarrollo de la ciudadanía digital mediante el fortalecimiento y la promoción de la inclusión social con el aprovechamiento de las tecnologías digitales en la educación para la formación integral del estudiantado (Consejo Superior de Educación, 2021).

Además, el Tribunal Supremo de Elecciones de Costa Rica (TSE), para el año 2021, el ente encargado de los procesos democráticos en Costa Rica a través del Instituto de Formación y Estudios en Democracia (IFED), lanza una publicación y una serie de procesos de formación sobre ciudadanía digital responsable con el fin de evitar la desinformación en la población en los procesos electorales.

3. RESULTADOS

La revisión sistemática permitió el análisis de la situación actual de Costa Rica, con el objetivo de construir oportunidades de mejora relacionadas con la formación sobre ciudadanía digital:

1. Si bien es cierto que existen entidades que se encuentran preocupadas por crear espacios para trabajar en formación sobre ciudadanía digital, los esfuerzos son aislados y esto no permite que se llegue a toda la población en el tiempo deseado. Por ende, si se logra el trabajo unificado se podría abarcar población menor de edad, docentes y ciudadanos en general, lo que permitiría cumplir los objetivos propuestos en la Política para el aprovechamiento de las tecnologías digitales en Educación.

2. En Costa Rica, según la Encuesta Nacional de Hogares (2022), un 82,6 % de la población está conectada a Internet, sin embargo, el otro porcentaje se excluye no solo del acceso al mismo, sino también a las oportunidades de formación en competencias digitales para la ciudadanía, por lo que deben existir esfuerzos de las diversas entidades para cerrar esta brecha

y que todos tengan las mismas condiciones. Sin inclusión, no será posible construir una ciudadanía digital para todos. Los esfuerzos realizados por los distintos entes en materia de ciudadanía digital solo llegan a este porcentaje de la población.

3. A pesar de que las instancias están conscientes de la importancia sobre la ciudadanía digital y existan documentos recientes sobre el trabajo en ciudadanía digital en Costa Rica, es necesario promover procesos de formación para la niñez y la adolescencia, para los padres y las personas en rol de cuido, para el personal docente y de la misma forma para las personas que ya se encuentran interactuando con el mundo digital.

De ahí que, a través de los diversos ejemplos alrededor del mundo analizados, se pueden tomar como base para la construcción de un programa de formación en ciudadanía digital en niñez y adolescencia. De donde se logran vislumbrar tres grandes áreas por las que se debe dirigir un futuro programa de formación:

- Alfabetización digital: un ciudadano digital debe tener un proceso de formación en alfabetización digital, es decir, debe tener habilidades técnicas y cognitivas sobre el uso de herramientas tecnológicas. Por tanto, el programa de formación debe promover el conocimiento del uso de herramientas tecnológicas para su desempeño a nivel profesional y personal. El cómo utilizar la tecnología.
- Derechos digitales: un ciudadano digital debe conocer sus deberes y derechos con el objetivo de que pueda participar de manera activa y responsable en el entorno, preocupado por cómo sus acciones pueden beneficiarle o perjudicarle como individuo.
- Actuación en entornos digitales: un ciudadano digital debe conocer cómo comportarse en el mundo digital, así como otros comportamientos que pueden perjudicarle.

Comprendiendo entonces que, si un ciudadano digital sabe cómo utilizar la tecnología, conoce sus derechos y sabe cómo actuar, lo que le permite desarrollar su agencia en el mundo digital. Pangrazio y Sefton-Green (2021) describen la agencia como la capacidad de un individuo para actuar libremente en el mundo en relación con las restricciones estructurales que limitan las acciones de los individuos y la relación entre un individuo y su sociedad. Por tanto, la agencia digital permitirá a las personas actuar de manera autónoma en la toma de decisiones en el entorno digital teniendo en cuenta sus intereses y los de los demás, desarrollando la capacidad de adaptarse al mundo digital.

4. CONCLUSIONES

A través de una revisión sistemática de políticas, programas y mallas curriculares tanto a nivel nacional como internacional, se logra evidenciar la necesidad de formación en ciudadanía digital en personas entre 13 y 17 años en Costa Rica, logrando identificar las áreas prioritarias y competencias esenciales que deben desarrollarse en esta población para garantizar una participación responsable en los entornos digitales. Los hallazgos obtenidos resaltan la importancia de fortalecer los marcos educativos y las estrategias de formación existentes, destacando la

necesidad de implementar iniciativas que promuevan una ciudadanía digital integral, adaptada a las demandas y desafíos del contexto actual.

Basado en estos resultados, se pretende actuar a partir de la teoría consultada de la siguiente manera:

1. Se pretende realizar la construcción de un programa de formación para personas entre 13 y 17 años, basado en la revisión bibliográfica de los programas y mallas curriculares y la identificación de grandes áreas de lo que se espera de un ciudadano digital. Este programa tendrá una modalidad bimodal, con espacios de aprendizaje tanto virtuales como presenciales. Esto con el apoyo de la Fundación Paniamor con la que se ha estado trabajando de manera estrecha.
2. Se pretende realizar la construcción y la identificación de instrumentos que se hayan aplicado sobre ciudadanía digital que permitan identificar el nivel de competencias que tienen las personas que se encuentran en edades entre 13 y 17 años. Esto permitirá que se pueda conocer el nivel que tienen las personas estudiantes antes y después del programa de formación que se construya.
3. Se pretende realizar la evaluación del impacto socioeducativo del Programa de Formación mediante la aplicación de instrumentos que lo validen, con el objetivo de conocer la relevancia del programa en la formación ciudadana de las personas menores de edad.

REFERENCIAS

Asociación Chicos.net. (2022). *Elige tu Forma.*https://www.eligetuforma.org/

Consejo Superior de Educación. (2021). *Política para el Aprovechamiento de las Tecnologías Digitales en Educación (PATDE).* Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/politica-aprovechamiento-tecnologias-digitales-educacion.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Documentos de Proyecto*s (LC/TS.2020/18). https://hdl.handle.net/11362/45212

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *Ciudadanía digital en América Latina: revisión conceptual de iniciativas*. Serie Políticas Sociales, n.° 239 (LC/TS.2021/125). https://hdl.handle.net/11362/47356

Common Sense Education. (2020). *Digital citizenship curriculum*. https://www.commonsense.org/education/digital-citizenship/curriculum?grades=6%2C7%2C8

Council of Europe. (2019). *Being online, well-being online, and rights online: information, tools and good practice*. https://ec.europa.eu/newsroom/just/items/672450/en

European Commission. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376

Fundación Paniamor. (s. f.). *Cultura tecnológica*. https://www.paniamor.org/Program/detail/4/cultura-tecnologica

Gobierno de Uruguay. (2020). *Estrategia de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento* [Archivo PDF]. https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/publicaciones/estrategia-ciudadania-digital-para-sociedad-informacion-conocimiento

Instituto Nacional de Estadística y Censo de Costa Rica (INEC). (2022). *Encuesta Nacional de Hogares*. https://inec.cr/estadisticas-fuentes/encuestas/encuesta-nacional-hogares?page=2

Lauricella, A. R., Herdzina, J. y Robb, M. (2020). *Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. Computers and Education.* https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Manual de Orientaciones de Ciudadanía Digital para la Formación Ciudadana* [Archivo PDF]. https://www.cpeip.cl/orientaciones-ciudadania-digital/

Naciones Unidas. (2021). *Convención sobre los derechos del niño (2021). Observación general núm. 25 (2021) del Comité de Derechos del Niño, relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital.* https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsqIkirKQZLK2M58RF%2F5F0vEG%2BcAAx34gC78FwvnmZXGFO6kx0VqQk6dNAzTPSRNx0myCaUSrDC%2F0d3UDPTV4y05%2B9GME0qMZvh9UPKTXcO12#:~:text=Los%20derechos%20de%20todos%20los,no%20tienen%20acceso%20a%20Internet

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *La ciudadanía digital como política pública en educación en América Latina*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376935

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *Ciudadanía digital: currículum para la formación docente.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378120?posInSet=1&queryId=96f30f4d-a9b4-4ddf-804f-4497aacabde5

Pangrazio, L. y Sefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, *10*(1), 15-27. https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616

Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. http://hdl.handle.net/20.500.12337/8152

Ruiz Ortiz, J. (2022). Los tipos de ciudadanía necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Seres y Saberes*, *10*(1), 39-43. https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/2777

Suárez-Guerrero, C., Revuelta-Domínguez, F. I. y Panaqué, C. R. (2020). Valoración de la competencia digital en alumnos con rendimiento alto en Perú. *Education Policy Analysis Archives*, *28*, 126-126. https://doi.org/10.14507/epaa.28.5112

Tribunal Supremo de Elecciones: Instituto de Formación y Estudios en Democracia. (2021). *Para entender cómo ejercer una ciudadanía digital responsable*. https://www.tse.go.cr/pdf/publicaciones/C%C3%B3mo-ejercer-una-ciudadan%C3%ADa-digital-responsable.pdf

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375457467

UTILIDAD DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL FUTURO MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

USEFULNESS OF DIGITAL COMPETENCE IN TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Juan Pablo Hernández Ramos[1], Patricia Torrijos Fincias[2], María Teresa del Moral Marcos[3] y Vanessa Izquierdo Álvarez[4]

[1]*Universidad de Salamanca. España*
juanpablo@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0902-5453

[2]*Universidad de Salamanca. España*
patrizamora@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-8183-1284

[3]*Universidad de Salamanca. España*
maitedelmoral@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-8705-9918

[4]*Universidad de Salamanca. España*
vizquierdo@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0760-9017

Resumen: **Introducción:** El desarrollo de la competencia digital docente es fundamental para los profesores, y las administraciones están mostrando interés en formar, evaluar y acreditar esta competencia. Los profesores, responsables de fomentar la competencia digital en los ciudadanos, deben contar con una formación adecuada, tanto inicial como continua, ya que existen numerosos estudios que investigan la mejor manera de desarrollar esta habilidad. **Método:** En un estudio de investigación no experimental, se analiza el nivel de competencia demostrado por 183 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. Se utiliza un cuestionario validado con 5 dimensiones y 50 ítems para evaluar la percepción de competencia en cada dimensión y se investiga la influencia del curso en dicho nivel competencial. **Resultados:** Los resultados muestran como los estudiantes, futuros docentes, perciben la competencia digital docente con una utilidad media-alta. Asimismo, se encuentran diferencias en función del curso del estudiante que resultan

no significativas, aunque manifiestan una relación indirecta entre la utilidad percibida y el curso. **Conclusiones:** Como conclusión, se enfatiza la importancia de implementar actividades formativas específicas durante la formación inicial de los profesores. Estas acciones deben complementar los aprendizajes adquiridos de manera transversal, ya que se considera que los conocimientos desarrollados hasta ahora son insuficientes. Es necesario brindar oportunidades de aprendizaje más concretas y especializadas para que los docentes puedan fortalecer su competencia digital de manera efectiva.

Palabras clave: formación del profesorado; enseñanza superior; investigación educativa; tecnología educativa.

Abstract: **Introduction:** The development of teachers' digital competence is essential for teachers, and administrations are showing interest in training, assessing and accrediting this competence. Teachers, who are responsible for fostering digital competence in citizens, must be provided with adequate training, both initial and ongoing, as there are numerous studies investigating how best to develop this skill. **Method:** In a non-experimental research study, the level of competence demonstrated by 183 students of the Teaching Degree in Primary Education at the University of Salamanca is analyzed. A validated questionnaire with 5 dimensions and 50 items is used to assess the perception of competence in each dimension and the influence of the course on the level of competence is investigated. **Results:** The results show that the students, future teachers, perceive the digital competence of teaching to be of medium-high usefulness. Likewise, differences are found according to the student's year, which are not significant, although they show an indirect relationship between the perceived usefulness and the year of study. **Conclusion and Discussions:** In conclusion, the importance of implementing specific training activities during initial teacher training is emphasized. These actions should complement the learning acquired in a cross-cutting manner, as the knowledge developed so far is considered insufficient. It is necessary to provide more concrete and specialized learning opportunities so that teachers can effectively strengthen their digital competence.

Keywords: Teacher training; Higher education; Educational research; Educational technology; Educational research.

1. INTRODUCCIÓN

El uso adecuado de la tecnología en el aula tiene numerosos beneficios que solo se pueden aprovechar al máximo cuando los docentes están debidamente preparados (Fuentes *et al.*, 2019; Huilcapi-Collantes *et al.*, 2020). Cuando los docentes están capacitados en el uso efectivo de las TIC, pueden diseñar actividades y recursos digitales que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración entre los estudiantes. Además, las TIC ofrecen acceso a una gran cantidad de información y recursos educativos en línea, lo que puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al utilizar la tecnología en el aula, se promueve un ambiente de aprendizaje más inclusivo, ya que se pueden adaptar las actividades y los materiales a las

necesidades individuales de cada estudiante. Por ejemplo, se pueden utilizar aplicaciones o programas educativos que permitan ajustar el nivel de dificultad o proporcionar apoyos adicionales para aquellos estudiantes que lo requieran.

Otro beneficio importante es que el uso de la tecnología en el aula prepara a los estudiantes para el mundo laboral actual, donde el dominio de las habilidades digitales es cada vez más necesario (Hernández-Ramos *et al.*, 2021; Mateo-Berganza y Lee, 2020; Pozo Sánchez *et al.*, 2020). Al utilizar herramientas tecnológicas desde temprana edad, los estudiantes adquieren habilidades digitales básicas y desarrollan una mentalidad abierta hacia la innovación y la adaptabilidad; sin embargo, el hecho de ser nativos digitales, como ha quedado demostrado en estudios previos (Hernández-Ramos, 2021, 2023), no implica ningún tipo de predisposición o beneficio para su uso con fines académicos; siendo necesaria la implementación de acciones formativas.

Autores como Huertas y Pantoja (2016) consideran que la integración de las herramientas informáticas en la labor docente ha adquirido una gran relevancia en la sociedad actual; de manera que se puede considerar como una demanda social, siendo natural que los padres, los estudiantes y la sociedad en general esperen que los docentes utilicen herramientas digitales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La tecnología es parte integral de la vida de los jóvenes, por lo que es fundamental que se les brinde la oportunidad de utilizarla como una herramienta de aprendizaje, teniendo este aspecto importantes consecuencias, tanto en su formación inicial (Grande-de-Prado *et al.*, 2016) como en su formación permanente (Hernández-Ramos, 2022).

La Unión Europea, en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, establece las ocho competencias clave, entendiéndose estas como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas a un contexto determinado (INTEF, 2017). Entre las ocho competencias, cabe destacar la presencia de la competencia digital, considerada como el conjunto de competencias que permiten el uso de herramientas, dispositivos y aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una gestión eficaz de las mismas; proporcionando además las habilidades necesarias para aprovechar los avances de las nuevas tecnologías y las capacidades necesarias para que las personas puedan participar activamente en la sociedad presente y venidera.

En el actual paradigma socioeducativo, en el que la competencia digital desempeña un papel fundamental, es crucial comprender el nivel de competencia digital que poseen los docentes y los factores que influyen en su adquisición (Pozo Sánchez *et al.*, 2020). Esto es determinante para implementar metodologías actualizadas y adaptadas a la realidad del alumnado del siglo XXI. La capacidad de los docentes para dominar las herramientas digitales y utilizarlas de manera efectiva no solo impacta en su enseñanza, sino que también influye directamente en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos tecnológicos y sociales de la actualidad.

Los recursos tecnológicos tienen impacto en todos los sectores de la vida humana, sin embargo, su potencial en educación está todavía por desarrollar (Castañeda *et al.*, 2018) hasta el punto de que el *Global Education Monitoring* (GEM) elaborado por la Unesco (2023) concluye

que, en la actualidad, no abundan pruebas adecuadas e imparciales sobre el impacto positivo de la tecnología educativa en el rendimiento de los estudiantes.

Con base en todo lo expuesto hasta el momento, el presente estudio, enmarcado dentro de la fase de difusión de resultados del proyecto *Análisis del desarrollo de la Competencia Digital Docente en la formación del profesorado de la Universidad de Salamanca* (C2-PIC2-2020-1), pretende responder las siguientes cuestiones de investigación:

Q1: ¿Cómo perciben los estudiantes de Magisterio la competencia digital docente de cara a su empleo como recurso docente?

Q2: ¿Existen diferencias en la percepción de utilidad de la competencia digital docente en función del curso del estudiante?

2. METODOLOGÍA

Se establece un enfoque de investigación cuantitativo, mediante un *diseño* de investigación no experimental en el que no se manipula ninguna variable, planteamiento adecuado cuando se quiere observar y analizar relaciones entre variables sin intervenir en su comportamiento. Se busca responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales.

La *población* del estudio está establecida en los 378 estudiantes matriculados en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca en el Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. La *muestra* se concreta en los 185 sujetos que voluntariamente accedieron a responder durante el segundo semestre del curso 2021-2022 el instrumento de recogida de información seleccionado (Tourón *et al.*, 2018). En cada una de las cuestiones del cuestionario, el futuro docente debe indicar el nivel de utilidad percibida para su futuro como docente, seleccionado entre 1 (mínimo) y 7 (máximo). Todas las cuestiones se agrupan en las cinco dimensiones: (I) Información y Alfabetización Informacional, (II) Comunicación y Colaboración, (III) Creación de contenido digital, (IV) Seguridad y (V) Resolución de problemas, establecidas por el INTEF (2017).

Todos los datos fueron descargados y organizados con *Microsoft Excel*, para su posterior análisis estadístico con el software estadístico JASP. Asimismo, cabe destacar que en todo momento se siguieron los estándares y principios éticos establecidos por la *British Educational Research Association* (BERA, 2018), así como las recomendaciones establecidas por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Salamanca.

De cara a dar respuesta a la primera de las cuestiones de investigación se calculó la media como descriptivo básico, acompañada de la desviación típica; aportando como información complementaria las puntuaciones mínimas y máximas en cada dimensión. De cara a responder la segunda de las cuestiones, se complementa la información descriptiva con los resultados obtenidos en la prueba de contraste de hipótesis seleccionada. Concretamente se emplea la prueba ANOVA estableciendo como variable criterio el nivel de utilidad manifestado en cada una de las dimensiones y como variable predictora el curso de los estudiantes y futuros docentes.

3. RESULTADOS

A partir de las preguntas de investigación establecidas, se establecen los resultados en dos apartados diferenciados. En primer lugar, si se observa la Tabla 1, se muestra como los estudiantes realizan una valoración media-alta de la utilidad de la competencia digital docente en las cinco dimensiones. En todos los casos, la media se sitúa por encima de 5, destacando las valoraciones más altas en la dimensión 5: Resolución de resultados y la dimensión 2: Comunicación y Colaboración; y las más bajas en la dimensión 4: Seguridad y la dimensión 1: Información y Alfabetización Informacional.

Tabla 1. Utilidad de la Competencia Digital Docente

	Media	**Desv. típ.**	**Mín.**	**Máx.**	**n**
Información y ALFIN	5.26	1.17	1.63	7	185
Comunicación y Colaboración	5.52	1.05	1.71	7	185
Creación de contenido digital	5.38	1.14	1.44	7	185
Seguridad	5.23	1.33	1	7	185
Resolución de problemas	5.53	1.19	1.42	7	185

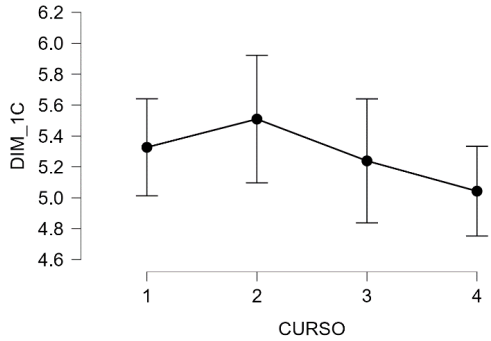
Fuente: Elaboración propia.

De cara a analizar el efecto de la formación en la percepción de utilidad de los futuros docentes, se estudian las valoraciones realizadas en función del curso del estudiante; o, lo que es lo mismo, de tener un mayor o menor efecto formativo. Como se expone más detalladamente a continuación, se detecta cierta tendencia en las cinco dimensiones, con un efecto de aumento de primero a segundo y un posterior descenso en tercero y cuarto, siendo solo significativo en la dimensión 4: Seguridad.

Tabla 2. Utilidad Dimensión 1 en función del curso del estudiante

DIMENSIÓN 1: INFORMACIÓN Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL				
	Media	Desv. típ.	F	p
Primero	5.04	1.065	1.214	0.306
Segundo	5.33	1.236		
Tercero	5.51	1.183		
Cuarto	5.24	1.168		

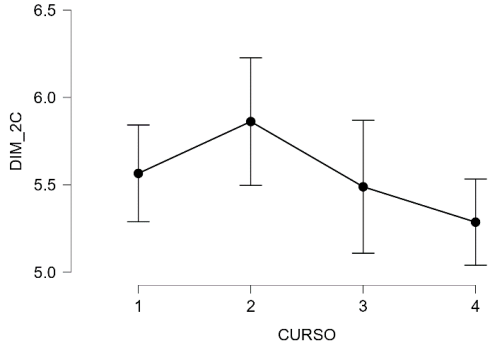
DIMENSIÓN 1: INFORMACIÓN Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL
Representación gráfica



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Utilidad Dimensión 2 en función del curso del estudiante

DIMENSIÓN 2: COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN				
	Media	Desv. típ.	F	p
Primero	5.29	0.905	2.205	0.089
Segundo	5.57	1.090		
Tercero	5.86	1.047		
Cuarto	5.49	1.107		
Representación gráfica				



Fuente: Elaboración propia.

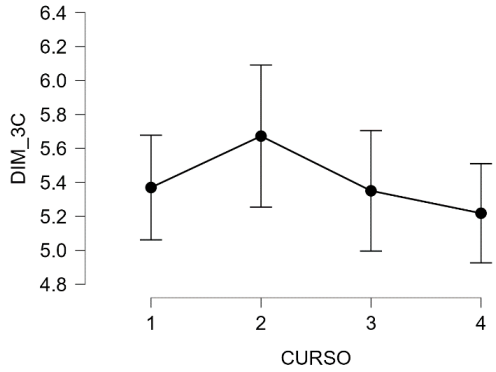
La Tabla 2, centrada en comparar la utilidad percibida de la dimensión 1: Información y Alfabetización Informacional en función del curso, muestra claramente la tendencia comentada previamente, donde los estudiantes de segundo manifiestan una mayor utilidad que los de primero, para posteriormente reducir esa sensación en tercero y cuarto en mayor medida.

En la Tabla 3, centrada en comparar la utilidad percibida de la dimensión 2: Comunicación y Colaboración en función del curso, y en la Tabla 4, centrada en comparar la utilidad percibida de la dimensión 3: Creación de contenido digital en función del curso, nuevamente encontramos la tendencia descrita en la primera de las dimensiones, con la mayor valoración en segundo y la menor en cuarto.

Tabla 4. Utilidad Dimensión 3 en función del curso del estudiante

DIMENSIÓN 3: CREACIÓN DE CONTENIDO DIGITAL				
	Media	Desv. típ.	F	p
Primero	5.22	1.071	1.123	0.341
Segundo	5.37	1.213		
Tercero	5.67	1.199		
Cuarto	5.35	1.033		

Representación gráfica



Fuente: Elaboración propia.

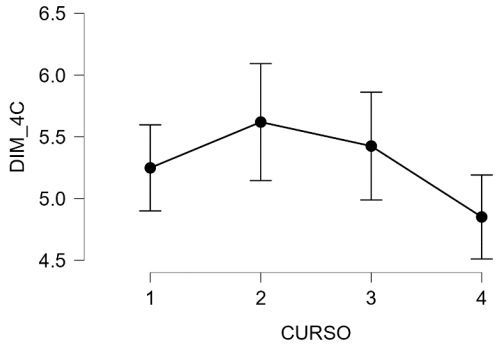
La Tabla 5, centrada en la dimensión 4: Seguridad, muestra exactamente la misma propensión comentada previamente, con la diferencia de que en esta ocasión las diferencias encontradas son significativas, concretamente entre los estudiantes de segundo, momento en

que perciben más útiles las habilidades relacionadas con la seguridad digital, y los estudiantes de cuarto, momento en que dichas cuestiones las entienden menos relevantes.

Tabla 5. Utilidad Dimensión 4 en función del curso del estudiante

DIMENSIÓN 4: SEGURIDAD				
	Media	Desv. típ.	F	p
Primero	5.43	1.245	2.752	0.044*
Segundo	5.25	1.373		
Tercero	5.62	1.357		
Cuarto	4.85	1.270		

Representación gráfica



Fuente: Elaboración propia.

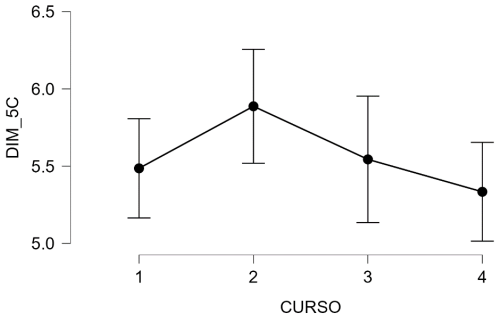
En lo referente a las diferencias encontradas por curso en la última de las dimensiones: Resolución de problemas, aunque se mantiene la predisposición comentada previamente en los diferentes bloques, cabe destacar que es la sección en la que las diferencias son menores.

A nivel general, los resultados expuestos muestran una valoración elevada de las competencias digitales, siendo los estudiantes de segundo los que las consideran más útiles y los de cuarto los que menos. Cabe destacar que, durante los dos primeros años de la formación inicial de los docentes, se desarrollan las materias denominadas instrumentales para dejar paso a las materias específicas, las optativas y las prácticas externas de tercero y cuarto.

Tabla 6. Utilidad Dimensión 5 en función del curso del estudiante

DIMENSIÓN 5: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS				
	Media	Desv. típ.	F	p
Primero	5.33	1.171	1.545	0.205
Segundo	5.49	1.264		
Tercero	5.89	1.056		
Cuarto	5.54	1.191		

Representación gráfica



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

La competencia digital docente, considerada una de las necesidades de la formación actual, tanto inicial como permanente, de los docentes se refiere a la habilidad y la disposición de los profesores para utilizar de manera crítica, reflexiva y creativa las tecnologías digitales con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Domingo Coscollola y Fuentes Agustí, 2010). Esto implica la necesidad de desarrollar estudios como el presente que no se centren exclusivamente en el nivel competencial y tengan en consideración aspectos más didácticos y profesionales como la intención de uso o la utilidad percibida; dado que son varios los autores (Cabero y Palacios, 2020; Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016; Gabarda *et al.*, 2017; Grande-de-Prado *et al.*, 2016) que destacan que ser competente digitalmente implica mucho más que dominar el uso de herramientas tecnológicas.

A partir de las cuestiones de investigación: ¿Cómo perciben los estudiantes de Magisterio la competencia digital docente de cara a su empleo como recurso docente? Se puede concluir que los futuros profesionales de la educación perciben estás habilidades con una utilidad media-alta. En comparación con estudios previos (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016; Gabarda *et al.*, 2017; Hernández-Ramos, 2022; Tomczyk, 2019) que concluyen que el nivel

competencial manifestado por los estudiantes es intermedio, una mayor percepción de utilidad que de manejo se puede considerar como una llamada a la formación.

En lo referente a la segunda de las cuestiones de investigación establecidas: ¿Existen diferencias en la percepción de utilidad de la competencia digital docente en función del curso del estudiante?, aunque solo se han encontrado diferencias significativas en una de las dimensiones, las diferencias muestrales encontradas y la tendencia detectada: aumento de primero a segundo, descenso de segundo a tercero y a cuarto, nos llevan a concluir que sí influye el momento de la formación inicial en que se encuentran a la hora de percibir el nivel de utilidad de las competencias digitales. Cabe recordar al lector que según está establecido el plan docente del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca, durante los dos primeros años de la formación universitaria de los docentes, se desarrollan las materias denominadas instrumentales para dejar paso a las materias específicas, las optativas y las prácticas externas en tercero y cuarto.

Sin ninguna duda, estos resultados detectan la necesidad de reflexionar sobre la formación inicial de los docentes, analizando no solo el qué, sino el cuándo y el cómo. Coincidiendo con las administraciones en la necesidad de evaluar la competencia digital docente de los profesionales de la educación, se remarca la necesidad de intervenir también en su formación.

Asimismo, se abre una prospectiva centrada en analizar y disminuir el síntoma del miedo al mercado laboral que sufren algunos estudiantes en el momento de concluir su formación inicial y que, sin ninguna duda, afecta negativamente a los estudiantes de cuarto a la hora de realizar cualquier tipo de valoración competencial.

REFERENCIAS

BERA. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4th ed.). British Educational Research Association (BERA). https://bit.ly/3F8UmmW

Cabero, J. y Palacios, A. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, *5*, 113-127.

Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *56*. https://doi.org/10.6018/red/56/6

Domingo Coscollola, M. y Fuentes Agustí, M. (2010). Innovación educativa: Experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, *36*, 171-180.

Fernández-Cruz, F.-J. y Fernández-Díaz, M.-J. (2016). Generation z's teachers and their digital skills. *Comunicar*, *24*(46), 97-105. Scopus. https://doi.org/10.3916/C46-2016-10

Fuentes, A., López, C. S. y Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *17*(2), 27-42. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002

Gabarda, V., Rodríguez-Martín, A. y Moreno-Rodríguez, M. D. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI*, *35*(2 jul.-oct.), Article 2. https://doi.org/10.6018/j/298601

Grande-de-Prado, M., Cañón-Rodríguez, R. y Cantón-Mayo, I. (2016). Competencia digital y tratamiento de la información en futuros maestros de Primaria. *Educatio Siglo XXI*, *34*(3), Article 3. https://doi.org/10.6018/j/275961

Hernández-Ramos, J. P. (2021). Repercusiones de la docencia híbrida en la formación del docente del mañana durante la pandemia. En M. A. Hernández-Prados y M. L. Belmonte (Eds.), *La nueva normalidad educativa. Educando en tiempos de pandemia* (pp. 84-92). Dykinson.

Hernández-Ramos, J. P. (2022). Percepción de los maestros de la generación Z sobre su nivel de competencia digital en cuestiones de seguridad. En O. Buzón-García (ed.), *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030* (pp. 776-797). Dykinson.

Hernández-Ramos, J. P. (2023). Análisis de la influencia de la edad del primer móvil en el desarrollo de la Competencia Digital Docente. En O. Buzón-García y C. Romero-García (Eds.), *Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación de profesorado* (pp. 955-972). Dykinson.

Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F. y Sánchez-Prieto, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: Valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(65), Article 65. https://doi.org/10.6018/red.449321

Hernández-Ramos, J. P., Torrijos, P. y Martínez-Abad, F. (2018). Kahoot como herramienta de repaso en la enseñanza universitaria. Opiniones de los estudiantes. En J. Valverde-Berrocoso (Ed.), *Campus Digitales en la educación Superior* (pp. 555-563). Universidad de Extremadura.

Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, *19*(2), 229-250. https://doi.org/10.5944/educxx1.16464

Huilcapi-Collantes, C., Hernández-Martín, A. y Hernández-Ramos, J. P. (2020). The Effect of a Blended Learning Course of Visual Literacy for In-service Teachers. *Journal of Information Technology Education: Research*, *19*, 131-166. https://doi.org/doi.org/10.28945/4533

INTEF. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. https://acortar.link/RKsxc

Mateo-Berganza, M. y Lee, C. (2020). Una revolución silenciosa. En M. Mateo-Berganza y C. Lee (Eds.), *Tecnología: Lo que puede y no puede hacer por la educación. Una comparación de cinco historias de éxito* (pp. 20-33). Banco Iberoamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0002401

Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Fernández Cruz, M. y López Núñez, J. A. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(1). https://doi.org/10.6018/reifop.396741

Tomczyk, Ł. (2019). What Do Teachers Know About Digital Safety? *Computers in the Schools*, *36*(3), 167-187. https://doi.org/10.1080/07380569.2019.1642728

Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S. e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, *76*(269), 25-54. https://doi.org/10.22550/rep76-1-2018-02

Unesco. (2023). *Global report on teachers addressing teachers shortages: Highlights*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375469477

EXPLORANDO LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: VOCES DEL PROFESORADO DE MÁLAGA Y SEVILLA

EXPLORING DIGITAL COMPETENCE IN UNIVERSITY EDUCATION: VOICES FROM TEACHERS IN MALAGA AND SEVILLE

José Fernández Cerero[1] y Marta Montenegro Rueda[2]

[1]*Universidad de Sevilla. España*
jfcerero@us.es
https://orcid.org/0000-0002-2745-6986

[2]*Universidad de Sevilla. España*
mmontenegro1@us.es
https://orcid.org/0000-0003-4733-289X

Resumen: **Introducción:** Durante los últimos años, se ha experimentado un aumento del alumnado con discapacidad en las instituciones de educación superior, manifestándose la necesidad de formar al profesorado en competencias digitales con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La capacitación del cuerpo docente no solo es esencial para garantizar la accesibilidad digital, sino también para promover un entorno educativo que fomente la igualdad de oportunidades y la participación plena de todos los estudiantes. Esta carencia junto a la escasez de investigaciones en el ámbito universitario resalta la urgencia de subrayar dicha problemática. **Método:** La metodología empleada en el presente estudio es de corte cualitativo, basándose en las entrevistas como técnica de recogida de información a un total de 25 profesores que imparten docencia en la Universidad de Sevilla y la Universidad de Málaga. **Resultados:** Los hallazgos de la investigación revelan que los docentes universitarios se encuentran concienciados con dicha problemática, pero no poseen las competencias digitales necesarias para emplear las TIC en el alumnado con discapacidad. Por otro lado, se manifiestan los posibles desafíos por los que el profesorado no ha realizado dicha formación. Entre estas barreras, se destacan la falta de tiempo, el desconocimiento, la barrera económica o la escasez de ofertas formativas. **Conclusiones y discusiones:** Entre las conclusiones se destaca la falta de capacitación en habilidades digitales para respaldar a los estudiantes con discapacidad, a pesar de reconocer la importancia de la tecnología como herramienta de apoyo en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: TIC; formación del profesorado; diversidad.

Abstract: **Introduction:** In recent years, there has been an increase in the number of students with disabilities in higher education institutions, and there is a need to train teaching staff in digital competences in order to improve the teaching and learning process. Faculty training is not only essential to ensure digital accessibility, but also to promote an educational environment that fosters equal opportunities and full participation of all students. This gap and the paucity of research at the university level highlight the urgency of highlighting this issue. **Method:** The methodology used in this study is qualitative, based on interviews as a technique for collecting information from a total of 25 lecturers who teach at the University of Seville and the University of Malaga. **Results:** The findings of the research reveal that university teachers are aware of this problem, but do not have the necessary digital skills to use ICT for students with disabilities. On the other hand, the possible challenges for which teachers have not received such training are revealed. Among these barriers, lack of time, lack of knowledge, the economic barrier or the scarcity of training offers stand out. **Conclusions and discussions:** Among the conclusions, the lack of training in digital skills to support students with disabilities stands out, despite recognising the importance of technology as a support tool in their learning process.

Keywords: ICT; Teacher training; Diversity.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de las instituciones de educación superior, estamos siendo testigos de una doble transformación significativa. Por un lado, se están promoviendo la inclusión, la igualdad de oportunidades y la equidad en las universidades. Por otro lado, la revolución tecnológica impulsada por la sociedad de la información y la comunicación (TIC) está redefiniendo las formas de enseñar y aprender. En este contexto de calidad educativa, equidad e inclusión, la figura del profesor universitario del siglo xxi cobra una importancia fundamental.

Introducir las TIC en las aulas va más allá de la mera presencia de dispositivos en las instituciones universitarias. Implica un cambio en la forma de aprendizaje, la interacción y la filosofía de trabajo. Esto requiere un perfil docente distinto al de años anteriores, un docente que pueda aprovechar las múltiples posibilidades que brindan los recursos tecnológicos a todos los estudiantes. De este modo, la competencia digital se ha convertido en una habilidad esencial para los profesionales de la educación en todos los niveles educativos, y su importancia ha aumentado en la última década, particularmente desde el año 2020 (Dervenis *et al.*, 2022).

Estudios recientes han destacado la necesidad de mejorar la competencia digital del profesorado universitario, tanto en ejercicio como en formación, y han recomendado ampliar la investigación en este campo para garantizar la eficacia de la formación docente. Especialmente en el caso del alumnado con discapacidad, es crucial que el profesorado adquiera competencias TIC adecuadas para brindar un apoyo efectivo (Sánchez *et al.*, 2019). A pesar de que los profesores reconocen los beneficios de la tecnología en el aprendizaje de las personas con discapacidad, la falta de formación tecnológica se identifica como una de las principales barreras para atender a sus necesidades (Tello y Cascales, 2015; Fernández Batanero *et al.*, 2022).

Este contexto nos motiva a llevar a cabo esta investigación con el objetivo de comprender cómo el profesorado universitario en Andalucía percibe su propia competencia digital en relación con el apoyo a estudiantes con discapacidad. Para abordar este propósito, formulamos las siguientes preguntas de investigación:

RQ1. ¿Está suficientemente concienciado y preparado el profesorado universitario andaluz para el uso de las TIC en el alumnado con discapacidad?

RQ2. ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrenta el profesorado universitario de la Universidad de Málaga y Sevilla al utilizar herramientas digitales para apoyar a estudiantes con discapacidad?

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se empleó una metodología cualitativa con enfoque interpretativo para abordar los objetivos y las preguntas de investigación planteadas. Para recopilar información, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas.

2.2. Participantes

Veinticinco profesores que impartían docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga o en la Universidad de Sevilla fueron entrevistados durante el tercer trimestre del curso 2022/2023 utilizando un muestreo no aleatorio intencional (Maxwell, 2013). Su distribución según el género fue de 17 (68 %) mujeres y 8 (32 %) hombres. La Tabla 1 proporciona información sobre los profesores universitarios entrevistados.

Tabla 1. Muestra de participantes entrevistados

Número de profesores		Hombres		Mujeres		Universidad	Logo
N	%	N	%	N	%		
15	60 %	5	20 %	10	40 %	Universidad de Sevilla	
10	40 %	3	12 %	7	28 %	Universidad de Málaga	
Total 25		8	32 %	17	68 %		

2.3. Instrumento de recogida de datos

Se utilizó la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de información. Para su elaboración se realizó un guion que constaba de cuatro preguntas relacionadas con el objetivo planteado en el presente estudio.

Las preguntas abordadas en las entrevistas, independientemente de las preguntas preliminares (datos identificativos de los participantes), fueron:

- ¿Considera usted que el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación se encuentra capacitado en competencias digitales para atender al alumnado con discapacidad?
- ¿Considera usted que el profesorado universitario se encuentra concienciado en el uso de las TIC como apoyo al alumnado con discapacidad?
- ¿Cuáles son las principales barreras que impiden esta capacitación en TIC?
- ¿Le gustaría comentar algún otro aspecto sobre el campo de estudio?

Para llevar a cabo la validación del guion de entrevistas, se optó por emplear la estrategia de juicio de expertos, utilizando el método Delphi. Esta estrategia se implementó mediante la inclusión de un documento adjunto a la entrevista, que contenía una serie de preguntas abiertas. Este documento se distribuyó entre un grupo de 8 especialistas en el campo de la Tecnología Educativa, pertenecientes a diversas instituciones académicas de la región de Andalucía. El proceso de selección de estos expertos se basa en una serie de criterios. Para la selección de expertos se implementaron los siguientes criterios:

- Participación en la docencia a nivel universitario en las asignaturas de «Tecnología Educativa», «Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación» o «Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación».
- Experiencia en la enseñanza universitaria en las asignaturas de «Educación Inclusiva», «Trastorno de Aprendizaje» o «Educación Especial».
- Trayectoria en la capacitación de profesorado en el ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
- Historial de publicaciones académicas que abordan temas relacionados con las TIC y la educación especial, la diversidad o la educación inclusiva.
- Competencia en la formación de docentes en el campo de la educación inclusiva.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

El proceso de análisis de las entrevistas constó de las siguientes etapas: (1) grabación de las entrevistas, (2) transcripción de las entrevistas, (3) prelectura de transcripciones, (4) codificación de las categorías y subcategorías deductivas, (5) creación de una red semántica para categorías y subcategorías. La organización de las categorías y la determinación de las respuestas de los entrevistados se analizaron según criterios de concordancia y fiabilidad. Los resultados mostraron un coeficiente Kappa excelente siendo superior a 0.75 (Fleiss, 1981).

Para la aplicación del análisis cualitativo se utilizó el software Atlas.ti (2022). En la Tabla 2 se muestra el sistema de categorías utilizado en la investigación.

Tabla 2

Categorías	Subcategorías	Hallazgos
Conciencia del profesorado (CP)	Existe conciencia (SC)	«Cada vez somos más conscientes de la relevancia de la integración de las tecnologías en el entorno académico universitario». (ENTRE.2)
	No existe conciencia (NC)	«Realmente no somos conscientes de las potencialidades de las TIC». (ENTRE.12)
Preparación del docente (PD)	Están formados los docentes (SPD)	«Sí, cada vez estamos más capacitados y formados debido a que hay una mayor conciencia». (ENTRE.21)
	No están formados los docentes (NPD)	«Siempre hay que prepararse más, y la formación permanente es lo que nos falta». (ENTRE.11)
Principales obstáculos en la formación del docente (OFP)	Tiempo (TI)	«Hoy en día, los docentes no tienen tiempo para realizar formación». (ENTRE.1)
	Economía (EC)	«Principalmente hay una barrera de carácter económico». (ENTRE.6)
	Desinterés (DE)	«Hay muchos docentes universitarios que no se han encontrado con alumnos con discapacidad». (ENTRE.13)
	Falta de oferta (FO)	«Si no se promueve ni se incentiva, no se emplearán recursos». (ENTRE.18)

La categoría denominada «Conciencia del Profesorado» (CP) se enfoca en el análisis de las concepciones sostenidas por los docentes universitarios en relación con la utilización de las TIC. Esta categoría, a su vez, se divide en dos subcategorías que reflejan el grado de concienciación del profesorado: «Existe Conciencia» (SC), cuando están sensibilizados y comprometidos con su implementación en las aulas universitarias, y «No existe Conciencia» (NC), cuando carecen de esta sensibilización en la utilización de estas tecnologías en dicho contexto.

Por otro lado, la categoría denominada «Preparación del Docente» (PD) aborda las percepciones de los profesores de una institución universitaria sobre su nivel de competencia digital en el uso de las TIC como herramientas de apoyo para estudiantes con discapacidad. Esta categoría se subdivide en dos subcategorías: «Están Formados los Docentes» (SPD), cuando los profesores se consideran capacitados y competentes en la utilización de tecnologías en el contexto de estudiantes con discapacidad, y «No están Formados los Docentes» (NPD),

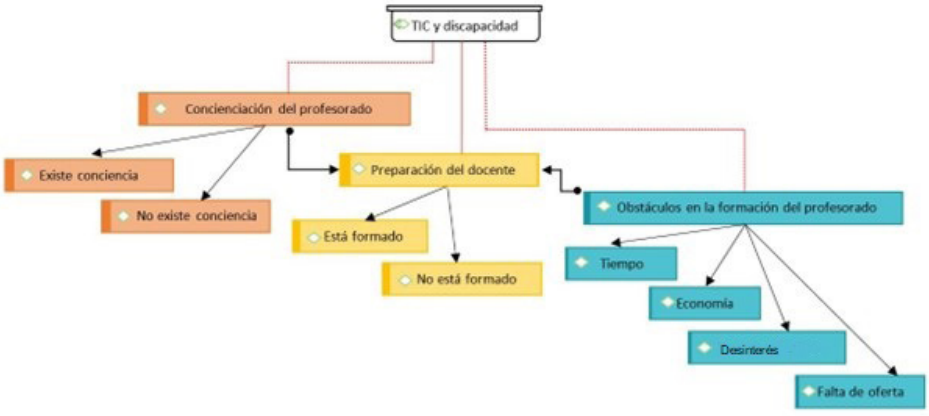
cuando sienten que carecen de la formación necesaria para utilizar eficazmente estas tecnologías con estos estudiantes.

La categoría denominada «Principales Obstáculos en la Formación del Docente» (OFP) se enfoca en identificar las barreras fundamentales que obstaculizan la capacitación del profesorado universitario en este ámbito temático. Esta categoría abarca cuatro subcategorías, a saber: «Tiempo» (TI): Hace referencia a la falta de disponibilidad de tiempo por parte del profesorado para participar en actividades de formación. «Economía» (EC): Se relaciona con la insuficiencia de recursos financieros disponibles para invertir en programas de formación. «Desinterés» (DE): Se refiere al nivel de conocimiento limitado que tienen los docentes sobre la temática en cuestión. «Falta de Oferta» (FO): Se centra en la insuficiencia de oportunidades formativas relacionadas con el uso de las TIC en el contexto de estudiantes con discapacidad.

3. RESULTADOS

Para presentar los resultados obtenidos, se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de los aspectos más destacados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a los participantes. Este análisis se ha guiado por los objetivos del estudio y la estructura de categorización previamente establecida. La Figura 1 muestra la representación gráfica de la red semántica que incluye categorías y subcategorías relacionadas en el estudio.

Figura 1. Red semántica de categorías y subcategorías



Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la categoría CP, la mayoría de los docentes que participaron en las entrevistas creen en la existencia de una conciencia colectiva sobre cómo la aplicación de competencias

digitales en el apoyo a los estudiantes con discapacidad puede desempeñar un papel fundamental en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

> Considero que la gran mayoría de los docentes de esta facultad tienen una conciencia sobre las limitaciones que los alumnos con discapacidad se enfrentan día a día. Ellos son conscientes e intentan que sus metodologías de trabajo estén adaptadas a sus circunstancias. (ENTRE.10)

> Desde mi perspectiva personal, considero tener una comprensión bastante amplia. A lo largo de mis años de experiencia docente, he encontrado situaciones que han impulsado una profunda reflexión acerca de mi enfoque pedagógico en el ámbito universitario. (ENTRE.19)

En relación con la subcategoría PD, un gran porcentaje de los participantes han destacado que, aunque existe una concienciación sobre la temática, la principal limitación radica en la carencia de capacitación específica para la aplicación de las TIC como una herramienta inclusiva. Esto puede ser debido a que han tenido una experiencia limitada en la enseñanza de estudiantes con discapacidad a lo largo de sus años de docencia. Es importante resaltar que solo un reducido número de entrevistados han respaldado esta afirmación.

> Tendría bastante incertidumbre a la hora de incluir al alumnado con discapacidad en las aulas, ya que no he tenido nunca una experiencia similar ni se me ha ofrecido ningún tipo de formación al respecto. Debería de buscar cursos online que me faciliten mi forma de actuar y cambiar mi metodología para que mis clases sean más inclusivas y con mayor igualdad de oportunidades. (ENTRE.5)

Dentro del ámbito de la categoría OFP, los resultados señalan diferentes factores que restringen la formación del profesorado en el desarrollo de su competencia digital. Entre los obstáculos más relevantes se incluyen los siguientes aspectos: la limitación de tiempo para que el profesorado universitario pueda participar en cursos formativos; los costos económicos asociados a la formación en cursos especializados en TIC y discapacidad, especialmente en instituciones privadas; la escasa oferta de cursos relacionados con la temática; y el desinterés por parte del profesorado en mejorar su competencia digital para abordar la diversidad.

> El principal problema que nos encontramos los docentes es que la universidad no realiza cursos de formación sobre esta temática. Si queremos realizar una formación de dichas características tenemos que buscar por nuestra propia cuenta, principalmente por internet. (ENTRE.24)

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La competencia digital se ha convertido en una habilidad esencial en el mundo actual, y su aplicación efectiva puede tener un impacto significativo en la calidad de la educación y en la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad. Atendiendo a la concienciación del profesorado reflejan que los docentes reconocen la importancia de la competencia digital

como un recurso de apoyo fundamental para estudiantes con discapacidad. Este descubrimiento concuerda con investigaciones previas realizadas en distintos entornos académicos (Aquino *et al.*, 2016; Melash *et al.*, 2020), subrayando la necesidad de promover una concienciación crítica entre el profesorado en cuanto al valor de la implementación de las TIC con estudiantes que presentan discapacidad.

Abordando la preparación del docente, los hallazgos revelan una carencia de conocimientos prácticos a la hora de implementar las TIC. Se destaca la importancia crítica de poseer un nivel adecuado de competencias digitales, ya que estas son fundamentales para la integración exitosa de las TIC en las aulas universitarias. En este contexto resalta la urgente necesidad de ofrecer formación en competencias digitales específicamente diseñada para el cuerpo docente y orientada hacia un enfoque inclusivo. Se manifiesta la importancia de adaptar los programas de capacitación docente para abordar las demandas específicas de la comunidad estudiantil diversa, tal como se ha discutido en investigaciones recientes (Toledo y Llorente, 2016; Pérez y Yuste, 2023).

Por otro lado, los obstáculos identificados, que incluyen la falta de tiempo, el desconocimiento, la falta de oferta de formación y los costos económicos de los cursos, arrojan luz sobre las áreas clave que requieren atención y acción por parte de las instituciones educativas y las autoridades pertinentes. La escasez de tiempo, debido a que el personal docente se encuentra inmerso en una elevada carga laboral realizando diversas actividades (elaboración de programas, preparación de clases, evaluación e investigación), la incorporación de la planificación y ejecución de estrategias relacionadas con la inclusión digital implica una considerable dedicación adicional de tiempo. El aspecto económico desempeña un rol crítico en la viabilidad de la formación docente, ya que los gastos asociados a la adquisición de dicha formación pueden ser significativos (Fernández Batanero *et al.*, 2018), especialmente cuando se opta por instituciones educativas de naturaleza privada. El desconocimiento, estrechamente relacionado con la primera categoría, juega un papel fundamental en este sentido, siendo uno de los principales hándicaps en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, la escasez de formación es un detonante clave en el desconocimiento del profesorado, al no tener posibilidades algunas de desarrollar y mejorar sus prácticas educativas (Cabero *et al.*, 2016).

En conclusión, este estudio destaca varios aspectos claves relacionados con la competencia digital del profesorado universitario. En primer lugar, el reconocimiento de la importancia de la competencia digital como recurso de apoyo a los estudiantes con discapacidad. Se identifica una carencia de conocimientos para la implementación de las tecnologías con el alumnado con discapacidad. Este hallazgo refuerza la urgente necesidad de promover la concienciación y la formación digital entre el profesorado sobre la implementación efectiva de las TIC en la educación inclusiva. Esta formación es escasa debido a algunos obstáculos significativos. Estos desafíos deben abordarse de manera efectiva para garantizar que los docentes tengan acceso a la formación necesaria y puedan implementar eficazmente la tecnología en sus prácticas pedagógicas.

Esta investigación presenta dos limitaciones principales. Por un lado, se centra únicamente en las percepciones del profesorado universitario de las provincias de Málaga y Sevilla y, por otro lado, el escaso número de participantes, por lo que para generalizar los resultados sería

necesario ampliar la investigación con muestras más representativas de otras provincias. De este modo, se plantea como recomendación que las futuras líneas de investigación se enfoquen en evaluar la efectividad de los programas de formación digital del profesorado universitario, así como las propuestas de mejora de esta formación. Estas investigaciones podrán contribuir significativamente a la inclusión digital en el ámbito educativo.

Esta investigación forma parte del proyecto de I+D+i, PID2019-108230RB-I00, financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

REFERENCIAS

Aquino Zúñiga, S. P., Izquierdo Sandoval, J., García Martínez, V. y Valdés Cuervo, Á. A. (2016). Percepción de estudiantes con discapacidad visual sobre sus competencias digitales en una universidad pública del sureste de México. *Apertura*, *8*(1).

Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M. y Córdoba, M. (2016). Conocimiento de las TIC Aplicadas a las Personas con Discapacidades. Construcción de un Instrumento de Diagnóstico. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *8*(17), 157-176.

Dervenis, C., Fitsilis, P. y Latrellis, O. (2022). A review of research on teacher competencies in higher education. *Quality Assurance in Education*. https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0126

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. y García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, *70*, 1911-1930. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7

Fernández Batanero, J. M., Reyes Rebollo, M. M. y El Homrani, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, *7*(1), 1-25.

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley and Sons.

Melash, V. D., Molodychenki, V. V., Huz, V. V., Varenychenko, A. B. y Kirsanova, S. S. (2020). Modernization of education programs and formation of digital competences of future primary school teachers. *International Journal of Higher Education*, *9*(7), 377-386. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p377

Pérez López, E. y Yuste Tosina, R. (2023). La competencia digital del profesorado universitario durante la transición a la enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *23*(72), 1-19.

Sánchez, R. L. I., Encinas, I. D., Arce, J. A. Z. y Verdugo, A. I. D. C. (2019). The Inclusion of Students from High Level Education with Disabilities through ICT's. En *2019 International Conference on Inclusive Technologies and Education (CONTIE)* (pp. 160-163). IEEE.

Tello, I. y Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *RIED*, *18*(2), 355-383.

Toledo Morales, P. y Llorente Cejudo, M. D. C. (2016). Formación inicial del profesorado en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación del discapacitado. *Digital Education Review*, *30*, 123-134.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375479487

EL USO DE EXELEARNING PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL BASADO EN EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

THE USE 0F EXELEARNING T0 PR0M0TE THE DEVEL0PMENT 0F DIGITAL C0MPETENCE BASED 0N UNIVERSAL LEARNING DESIGN

Arelis Orozco-Serrano[1] y Erla Mariela Morales-Morgado[2]

Universidad de Salamanca. España
arelis.orozco@usal.es
http://orcid.org/0009-0008-0461-9990

Universidad de Salamanca. España
erla@usal.es
http://orcid.org/0000-0001-5447-8251

Resumen: El diseño universal de aprendizaje (DUA) es un enfoque educativo que ha tomado gran importancia en los últimos años. Es una metodología eficiente que reconoce la diversidad que hay en el aula, siendo actualmente un deber de las personas docentes en España tomarlo como base para su planificación y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje según el Real Decreto 157/2022. Asimismo, el desarrollo de la competencia digital es hoy una de las competencias que se deben desarrollar desde la educación inicial según la LOMLOE (2022).

Tomando en cuenta lo anterior, en el presente artículo se expone el diseño de un recurso didáctico basado en los principios del DUA, que tiene como objetivo guiar al estudiantado en la creación de contenido digital a partir del uso de diferentes herramientas TIC, fortaleciendo así su competencia digital.

Para diseñar dicho recurso, se utilizó la herramienta eXeLearning y se realizó una investigación con un enfoque cualitativo según el modelo de investigación-acción, el cual permitió considerar las características y necesidades del estudiantado de quinto y sexto año del centro educativo CEIP Beatriz Galindo ubicado en la ciudad de Salamanca. Seguidamente, el recurso fue compartido con el personal docente del centro educativo y se consideraron sus percepciones para valorar la utilidad del recurso y de la herramienta eXeLearning para la elaboración de objetos de aprendizaje.

A partir del análisis realizado, se concluye que los objetivos planteados son alcanzados de manera satisfactoria. Si bien la herramienta utilizada brinda la oportunidad de crear recursos de calidad, se señala la necesidad de tener más opciones que se adapten a las necesidades

presentadas en el contexto de aula. Asimismo, se reafirma la importancia de la elaboración de materiales y recursos didácticos enfocados en el desarrollo de la competencia digital.

Palabras clave: competencia digital; diseño universal de aprendizaje; eXeLearning; objetos de aprendizaje.

Abstract: Universal Learning Design (UDL) is an educational approach that has gained great importance in recent years. It is an efficient methodology that recognizes the diversity that exists in the classroom, and it is currently the duty of teachers in Spain to take it as a basis for their planning and practice of the teaching-learning process according to Royal Decree 157/2022. Likewise, the development of digital competence is today one of the competences that must be developed from initial education according to the LOMLOE (2022).

Taking the above into account, in this article, the design of a teaching resource based on the principles of the DUA is presented, which aims to guide students in the creation of digital content from the use of different ICT tools, thus strengthening your digital competence.

To design this resource, the eXeLearning tool was used and an investigation was carried out with a qualitative approach according to the action research model, which allowed considering the characteristics and needs of the fifth and sixth year students of the CEIP Beatriz Galindo educational center located in the city of Salamanca. Next, the resource was shared with the teaching staff of the educational center and their perceptions were considered to assess the usefulness of the resource and the eXeLearning tool for the development of learning objects. From the analysis carried out, it is concluded that the objectives set are achieved satisfactorily.

Keywords: digital competence; DUA; eXeLearning; learning objects.

1. INTRODUCCIÓN

La educación ha sido un campo de interés y un factor determinante en la sociedad en general. El desarrollo de competencias, como lo es la competencia digital (en adelante CD), responde a las necesidades de lo que implica vivir hoy en el siglo XXI. Por tanto, tener esta competencia implica hacer un uso eficiente y crítico «de las tecnologías de la sociedad de la información […] para el trabajo, el ocio y la comunicación. […] el uso de computadoras para recuperar, valorar, guardar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse y participar en redes colaborativas». (Parlamento Europeo y Consejo, 2006, p. 13).

El desarrollar competencias dentro del ámbito educativo de una manera inclusiva, accesible y motivante es también uno de los claros objetivos de la educación actual, tanto así que desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se busca fomentar una educación de calidad (objetivo 4) y en igualdad de oportunidades sin importar el género (objetivo 5) (Baeza, Lázaro y Sanromá, 2022). Para lograr lo anterior, es clara la necesidad de hacer un cambio a nivel metodológico y es precisamente en este ámbito que el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) toma mayor importancia.

El DUA es un enfoque educativo que «busca garantizar que el aprendizaje sea accesible y efectivo para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades y preferencias individuales» (Tenelema, 2023, p. 52). Asimismo, se puede definir como «el conjunto de principios para el desarrollo del currículum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender» (Alba, 2016 citado por Castro *et al.*, 2019, p. 2).

El uso del DUA en las aulas españolas está marcado en el Real Decreto 157/2022, en el artículo 5, inciso 4, dónde se establece que «las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten a tal fin se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje». Tomando en cuenta lo anterior, es clara la necesidad de tener recursos didácticos que permitan crear espacios en los que se desarrollen competencias siguiendo los principios del DUA. Una herramienta que permite crear recursos como el descrito anteriormente es eXeLearning, que «permite crear materiales multimedia, combinando contenido textual con imágenes, sonido, videos y actividades interactivas, desde una interfaz sencilla» (González y Vallejo, 2019 citado por Moreno *et al.*, 2021, p. 139).

Por lo expuesto anteriormente, en el presente estudio se planteó como objetivo general diseñar un recurso didáctico basado en los principios del DUA para fortalecer la CD en estudiantes de quinto y sexto año de primaria.

2. METODOLOGÍA

Para llevar cabo el objetivo del estudio, se trabaja bajo un enfoque de investigación-acción, el cual permitió analizar el contexto del centro educativo CEIP Beatriz Galindo, un colegio de la ciudad de Salamanca con una población estudiantil total de 127 estudiantes, de los cuales el 90 % tienen un estrato socioeconómico definido como medio/bajo, el 60 % del estudiantado cambia de un ciclo escolar a otro y en donde la mayoría de su estudiantado es migrante o proviene de una familia migrante.

Asimismo, 32 de los estudiantes están categorizados como ANCES (alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas), quienes tienen un desfase curricular de 2 años. Por otro lado, hay 5 estudiantes que tienen trastorno del espectro autista, 1 diagnosticado con TDAH, 1 con un problema a nivel visual y 1 con síndrome de Moebius (tipo de parálisis facial que afecta los nervios craneales relacionados con la abducción de uno o ambos ojos) (Hernández *et al.*, 2017).

A partir de la observación en el centro educativo y una entrevista a profundidad compuesta por preguntas abiertas a la directora del centro, se confirma la necesidad de fortalecer la competencia digital en el colegio, siendo este uno de los objetivos de su Plan TIC y también una de las áreas en las que tienen mayor interés de hacer más accesible para la población estudiantil.

De igual manera se define que el recurso didáctico será dirigido a estudiantes de quinto y sexto de primaria, que se enfocará sobre todo en la competencia de creación de contenidos, además de una pequeña sección sobre alfabetización digital y que el recurso buscará ser accesible tomando en cuenta los principios del DUA. Al finalizar el recurso, este es compartido con

los docentes del centro educativo, quienes a partir de un cuestionario dan su opinión acerca de la eficiencia y la utilidad del mismo.

2.1. Desarrollo del recurso

Para el diseño del recurso didáctico se utiliza el software educativo libre eXeLearning. La definición de los objetivos y las temáticas a considerar en la elaboración de este recurso parten de las necesidades detectadas a partir de la entrevista a profundidad y lo observado en la visita al colegio.

Por consiguiente, se da énfasis en el área de CD relacionada con la creación de contenidos, considerando para esto el descriptor operativo relacionado con la elaboración de contenido, en el que se menciona que al finalizar la primaria el estudiante

> Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático…) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s. f.a, párr. 3)

Con este descriptor como base, se decide incluir el uso de programas y aplicaciones para la creación de texto, imagen y presentaciones como temáticas principales. El recurso es organizado en apartados según las temáticas a trabajar, específicamente se establecen tres apartados: inicio, refuerzo y creación de contenido.

El apartado inicio incluye una portada y objetivo del recurso, luego se pasa a la página llamada «refuerzo: bases para el uso de internet», en la cual se explican los pasos básicos para ingresar a internet, hacer una búsqueda de información, utilizar el correo electrónico y traducir una página web.

Posteriormente, se pasa a la página de «Creación de contenido digital», la cual está dividida en tres secciones: «¿Cómo generar texto?», «Imagen» y «Presentaciones». La primera de estas secciones está relacionada con la generación de documentos de texto, describe el uso de las herramientas Microsoft Word y Google Docs, así mismo, se brindan algunas recomendaciones a tomar en cuenta para la redacción de documentos.

En el caso de la sección «Imagen» se hace referencia tanto a la creación como a la edición de imágenes, para esto se describe el uso básico de las herramientas «Fotos», «Paint» y «Canva». También se hace mención de los programas de Gimp y Photoshop y se incluyen algunos tutoriales como material orientativo.

Finalmente, la última sección hace referencia a la elaboración de presentaciones, aunque también se dan ejemplos de cómo transformar presentaciones en vídeos, también se demuestra cómo las herramientas presentadas permiten crear otros contenidos similares como lo son las infografías. Para esto, se explica el uso de las herramientas Power Point, Presentaciones de Google, Sway, Genially y Canva.

Cabe mencionar que, en cuanto al diseño del recurso didáctico, se tomó en cuenta que el uso de colores, el tamaño de letra y la explicación de cada una de las aplicaciones fuera clara y apropiada para el estudiantado. Asimismo, cada uno de los textos está acompañado de una explicación en audio, con el fin de hacer el recurso lo más accesible posible.

Una vez finalizado el recurso didáctico, la herramienta eXeLearning permite descargarlo como sitio web, en formato HTML como una página única, en EPUB3 (formato que permite crear libros electrónicos), SCORM 1.2 (formato integrable a plataformas como Studium) o en IMS (formato estándar para su uso en aulas virtuales). Siendo que este recurso se pretende compartir para su uso, se ha descargado como sitio web y se ha habilitado su visualización por medio de un enlace.

A continuación, se presenta un código QR asociado al recurso para su visualización.

Imagen 1. Código QR para ingresar al recurso didáctico. Elaboración propia

3. RESULTADOS

3.1. Utilidad del recurso

Considerando lo establecido en el Decreto 157/2022, sobre el nivel de competencia digital que debe tener un estudiante al salir de la primaria, se concluye que el recurso brinda información de utilidad para cumplir con los descriptores, siendo que hace referencia a las principales aplicaciones de generación de texto, imágenes y presentaciones.

Por otro lado, el recurso se considera accesible para la comunidad educativa en general, ya que para utilizarlo solo se necesita ingresar al enlace. A su vez, incluye indicaciones básicas para la navegación en internet y una explicación de qué es cada aplicación, qué permite crear y cómo hacerlo; lo cual responde a lo mencionado por Armas y Alonso (2021) sobre la necesidad de buscar desarrollar la competencia digital considerando tanto al estudiantado como a los docentes y las familias.

Respecto a las características que debe tener un recurso digital didáctico que responda a lo establecido en el DUA, Castro *et al.* (2019), Garay (2016) y Andrade *et al.* (2023) describen

que este debe ser atractivo para el estudiante, que le permita tener un papel activo y que se adapte a su ritmo de aprendizaje. Se considera que esto se ha logrado en el recurso diseñado, siendo que la navegación por el mismo permite pasar de un apartado a otro con total libertad y se ofrecen materiales extra que, según sea las necesidades del estudiante, pueden ser usados o no. Asimismo, el recurso toma en cuenta lo señalado por Andrade *et al.* (2023) y también los principios del DUA mencionados por Segura y Quirós (2019) respecto a brindar un apoyo visual, auditivo y académico, así como procurar la utilización de un lenguaje claro.

Respecto al segundo y tercer principio, relacionados con la expresión del aprendizaje por parte del estudiante y la evaluación de dicho aprendizaje de diferentes maneras respectivamente, se obtiene que, aunque el recurso no presenta actividades de este tipo debido a que su objetivo es ser una herramienta o una guía que se puede utilizar como parte de las clases, sí es un recurso que podría adaptarse y hacer parte de actividades que propicien la creación de contenido por parte del estudiantado y que dicho contenido sea mostrado y evaluado de diferentes maneras.

Ahora bien, en cuanto a la calidad del recurso como material educativo digital, se toma en cuenta la percepción de los docentes del centro educativo en el que se contextualiza el diseño del recurso por medio de un cuestionario. Dicho cuestionario se basa en lo mencionado en la norma UNE 71362 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s. f.b.) y abarca diferentes aspectos sobre la accesibilidad, coherencia, estructura, reusabilidad, diseño y navegación del recurso. En general, la mayoría de los docentes estuvo de acuerdo en que el recurso didáctico es adecuado para cumplir el objetivo planteado según la población a la que está dirigido.

3.2. Ventajas y desventajas del uso de la herramienta eXeLearning

La elección de utilizar la herramienta eXeLearning para elaborar este recurso didáctico digital en lugar de otras aplicaciones recae, principalmente, en la variedad de opciones que ofrece para insertar de manera organizada textos, imágenes, vídeos, tareas, cuestionarios, juegos, etc.

Entre las ventajas más evidentes al momento de elaborar el recurso destaca el «iDevice», que permite incluir «contenido DUA». Al utilizar esta opción, se ofrecen opciones para insertar lectura aumentada, apoyo visual y material de audio que acompañen la actividad. En cuanto a las desventajas, se encuentra la falta de opciones para personalizar el diseño del recurso didáctico. Asimismo, se debe considerar que el formato del texto e imágenes debe darse dentro del mismo programa, por lo que se depende de la tipografía y los diseños de organización de texto que tiene el programa, los cuales son bastante básicos.

4. CONCLUSIONES

En general, se considera que el objetivo general fue cumplido, ya que se logra diseñar un recurso didáctico digital funcional, que fue compartido con personas docentes quienes, a su vez, mencionaron que es un recurso adecuado y útil. Por otro lado, el recurso toma en

cuenta los principios del DUA y el diseño se realizó buscando que fuera accesible para todo el estudiantado.

Asimismo, se logra una descripción apropiada del contexto y las necesidades educativas que se dan en el centro educativo CEIP Beatriz Galindo respecto a la competencia digital. Es claro que la situación socioeconómica del estudiantado repercute significativamente en las oportunidades de aprendizaje a las que pueden tener acceso en su hogar respecto al uso de la tecnología.

A partir de la entrevista y la visita al colegio, se observa que la principal problemática en el centro educativo no es el acceso de los dispositivos tecnológicos, sino el tiempo con el que se cuenta y la falta de materiales didácticos que faciliten la creación de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de esta competencia como se hace con otras áreas, por lo que el diseño del recurso didáctico responde a esta necesidad.

Respecto al uso de la herramienta eXeLearning para la elaboración de recursos didácticos, se concluye que es una opción accesible, práctica y adecuada para la creación de recursos digitales. Asimismo, se destaca como fortaleza el que se incluya la plantilla de estilo y de creación de los contenidos específica para responder a los principios del DUA, en definitiva, las opciones que ofrece y el formato visual en el que se presenta está intencionado para que sea provechoso y responda a las necesidades del estudiantado.

Como se menciona en el apartado de desventajas, es un programa que ofrece gran variedad de herramientas para la creación de objetos de aprendizaje, pero es necesario hacer mejoras para que la realización de cambios, el traslado de contenidos y en general la personalización del recurso sean más sencillos, con el fin de hacer más eficiente el tiempo que se invierte en la creación de recursos didácticos como este.

En cuanto, a la percepción de los docentes sobre el recurso elaborado y el uso de eXeLearning destacaron los comentarios positivos, haciendo alusión a que lo consideran adecuado, fácil de usar, accesible y útil para fomentar la creación de contenidos digitales en los estudiantes. De igual manera, mencionan la importancia de tener una mayor variedad de tipografías, así como la opción de hacer cambios en el material directamente desde el programa.

Lo anterior puede hacer parte de futuras investigaciones. Se cree que el generar material didáctico enfocado en el desarrollo de esta competencia es una necesidad que se da también en otros niveles y contextos educativos, por lo que la generación de investigaciones basadas en esta temática podría propiciar el desarrollo de más herramientas que permitan la creación de recursos digitales que respondan a la realidad educativa.

Finalmente, se concluye que el estudio ha permitido la creación de un recurso útil que se espera que sea beneficioso no solo para el colegio con el que se trabajó, sino también para cualquier otra persona docente que busque herramientas que sean parte del fortalecimiento de la competencia digital del estudiantado.

REFERENCIAS

Andrade, P., Benavides, N. y Cevallos, P. (2023). El uso de dispositivos tecnológicos como herramientas didácticas inclusivas en niños con discapacidad. *RECIAMUC*, *7*(1), 903-913. https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1085

Armas-Alba, L. y Alonso-Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, *2*(1), 11-48. https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/58

Baeza-González, A., Lázaro-Cantabrana, J. L. y Sanromà-Giménez, M. (2022). Evaluación de la competencia digital del alumnado de ciclo superior de primaria en Cataluña [Chilean student teachers' purposes of use of digital technologies: Construction of a scale based on digital competences]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *64*, 265-298. https://doi.org/10.12795/pixelbit.93927

Castro, M., Marín, D. y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *RED. Revista Educación a Distancia*, *61*. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/61/06

Garay, A. (2016). *Habilidades de pensamiento desarrolladas en escolares de educación básica en entornos de aprendizaje mediados por TIC de centros con alto rendimiento académico*. [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Gredos. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129322/DDOMI_Garay%20AlemanyV_Habilidadespensamiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, J., Rojas, A. y García, E. (2017). Síndrome de Moebius: manifestaciones neurológicas, musculoesqueléticas y del lenguaje. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, *26*(2), 109-112. https://www.elsevier.es/es-revista-repertorio-medicina-cirugia-263-articulo-sindrome-moebius-manifestaciones-neurologicas-musculoesqueleticas-S0121737217300547

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. (2022). Boletín Oficial de Castilla y León: Orientaciones para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje.https://www.csif.es/sites/default/files/field/file/07%20ORIENTACIONES%20PARA%20EL%20DISE%C3%91O%20Y%20DESARROLLO%20DE%20SITUACIONES%20DE%20APRENDIZAJE.%20%28ANEXO%20II.C%29%20.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.a). *Portal del Sistema Educativo Español: Competencia Digital.* https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomce/competencias-clave/digital.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.b). *Portal del Sistema Educativo Español: Diseño de Recursos accesibles en ExeLearning. https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=495&chapterid=1697&lang=en*

Moreno, M., López Felipe, Y. y Fernández, J. A. (2021). Bases metodológicas para una práctica de campo integradora a través del uso de ExeLearning. *Mendive. Revista de Educación*, *19*(1), 137-151. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100137

Parlamento Europeo y Consejo. (2006). Recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, del 18 de diciembre de 2006. *Diario Oficial* L, 394, de 30.12.2006. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090

Real Decreto 157/2022, de 2 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, *52*, de 3 de marzo de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296

Segura, M. y Quirós, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, *43*(1), 734-754. https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00643.pdf

Tenelema, J. (2023). *Entorno personal de aprendizaje basado en el modelo pedagógico DUA para Matemáticas* (Master's thesis, Universidad Nacional de Chimborazo). http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/10647

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375489494

DOCENTI DELLE SCUOLE SECONDARIE E COMPETENZE DIGITALI

SEC0NDARY SCH00L TEACHERS AND DIGITAL SKILLS

Virginia Caliciotti[1] y Matteo Villanova[2]

[1]*Phd Student. Universidad de Burgos. Spagna*
vi.caliciotti@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-8012-9858

[2]*Professor. Università degli Studi ROMA TRE. Italia*
matteo.villanova@uniroma3.it
https://orcid.org/0000-0001-7907-5248

Riassunto: **Introduzione:** La pandemia ha profondamente trasformato l'istruzione superiore, portando all'adozione di nuovi modelli di didattica a distanza e Home Office. Gli insegnanti si sono trovati a dover rivedere in modo improvviso le loro modalità di lavoro, con un forte impatto delle tecnologie informatiche sull'insegnamento. Lo studio valuta le sfide affrontate dagli insegnanti delle scuole secondarie italiane durante questo periodo. Inoltre, si analizzano le prospettive dell'integrazione degli ambienti digitali nelle Istituzioni di Istruzione Superiore (HEI). **Metodologia:** Un questionario su Google Forms® composto da 13 domande, suddivise in risposta singola, multipla e aperta, è stato somministrato a 120 insegnanti di scuole secondarie, principalmente di istituti tecnici. L'87 % degli insegnanti proviene da Roma centro, il 70 % ha un'età compresa tra i 40 ei 50 anni, con oltre 10 anni di esperienza. **Risultati:** La maggioranza degli insegnanti ritiene di avere una conoscenza media delle metodologie di apprendimento a distanza, con il 26 % che si considera altamente competente. Il 79 % si dichiara soddisfatto dell'uso delle nuove tecnologie didattiche. **Conclusioni:** Le istituzioni di istruzione superiore devono affrontare sfide importanti legate alle competenze cognitive, comportamentali e operative. La nuova normalità, caratterizzata da velocità, incertezza, complessità e ambiguità (VUCA), richiede cambiamenti diffusi, nuovi modelli di business e lo sviluppo di nuove competenze individuali e organizzative per il futuro.

Parole chiavi: docenti; competenze digitali; soft skills; tecnologie didattiche; scuola secondaria superiore.

Abstract: **Introduction:** The pandemic has profoundly affected higher education, bringing about significant changes and transformations. Access to teaching has been redefined

through the adoption of new home office models and distance learning (DL) systems. In this scenario, teachers were faced with the challenge of suddenly reviewing every aspect of their work. At the same time, information technology has had a substantial impact on educational processes, requiring teachers to adapt to the technological changes embedded in their field. This study aims to assess the challenges faced by Italian secondary school teachers during the pandemic. Furthermore, the 2019 Higher Education report offers interesting perspectives on the integration of digital environments in Higher Education Institutions (HEIs) in the teaching/learning process. This study aims to assess the challenges faced by Italian secondary school teachers during the pandemic. **Method:** The questionnaire, implemented on Google Forms®, includes single-choice questions, multiple-choice questions and open-ended questions, totalling 13 questions divided into three groups. Furthermore, the 2019 Higher Education report offers interesting perspectives on the integration of digital environments in Higher Education Institutions (HEIs) in the teaching/learning process. **Results:** The vast majority of them consider that they have an average knowledge of the distance learning methodologies they are using. However, 26 % of the teachers consider themselves to have a high level of knowledge, around 30 % of the teachers consider themselves to be highly competent 79 % are satisfied with their experience of using new teaching technologies. **Conclusion:** Important observations and statistics on preparing for the future of HEIs are shared. At the level of cognitive, behavioural and operational human competences, the new environment brings different challenges in industrial organisation and teams. The new normal can be described by the acronym VUCA (speed, uncertainty, complexity and ambiguity). In the VUCA world, continuity, unpredictable and widespread changes are required to develop new business models, new ways of thinking, new individual and organisational competencies.

Keywords: teachers; digital competence; soft skills; educational technology: upper secondary school.

1. INTRODUZIONE[1]

L'istruzione superiore è stata profondamente colpita dalla pandemia. Nella prima metà del 2020, quasi tutti gli ecosistemi educativi (scuole, università, centri privati) in tutto il mondo sono stati costretti a cancellare le lezioni frontali (f2f) come intervento non farmacologico per contenere la diffusione della pandemia COVID-19. L'accesso all'istruzione ha acquisito nuovi stampi come alternativa essenziale grazie all'adozione dei modelli del Ministero dell'Interno e del sistema di formazione a distanza (DL) di prestazioni professionali e didattiche essenziali per l'esercizio della pandemia. L'accesso all'istruzione ha acquisito nuovi stampi come alternativa essenziale attraverso l'adozione dei modelli del sistema Home Office e Distance Learning (DL) di prestazioni professionali e didattiche essenziali per l'esercizio dell'insegnamento (Poce *et al.*, 2018). I blocchi imposti nella maggior parte dei Paesi hanno portato alla chiusura immediata di università e college e al passaggio all'erogazione a distanza di tutte le attività didattiche e di altri servizi (Giovannella *et al.*, 2020) Nel frattempo, i docenti hanno

1 L'autrice V. C. ha contribuito a scrivere il paragrafo 1,2; l'autore M. V. ha contribuito a scivere il paragrafo 3,4.

affrontato la sfida di cambiare da un giorno all'altro il loro approccio a tutti gli aspetti del loro lavoro: l'insegnamento, l'apprendimento, la valutazione, il supporto agli studenti, la ricerca, il servizio e l'impegno, compresa la loro vita personale e quella delle loro famiglie.

Allo stesso modo, l'informatica ha avuto un impatto anche sui processi educativi e gli insegnanti sono stati costretti a prestare attenzione ai cambiamenti tecnologici che sono stati incorporati nel loro settore, tra cui «saper utilizzare le tecnologie a favore di un insegnamento più efficiente ed efficace, lavorare in collaborazione con lo studente e, oltre a tutto questo, essere consapevoli di non essere i detentori di tutta la conoscenza» (Bastos *et al.*, 2021, p. 127). L'obiettivo generale del lavoro è valutare come gli insegnanti di scuola secondaria italiana, percepiscono l'uso delle tecnologie informatiche nel processo di insegnamento, soprattutto durante il periodo di pandemia del nuovo coronavirus.

2. METODOLOGIA

Oggi, con l'avvento della tecnologia e lo sviluppo del network computing, gli approcci alla didattica hanno subito alcuni cambiamenti. Le TIC hanno contribuito allo sviluppo e alla diffusione delle modalità di apprendimento a distanza, in quanto hanno offerto una rivoluzione nel modello di insegnamento, attraverso approcci pedagogici che esplorano le potenzialità che l'uso della tecnologia è in grado di offrire Gli insegnanti e gli studenti dispongono oggi di attrezzature e sistemi che forniscono determinate strutture, come l'accesso a Internet, la posta elettronica, le mailing list, gli spazi di apprendimento virtuali, gli archivi di informazioni e conoscenze, ecc. Grazie alla tecnologia, è possibile registrare, visualizzare e monitorare il processo di apprendimento di ogni studente. Permette inoltre di mappare i progressi e le difficoltà, oltre a facilitare l'interazione tra le persone coinvolte (Villanova, 2021). Kostecka-Szewc (2019) difende l'uso delle tecnologie nell'istruzione, affermando che ci sono diversi modi per imparare, compreso l'uso del computer; «la tecnologia non è la soluzione, è solo uno strumento. Ma anche se la tecnologia in sé non implica una buona istruzione, la mancanza di tecnologia implica automaticamente una cattiva istruzione» (Kostecka-Szewc, 2019, p. 15). Con tutti gli impatti della nuova pandemia di coronavirus, il modo in cui le scuole superiori operano a distanza e la durata delle restrizioni è variata e continua a variare in tutto il mondo e a vari livelli.La facoltà di contabilità porta con sé la responsabilità immediata di garantire la continuità dell'apprendimento, della valutazione e della progressione degli studenti (OECD, 2021). La Commissione Europea (CE) suggerisce agli Istituti di Istruzione Superiore (IIS) di migliorare e modernizzare i propri metodi di insegnamento al fine di promuovere l'acquisizione da parte degli studenti di un determinato insieme di competenze e abilità. Il suggerimento è che l'apprendimento e l'insegnamento siano centrati sullo studente attraverso un buon insegnamento, un modello di curriculum appropriato e un uso efficace delle TIC (Wardoyo *et al.*, 2020). Tra queste azioni vi è quella di promuovere nello studente, oltre alle competenze di base previste, anche le competenze sociali, come le capacità di comunicazione, il lavoro di squadra, l'autogestione e le capacità analitiche (Commissione Europea, 2017). Secondo il MAC (2020), l'Educazione a Distanza è una modalità educativa in cui

la mediazione didattico-pedagogica nei processi di insegnamento e apprendimento avviene attraverso l'uso di mezzi e TIC, con studenti e insegnanti che sviluppano attività educative in luoghi e tempi diversi.

3. RISULTATI

L'istruzione superiore è stata una delle più colpite dalla pandemia. L'alternativa trovata è stata l'adozione del formato DL, che è diventato uno strumento indispensabile nel processo di insegnamento (Poce & Corradi, 2012). L'informatica ha contribuito allo sviluppo dell'insegnamento in formato EaD, in quanto consente approcci pedagogici differenziati attraverso lo sfruttamento dei vantaggi offerti dall'uso della tecnologia:

Metodologia: Il questionario è stato preparato sulla piattaforma GoogleForms®. È composto da domande opzionali a risposta singola, da alcune domande a risposta multipla e da domande aperte Il questionario, quindi, ha un totale di 13 domande ed è suddiviso in tre gruppi, ovvero: (i) profilo dell'intervistato; (ii) percezione dell'istruzione a distanza; (iii) altri contributi. Dopo l'elaborazione primaria del questionario, è stato effettuato un pre-test per valutare e identificare eventuali difetti e apportare le necessarie correzioni. Una volta convalidato il questionario, è stato applicato agli intervistati. Essendo in un periodo di isolamento, la domanda è stata effettuata tramite GoogleForms® inviato dai coordinatori del corso ai rispettivi docenti. Le linee guida per le risposte sono state aggiunte all'intestazione del questionario. Il periodo di raccolta dei dati si è svolto tra i mesi di ottobre e dicembre 2022.

Campione: Questo studio è stato sviluppato con l'obiettivo di valutare come gli insegnanti delle scuole secondarie italiane, percepiscono l'uso delle tecnologie informatiche nell'insegnamento, soprattutto dopo il periodo di pandemia. Il campione è composto da 120 insegnanti di scuola secondaria, la maggior parte sono donne. Il 70 % degli insegnanti ha un'età compresa tra i 40 e i 50 anni e ha più di 10 anni di esperienza di insegnamento; il campione di insegnanti l'80 % tra i 27 e i 47 anni e ha tra i 5 e i 10 anni di esperienza di insegnamento.

Risultati e implicazioni: Per quanto riguarda l'analisi del profilo degli intervistati, è stato possibile identificare che il genere femminile è predominante tra gli insegnanti di entrambi i Paesi. gli insegnanti considerano il DL come un nuovo modello di insegnamento, che richiede più tempo per preparare i contenuti e adattare il materiale didattico disponibile. Per quanto riguarda le difficoltà presentate dagli insegnanti, molti di loro hanno espresso preoccupazione per la partecipazione degli studenti alle attività proposte e per la loro motivazione a svolgere i compiti. Nonostante ciò, gli sforzi compiuti dagli insegnanti hanno garantito la continuità dell'insegnamento. Come è emerso dallo studio, la maggior parte di loro ritiene che il proprio grado di conoscenza per gestirli sia considerato.

Tuttavia, è necessario riconoscere che, nonostante le difficoltà affrontate da insegnanti e studenti, le attività non sono state interrotte e questo può essere considerato un punto di forza. Qui è possibile verificare che gli insegnanti, il 60 % degli insegnanti ha dichiarato di aver avuto un aumento di 4 o più ore. Considerando la rapidità con cui sono avvenuti i cambiamenti e il fatto che nessun insegnante era stato preparato a questa situazione di interruzione

delle lezioni in aula e di sostituzione con lezioni a distanza, è naturale che ci sia stato, almeno all'inizio, questo significativo aumento del numero di ore per la preparazione delle lezioni.

In questo caso i dati raccolti mostrano che nessun insegnante è stato istruito all'uso degli strumenti, cioè chi non ne aveva conoscenza ha dovuto adattarsi e continuare in qualche modo i propri compiti oltre a mantenere il contatto con gli studenti. La stragrande maggioranza di loro ritiene di avere una conoscenza media delle metodologie di apprendimento a distanza che sta utilizzando. Tuttavia, il 26 % degli insegnanti ritiene di avere un livello di conoscenza elevato, circa il 30% degli insegnanti si considera altamente competente. Il 79 % si dichiara soddisfatto dall'esperienza di aver utilizzato nuove tecnologie didattiche, il 60 % degli insegnanti si dichiara non totalmente insoddisfatto. Pertanto, i risultati ottenuti dimostrano la necessità di migliorare le questioni relative all'uso delle tecnologie nei processi didattici, nonché la formazione degli insegnanti per l'utilizzo degli strumenti. Dimostrano anche che, secondo gli insegnanti, è necessaria una maggiore consapevolezza da parte degli studenti, in modo che siano più partecipativi nelle classi, con gli insegnanti e tra di loro, fornendo così un ambiente più piacevole per entrambi e più vicino alla realtà come quando l'insegnamento si svolge nel formato faccia a faccia.

4. CONCLUSIONI

Negli ultimi decenni i progressi tecnologici sono stati notevoli e significativi. Si sta vivendo la più grande era tecnologica del mondo, che non ha subito accelerazioni negli ultimi anni, soprattutto nell'anno 2020 a causa della pandemia di COVID-19 con la necessità di svolgere processi che fino ad allora erano di persona, hanno iniziato a essere svolti in formato remoto (World Economic Forum, 2020a). Come suggerimento per le indagini future, si propone di creare un modello di questionario standardizzato relativo al tema, che possa essere applicato più facilmente in altri Paesi e anche con un campione più ampio di intervistati, in modo che le conclusioni siano totalmente affidabili e coerenti. Il rapporto Higher Education (2019) offre interessanti prospettive sul modo in cui le HEI (Higher Education Institutions) stanno implementando gli ambienti digitali nel processo di insegnamento/apprendimento. Inoltre, questo rapporto riporta importanti osservazioni e statistiche relative alla preparazione per il futuro delle HEI. A livello di competenze umane cognitive, comportamentali e operative, il nuovo contesto comporta diverse sfide nell'organizzazione industriale e nei team. La nuova normalità può essere descritta con l'acronimo VUCA (velocità, incertezza, complessità e ambiguità). Nel mondo VUCA, la continuità, Sono necessari cambiamenti imprevedibili e diffusi per sviluppare nuovi modelli di business, nuovi modi di pensare, nuove competenze individuali e organizzative. Forme per l'essere umano (Caggiano *et al.*, 2023).

Più specificamente, le competenze trasversali sono viste come un insieme di abilità personali e interpersonali – generalmente chiamate «soft skills» – ma anche come abilità tecniche che possono essere utilizzate e che sono importanti per le performance sul posto di lavoro in molteplici professioni, come quella degli insegnanti. Questi risultati sono in linea con precedenti ricerche che evidenziano il crescente valore che le soft skills hanno assunto nel mercato

del lavoro (Andrews). Il percorso di educazione al successo, fornito dagli istituti di istruzione superiore attraverso la creazione di ambienti tecnologici, dovrebbe includere set in cui studenti e insegnanti possano trovare informazioni, strumenti, tecnologici e non, e coach e mentori che li aiutino ad affrontare le situazioni reali con cui si confrontano mentre sono ancora a scuola.

REFERENZE

Bastos, S. M., Oliveira, H. C. & Caggiano, V. (2021). Hybrid Model in Accounting Education: The Experience of Management Simulation Course. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(5), 2402-2411.

Caggiano, V. & Di Petrillo, E. (2023). Leadership skills The Lesson of Alexander the Great. *Nuova Professionalità*, *VI* (6 Luglio-Agosto), 43-52.

Commissione Europea. (2017). *Raccomandazione del Consiglio sul Programma Nazionale di Riforma 2019 dell'Italia e che esprime un parere del Consiglio sul Programma di Stabilità 2019 dell'Italia*. Bruxelles

Commissione Europea. (2021). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2021*. Disponibile online: https://ec.europa.eu /newsroom /dae /redirection /document /80563 [Accesso 16 ottobre 2023].

Giovannella, C., Marcello, P. & Donatella, P. (2020). *Gli effetti della pandemia di Covid-19 sugli ecosistemi di apprendimento dell'italiano: la prospettiva degli insegnanti della scuola allo stato stazionario*.

Kostecka-Szewc, A. (2019). L'uso delle tecnologie in diversi approcci e metodi didattici: Una rassegna diacronica. *Kwartalnik Neofilologiczny*, *4*.

MODO, ONU. (2019). *La competenza chiave dello studente: Nuove sfide dell'educazione per un sapere digitale*. Capitolo 2.

OECD. (2021). *Supporting the digital transformation of higher education in Hungary. Higher Education*. OECD Publishing, Parigi. https://doi.org/10.1787/d30ab43fen [Accesso 26 settembre 2023].

Poce, A., Agrusti, F. & Re, M. (2018). Educazione al patrimonio e formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza internazionale. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *14*(2).

Poce, A. & Corradi, F. (2012). Progetto Tempus Demed e soluzioni operative per la formazione a distanza online. *CADM0*, (2,I°).

Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C. & Santamaría-Peláez, M. (2022). Processi di insegnamento e apprendimento universitario e istruzione superiore: competenze trasversali. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(17), 10699.

Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A. & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effetti dell'autoregolamentazione accademica su procrastinazione, stress e ansia accademica, resilienza e rendimento accademico in un campione di studenti delle scuole secondarie spagnole. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1073529.

UNESCO. (2020). *Istruzione: dalla disgregazione alla ripresa*. https://en.unesco.org /themes /education -emergencies /coronavirus -schoolclosures [Accesso 15 luglio 2023].

Villanova, M. (2021). *Neuroscienze e inclusione sociale: Comunicare il patrimonio culturale*.

Wardoyo, C. & Firmansyah, R. (2020). Contributo della competenza dell'insegnante (pedagogia e personalità) nella pratica didattica durante la pandemia di Covid-19 e l'era 4.0. *Technium Social Sciences Journal*, *14*, 66.

World Economic Forum. (2020). *Il rapporto sul futuro dei lavori 2020*. Forum Economico Mondiale, Ginevra, Svizzera.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375495501

TEACHING GLOBAL CITIZENSHIP SKILLS AND DIGITAL MEDIA LITERACY: AN APPLIED EDUCATIONAL FORMAT

ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE CIUDADANÍA GL0BAL Y ALFABETIZACIÓN EN MEDI0S DIGITALES: UN F0RMAT0 EDUCATIV0 APLICAD0

Ema Di Petrillo. PhD student

University of Burgos. Spain
dipetrilloema@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-3766-9038

Abstract: **Introduction:** In academic communities and across different educational approaches, the aim is to promote global citizenship education through digital literacy. This framework uses critical pedagogy to advance students' mindsets, change their views, and promote democratic behaviour. This paper explores understanding and attitudes towards global citizenship and the need for digital competence, outlining the challenges to achieve it. **Method:** This study is based on data collected as part of a research project to assess and monitor the global perspective in Italian business schools. Qualitative data were gathered from focus groups and interviews with master's students. Nine focus groups, consisting of educators without specialised expertise in global issues, were contacted in writing, and subsequent informed consent was obtained from academic students aged 22 to 26. The sessions were held in July 2023. The focus group and master student interviews explored training, support, resources, understanding of global aspects like digital media education and global citizenship, challenges in implementation, and their uniqueness considering past conflicts. Qualitative data underwent transcription and thematic analysis. **Results:** Employing a soft skill teaching tool used with students in a business school, the study claims that the role of higher and lifelong learning is crucial in promoting the development of citizenship in democratic societies and demands a focus on moral learning, temperament, and digital literacy teaching. Debate and guided thinking are especially effective in developing critical thinking skills and encouraging active participation in the learning process. **Conclusion and Discussions:** Teaching global citizenship education is crucial for building a more sustainable world. The choice of teaching methods, particularly those fostering active participation, plays a significant role in the learning process. There is a need for more research to be conducted on the effectiveness of different approaches to global citizenship education, as well as the impact of such education on students and society as a whole.

Keywords: global citizenship; education; adult training; teaching; soft skills.

Riassunto: **Introduzione:** Nelle comunità accademiche e nei diversi approcci educativi, lobiettivo è promuovere l'educazione alla cittadinanza globale attraverso l'alfabetizzazione digitale. Questo quadro utilizza la pedagogia critica per far progredire la mentalità degli studenti, cambiare le loro opinioni e promuovere un comportamento democratico. Questo documento esplora la comprensione e gli atteggiamenti verso la cittadinanza globale e la necessità di una competenza digitale, delineando le sfide per raggiungerla. **Metodo:** Questo studio si basa sui dati raccolti nell'ambito di un progetto di ricerca volto a valutare e monitorare la prospettiva globale nelle business school italiane. I dati qualitativi sono stati raccolti da focus group e interviste a studenti di master. Nove focus group, composti da educatori non specializzati in questioni globali, sono stati contattati per iscritto e il consenso informato è stato ottenuto da studenti universitari di età compresa tra 22 e 26 anni. Le sessioni si sono svolte nel luglio 2023. Le interviste ai focus group e agli studenti universitari hanno esplorato la formazione, il supporto, le risorse, la comprensione di aspetti globali come l'educazione ai media digitali e la cittadinanza globale, le sfide nell'implementazione e la loro unicità considerando i conflitti passati. I dati qualitativi sono stati sottoposti a trascrizione e analisi tematica. **Risultati:** Utilizzando uno strumento di insegnamento delle soft skill utilizzato con gli studenti di una scuola di economia, lo studio sostiene che il ruolo dell'apprendimento superiore e permanente è cruciale nel promuovere lo sviluppo della cittadinanza nelle società democratiche e richiede un focus sull'apprendimento morale.

Parole chiave: cittadinanza globale; educazione; formazione degli adulti; insegnamento; soft skills.

1. INTRODUCTION

In the fast globalising society of today, it is gaining significance for citizens to have the skills and connections to be effective global citizens. Global citizenship relates to the idea of being able to discern one's sense of one's place in the world and to gain an awareness of the interplay of people, cultures, economies and ecosystems on a global scale (Pathak-Shelat, 2018, p. 541). By educating for global citizenship and digital media literacy, people can develop the skills and knowledge necessary to engaging the world in a significant way, to communicating effectively across cultural divides, and to contributing to positive social change. An equally important aspect of global citizenship education is the development of both effective digital media literacy and communication skills. Effective communications are essential for relationship building, resolution of conflicts and fostering social up-cycle for positive social change (Thomas *et al.*, 2020, p. 290).

Debate creates a well-structured platform for individual to engage in respectful dialogue, develop critical thinking skills and learn to communicate effectively with people who have different perspectives. By involving themselves in debate, individuals can learn to express their views clearly and persuasively, actively listen to others and develop a deeper understanding of complex issues. Leadership thinking, is yet another important component of global citizenship education. Thought leadership refers to the ability to think critically, make ethical choices and act to advocate for successful social change. By leadership thinking, individuals

can develop the skills and knowledge needed to be effective agents of difference in their communities and the world. Additionally, there is a need for more research to be conducted on the effectiveness of different approaches to global citizenship education, as well as the impact of such education on students and society as a whole. Despite these challenges, there are also positive trends emerging in the implementation of global citizenship education. More and more schools and educational institutions are recognizing the importance of global citizenship education and are incorporating it into their curricula.

Global citizenship education is a field of study that is comparatively new and seeks to develop students' skills in thinking critically about the world and their own place in it. The academic framework for teaching global citizenship education draws on several disciplines, including sociology, political science, anthropology, economics and education. This subject matter invokes the school performance standards of the Programme for International Student Assessment (PISA) and the rankings published by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2021, 2016), which are akin to university rankings such as those published by the Times Higher Education Supplement (THES) and others (Billing, 2004; Goren & Yemini, 2017, p. 170). Finally, as Yemini (2016) explained, globalization pertains to «fundamental societal issues and definitions». It is to teach learners about the global dynamics of contemporary questions, such as climate change, disparities and conflicts, and to inspire them to think critically about these topics from multiple perspectives. A key theoretical framework for teaching global citizenship education is critical pedagogy. A critical pedagogy is an educational approach that emphasizes the importance of calling the dominant power structures into question and promoting social equity. According to critical pedagogy, education is supposed to be a tool for social change and students should be encouraged to think critically about the world around them to develop a more profound understanding of the social and the political forces that shape our lives.

Global citizenship education is a pedagogical framework that seeks to encourage the emergence of committed and socially responsible global citizens. It is grounded in the tenets of interconnectedness, of critical thought and investigation, action and engagement, of social justice, human rights and sustainability. Through Global Citizenship Education, students develop a global perspective, a feeling of responsibility and power, and a belief in and commitment to positive change in the world. By giving students the knowledge, skills and dispositions necessary to engage in global problem solving, global citizenship education has the potential to contribute significantly to the creation of a fairer, more balanced and more sustainable world.

Expanding the focus on the topic of diversity and humanizing approaches, it is crucial to consider the role of empathy in fostering a more inclusive and compassionate society. Empathy is the ability to understand and share the feelings of others and is a fundamental aspect of humanization. By developing empathy toward those who are different from us, we can start to break down barriers and promote greater understanding and acceptance. This may be especially important in the context of diversity, where individuals may come from different cultural, ethical or religious backgrounds. To create a truly inclusive society, we must foster an attitude of empathy and seek to understand the perspective of others.

Implementing global citizenship education has its challenges. A significant challenge is more resources and time for critical reflection and dialogue. Most teachers adopt an instrument-based approach to Global Citizenship Education, which does not allow critical reflection. Such a lack of critical reflection can lead to a failure to understand the root causes of problems such as poverty, social inequality and injustice. Another challenge is the lack of relevant teacher training, which can lead to a lack of confidence in imparting global citizenship education.

Global citizenship education is a pedagogical framework that seeks to promote the development of students as responsible and engaged global citizens. This framework recognizes that we live in an interconnected and interdependent world, where global challenges such as poverty, inequality, and climate change require collective action and cooperation. Global citizenship education emphasizes the importance of understanding global issues and systems, as well as the skills and dispositions needed to engage in global problem-solving. It is based on the principles of social justice, human rights, and sustainable development, and seeks to foster a sense of empathy, respect, and responsibility towards others and the planet.

At the heart of the global citizenship education framework is the idea of interconnectedness. This means recognizing that our actions have consequences that extend beyond our local community and affect people and places around the world. It also means recognizing the interdependence of different systems, such as the economy, politics, and the environment, and how they are all connected. Global citizenship education seeks to help students develop a global perspective, which means understanding the diversity of cultures, histories, and experiences that make up our world. It also means recognizing the structural inequalities and power imbalances within and between societies and how these affect «people's lives» (Truong-White & McLean, 2015, p. 31).

Another key aspect of global citizenship education is the emphasis on critical thinking and inquiry. This means encouraging students to question assumptions, challenge stereotypes and biases, and engage in a deeper understanding of global issues. It also means equipping students with the skills to access and evaluate information from a variety of sources, including media, technology, and personal experiences. Critical thinking and inquiry are essential for developing a nuanced and informed understanding of global issues and for developing effective strategies for addressing them. In addition to critical thinking and inquiry, global citizenship education also emphasizes the importance of action and engagement. This means encouraging students to use their knowledge and skills to make positive change in the world, whether at the local, national, or global level. Action can take many forms, from volunteering and community service to advocacy and activism. It can also mean engaging in sustainable practices, such as reducing waste and conserving energy, to minimize our impact on the environment. Through action and engagement, students develop a sense of agency and empowerment, and learn that their actions can make a difference.

A study conducted by Blackmore (2016) presents a comprehensive pedagogical framework consisted of four dimensions: critical thinking, dialogue, reflection, and responsible being and action. The study illustrates how this framework can analyze global citizenship education initiatives, using examples from an English secondary school to emphasize the

integration of critical global citizenship education into curriculum subjects. While critical thinking, dialogue, and reflection were evident, responsible being/action had less data, possibly due to its personal and internal nature. The paper outlines strategies that teachers across various subject areas might employ to encourage this framework. Examples involve stimuli such as: books, films, or talks to explore issues of difference, environment, and action. Teacher strategies include asking questions, creating a safe space for discussion without 'right' or 'wrong' answers, prompting students to share their assumptions, encouraging dialogue, expressing personal opinions, and demonstrating how individual choices impact outcomes.

Finally, global citizenship education acknowledges the role of education in promoting social justice, human rights, and sustainable development. Education is not neutral, but rather plays a crucial role in shaping the values, beliefs, and attitudes of individuals and societies. Global citizenship education seeks to promote a more inclusive and equitable society by challenging the dominant narratives and power structures that perpetuate inequality and discrimination. It also seeks to promote a more sustainable future by encouraging students to think critically about the impacts of their actions on the environment and future generations. Education (Ragusa *et al.*, 2023, p. 432). In conclusion, global citizenship education is a pedagogical framework that seeks to promote the development of responsible and engaged global citizens. It is based on the principles of interconnectedness, critical thinking and inquiry, action and engagement, and social justice, human rights, and sustainable Development. Through global citizenship education, students develop a global perspective, a sense of agency and empowerment, and a commitment to positive change in the world. By equipping students with the knowledge, skills, and dispositions needed to engage in global problem-solving, global citizenship education can significantly contribute to creating a more just, equitable, and sustainable world.

2. METHODOLOGY

The aim of global citizenship education is to equip learners with the knowledge, skills, and attitudes needed to become active and engaged citizens of the world, including fostering digital media literacy. This includes developing an understanding of global issues, such as climate change, poverty, and inequality, and the ability to critically analyze and evaluate information from a range of sources. In addition, global citizenship education aims to foster a sense of empathy and respect for different cultures and perspectives, as well as promoting tolerance, inclusivity, and social justice. Through this type of education, learners can develop a sense of responsibility and agency, empowering them to take informed and meaningful action to address global challenges. Ultimately, the aim of global citizenship education is to create a more just and sustainable world for all (Broccoli, 2020, p. 34).

This study is based from data collected as part of a research project to assess and monitor the global perspective in the Italian business schools. We draw on both qualitative data from focus groups and from interviews with master's students. A total of nine focus groups with lecturers (not necessarily specialized in teaching global issues) were first contacted in

Writing and, once the consent of the dean had been obtained, informed consent was received from the 22 to 26 year old academic students. The sessions were held during the month of July 2023. Focus group and master student interviews, the questions investigated training, supports and resources, as well as their understanding of key aspects of the global dimension, including digital media education and global citizenship, the current challenges faced in implementing them, and if they considered them particular or not given the context of past conflict. The qualitative data were transcribed and thematically analysed: the issues were initially independently elaborated by each of the two investigators and then summarised in an iterative process of discussing, theoretical reflection, and searching for counter-examples and rewriting, until a consensus was achieved.

3. RESULTS

Employing a soft skill teaching tool used with students in a business school, the study claims that the role of higher and lifelong learning is crucial in promoting the development of citizenship in democratic societies and demands a focus on moral learning, temperament, and digital literacy teaching. The use of debate and guided thinking is especially effective in developing critical thinking skills and encourage active participation in the learning process.

It is also important to note that teaching global citizenship education is not without its challenges. In post-conflict and divided societies, there may be a lack of time and resources for critical reflection and dialogue. Moreover, there can be resistance from those who see global citizenship education as a threat to local identities and traditions. However, given the right approach and support, these challenges can be overcome.

One means of addressing these challenges is to provide teachers with the training and resources they need to effectively teach global citizenship education. This may include professional development opportunities, access to quality curricula and teaching materials, and support from school administrators and policymakers. It is also important to involve parents and members of the community in the learning process so that they understand the relevance of global citizenship education and can support their children's own learning at home.

4. CONCLUSION

Finally, teaching global citizenship education is crucial for building a world that is more just and sustainable. By teaching learners to appreciate their place in the world and the networking of people and systems, we can promote empathy, compassion and a sense of accountability for the well-being of all others.

Global citizenship education prepares students for the future and empowers them to be active and involved members of today's society. By promoting a global sense of responsibility and encouraging critical thinking and leadership skills, we can help to create a more socially just and environmentally sustainable world for everyone.

REFERENCES

Blackmore, C. (2016). Towards a Pedagogical Framework for Global Citizenship Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, *8*(1), 39-56.

Broccoli, A. (2020). *Ethics and Complexity of Educational Action. Ethics and Complexity of Educational Action* (pp. 191-206).

Caggiano, V. & Di Petrillo, E. (2023). Leadership skills The Lesson of Alexander the Great. *Nuova Professionalità*, *VI* (6 Luglio-Agosto), 43-52.

Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L. & González-Bernal, J. (2020). Towards identifying the soft skills needed in curricula: Finnish and Italian students' self-evaluations indicate group differences. *Sustainability*, *12*, 4031.

Ducci, E. & Costa, C. (2016). *Tra logos e dialogos: l'attuarsi di una filosofia dell'educazione*. Anicia.

European Commission. (2021). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2021*. [online] Available at https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/80563 [Accessed 16 October 2023].

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope.* New York, NY: Continuum.

Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined–A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, *82*, 170-183.

OECD. (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2021). *Supporting the Digital Transformation of Higher Education in Hungary, Higher Education*, OECD Publishing, Paris, [online] Available at https://doi.org/10.1787/d30ab43fen [Accessed 26 September 2023].

Pathak-Shelat, M. (2018). Social media and youth: Implications for global citizenship education. In *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 539-555).

Ragusa, A., Caggiano, V., Obregón-Cuesta, A. I., González-Bernal, J. J., Fernández-Solana, J., Mínguez-Mínguez, L. A.,… & González-Santos, J. (2023). The Influence of Bullying on Positive Emotions and Their Effect as Mediators between Controllable Attributions of Success and Academic Performance. *Children*, 10(6), 929.

Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C.,… & Santamaría-Peláez, M. (2022). High education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(17), 10699.

Thomas, A., Cillo, V., Caggiano, V. & Vrontis, D. (2020). Drivers of social capital in enhancing team knowledge sharing and performance: moderator role of manager's cultural intelligence. *International Journal of Managerial and Financial Accounting*, *12*(3-4), 284-303.

Truong-White, H. & McLean, L. (2015). Digital storytelling for transformative global citizenship education. *Canadian Journal of Education,* 38(2), n2.

Yemini, M. & Sagie, N. (2016). Research on internationalisation in higher education–exploratory analysis. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, *20*(2-3), 90-98.

3.2. Estrategias y transformación digital

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375505513

EDUCAÇÃO HÍBRIDA: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA E O NOVO SABER FAZER PEDAGÓGICO NA ERA DIGITAL

HYBRID EDUCATI0N: THE CHALLENGES 0F D0CÊNCIA AND THE NEW KN0WLEDGE 0F PEDAG0GICAL FACE IN THE DIGITAL ERA

Lenice Medianeira Cechin[1] y Mario Vásquez Astudillo[2]

[1]*Universidade Federal de Santa Maria. Brasil*
lenice.cechin@acad.ufsm.br
https://orcid.org/0000-0002-0612-0236

[2]*Universidade Federal de Santa Maria. Brasil*
mario.astudillo@ufsm.br
http://orcid.org/0000-0003-3665-1123

Resumo: **Introdução:** Este trabalho revela quais mudanças pessoais, profissionais, metodológicas e tecnológicas causadas pela pandemia Covid-19, impactaram gestores e docentes frente ao processo ensino-aprendizagem, cuja relevância justifica-se pela inserção das tecnologias na educação, o que causou grandes desafios a gestão escolar e equipe docente. O objetivo desta pesquisa foi analisar os impactos frente ao processo ensino-aprendizagem gerados pela pandemia Covid-19, num ambiente de diálogo, de uma forma colaborativa com o grupo de 6 professores. **Método:** A pesquisa é de caráter qualitativo, realizada por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a partir do diálogo e escuta sensível, sobre a ação-reflexão-ação da práxis educativa, diante da conectividade e uso/acesso aos dispositivos tecnológicos e recursos digitais, visando o novo saber fazer pedagógico na era digital. **Resultados:** Os principais achados da pesquisa foram quanto, ao uso das tecnologias na educação, a auto(trans) formação docente, educação híbrida e as percepções de professores e alunos quanto a essa nova realidade. **Conclusão e discussão:** Este trabalho contribuiu para a autotransformação docente frente a práxis pedagógica, visando a implementação da educação híbrida na educação básica, cuja implementação, abrangerá estudos futuros, quanto ao acesso equitativo à tecnologia, a diversificação dos ambientes virtuais, os prós e contras da inteligência artificial na educação, o aprimoramento constante da prática pedagógica, e que as lacunas ainda existentes quanto as competências adequadas para fins digitais dos professores, possam ser supridas pelas

instituições de formação de professores nesse novo contexto emergente, aspirando sempre por uma educação de qualidade na era digital.

Palavras-chave: metodologia; tecnologia; ensino.

Abstract: **Introduction:** This work reveals which personal, professional, methodological and technological changes caused by the Covid-19 pandemic impacted managers and teachers in the teaching-learning process, whose relevance is justified by the insertion of technologies in education, which caused great challenges for school management and teaching staff. The objective of this research was to analyze the impacts on the teaching-learning process generated by the Covid-19 pandemic, in an environment of dialogue, in a collaborative way with the group of 6 teachers. **Method:** The research is qualitative in nature, carried out through Investigative-Formative Dialogical Circles, based on dialogue and sensitive listening, on the action-reflection-action of educational praxis, in the face of connectivity and use/access to technological devices and resources digital, aiming at new pedagogical know-how in the digital era. **Results:** The main findings of the research were regarding the use of technologies in education, teacher self-(trans)training, hybrid education and the perceptions of teachers and students regarding this new reality. **Conclusion and Discussion:** This work contributed to teacher self-transformation in the face of pedagogical praxis, aiming at the implementation of hybrid education in basic education, whose implementation will cover future studies, regarding equitable access to technology, the diversification of virtual environments, the pros and cons of artificial intelligence in education, the constant improvement of pedagogical practice, and that the gaps that still exist regarding teachers' skills suitable for digital purposes can be filled by teacher training institutions in this new emerging context, always aspiring for quality education in the digital age.

Keywords: methodology; technology; teaching.

1. INTRODUÇÃO

O ano letivo de 2020 iniciou como todos os outros anos: com uma linda recepção aos professores e a expectativa geral para conhecer o rostinho de cada aluno que estaria à espera de trocar com o seu professor muitas aprendizagens. Contudo, algo inesperado aconteceu. A força da COVID-19 fez o mundo parar. Nos primeiros quinze dias em que paramos, achávamos que seria passageiro, e na ânsia em manter de alguma forma o contato com nossos alunos, decidimos que continuaríamos nos dedicando para oferecer o melhor do ensino e da experiência coletiva de aprendizado, mesmo que recorrendo a ferramentas então não familiares para nós, como o ambiente virtual. Nossa vontade de colaborar, de criar possibilidades para aprender e ensinar juntos e desenvolver nossos educandos tanto no sentido social quanto no cognitivo, decidimos continuar buscando aquilo que nos direciona e dá propósito e às nossas vidas.

A pandemia da COVID-19 possibilitou, em meios a tantos desafios, a reinvenção. A partir dessa ideia, entendemos que seria necessário explorar novas formas e possibilidades de ensino; para tanto, buscamos os recursos digitais a fim de atingir nosso principal objetivo que

era chegar ao nosso aluno, acolhe-lo e auxiliá-lo, para possibilitar a continuação do processo ensino-aprendizagem, ainda que virtualmente. Entendemos que, mesmo em meio às dificuldades, o professor possui um papel fundamental como mediador entre a vivência da criança e o saber específico, portanto, ele deve valorizar as curiosidades, desejos e anseios dos alunos, especialmente os que surgem em meio a momentos de mudança, visando enriquecer e instigar a busca pelo saber.

Mesmo antes da pandemia, a inserção das tecnologias na educação básica já vinha acontecendo. Professores das turmas de 4.º e 5.º ano vinham utilizando em suas aulas recursos audiovisuais e laboratórios de informática, por exemplo, principalmente a partir do Programa Educação Gaúcha Conectada, cujo objetivo era possibilitar o acesso à internet e estimular o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica, com o intuito de garantir o contato das crianças com esses recursos. Porém, esses processos se intensificaram no ano de 2020.

Diante da inserção das tecnologias na educação, vivemos com essas duas inquietações:1) Será que, mesmo à distância, é possível criar as possibilidades para o processo ensino-aprendizagem, respeitando as vivências e a realidade de cada um? 2) Será que é possível construir juntos um conhecimento significativo, mesmo que a trajetória mude de direção?

Isso porque, conforme Freire (1996), é preciso criar as possibilidades para a construção do conhecimento:

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p. 21)

No período da pandemia não estávamos presentes em sala de aula, mas estávamos, de certa forma, convivendo virtualmente, com o auxílio das tecnologias que permitiram a criação de possibilidades para a própria ressignificação do saber. Em meio a brincadeiras, atividades e jogos que aconteceram durante os encontros virtuais, foi possível que os alunos continuassem participativos e ativos na construção da sua autonomia, identidade, criticidade e criatividade, e que relacionassem e compreendessem os fatos e não simplesmente os memorizassem, enfim, criou-se a possibilidade para a formação de um sujeito cognoscente.

Freire (1996) destaca a importância do sujeito assumir-se como um ser que pensa, que se comunica, que cria e que transforma, capaz de realizar sonhos, de ter sentimentos, de ser alguém que se constitui enquanto um ser histórico-social:

> Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a «outredade» do «não eu», ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (Freire, 1996, p. 18)

Como não ser um ser transformador, criador, realizador diante de um período de isolamento social?

Era preciso reinventar e inovar as formas de ensinar e aprender; houve uma ruptura repentina e saímos da sala de aula presencial, da convivência na escola, para a sala de aula virtual, direto de nossas casas. O isolamento social, um dos principais impactos enfrentados por nós, foi driblado pelo uso das tecnologias, que proporcionaram interações entre professores, alunos e familiares em espaços não-físicos e temporais. Segundo Astudillo (2020), nesses espaços, utilizamos a metáfora da sala de aula virtual, outra «sala de aula» que se integra à sala de aula presencial, beneficiando os alunos com a continuidade do ensino através da tecnologia, em um ambiente virtual, por meio da Educação Remota Emergencial (ERE).

Repentinamente, trocávamos de ambiente e mais, que enfrentávamos o desafio de aprender sobre algo que até então não conhecíamos, as ferramentas digitais que seriam as nossas aliadas naquele momento inédito.

Por que não reinventar? Por que não inovar?

Bruscamente, fomos arremessadas a buscar apreender os recursos tecnológicos a fim de assessorarmos os nossos estudantes, de assessorarmos os professores, para garantir a todos o acesso ao ensino e a aprendizagem, assegurando as relações interativas entre professores e entre alunos. O trabalho dos docentes foi arduamente realizado em conjunto com a gestão e coordenação pedagógica em meio a discussões de ideias, debates sobre sugestões a respeito do que poderia ou não dar certo, além do cuidado em obedecer e executar as normativas estabelecidas pela mantenedora Secretaria de Educação Municipal de Santa Maria, que estabeleceu o trabalho remoto para professores e alunos como medida preventiva contra a COVID-19, norteada pela LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida pela Lei n.º 9.394, de 1996, e diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Quanto ao trabalho colaborativo, em conjunto com a gestão institucional, Libâneo (2013, p. 91) afirma que:

> [...] para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada é preciso a mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos. Portanto a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas, também, a gestão da participação em função dos objetivos da escola.

Em vista dos objetivos da escola, para se obter um trabalho coletivo e participativo, são imprescindíveis a participação e o profissionalismo de todos, além da presença do líder ser relevante para a prática efetiva da gestão participativa (Beline, 2017). Ou seja, buscar atingir objetivos comuns, no caso, dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, mesmo em um período preventivo de distanciamento, em prol da saúde e da segurança de todos.

Neste estudo, buscamos identificar quais práticas inovadoras possibilitaram a prática educativa a partir das experiências e conhecimentos dos professores, e quais práticas podem ser utilizadas pós-pandemia. Além disso, pretendemos discutir sobre as «Diretrizes Nacionais

Orientadoras para o desenvolvimento da educação híbrida e das práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica», conforme documento do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (2023), fazendo com que todos os docentes que integraram essa discussão se sintam valorizados com sua participação, promovendo assim o diálogo, a qualidade das relações e o envolvimento do grupo por meio de Círculos Dialógicos.

Junto aos colegas da EMEF Padre Gabriel Bolzan, que colaboraram para esta desconstrução e reconstrução dos saberes e fazeres pedagógicos a partir das mudanças e impactos sofridos, o que propomos é a realização de um trabalho de pesquisa que instigue a descoberta para um novo saber e fazer pedagógico, com um cunho de construção colaborativa coletiva do grupo, que se deu a partir de uma reflexão conjunta sobre as experiências práticas vividas. A partir dessas vivências, selecionamos quais mudanças, focando na questão da inserção de tecnológicas e de recursos digitais, podemos incluir nas práticas docentes no momento atual.

2. METODOLOGIA

Desenho: Esta pesquisa qualitativa de estudo de caso foi dirigida ao público de professores preocupados com as práticas educativas, com o novo fazer pedagógico no âmbito educacional a partir da inserção das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, principalmente no período pandêmico, no qual fomos arremessados bruscamente para a modalidade híbrida. Logo, utilizamos os círculos dialógicos investigativo-formativos para que, a partir do diálogo, cada sujeito pudesse refletir sobre suas práticas pedagógicas, tomando consciência de auto(trans) formação, pois

> Nesses movimentos dialógicos e intersubjetivos, cada um, passa a refletir com mais criticidade sobre suas práticas, afastando-se da sua própria realidade, olhando-a de longe para então questioná-la, como afirmou o grande educador Paulo Freire. Durante os encontros cada um vai tomando consciência do seu próprio fazer pedagógico, em um processo permanente de reflexão, (des)construindo práticas e (re)construindo-as, em vistas de uma perspectiva humanizadora comprometida com a conscientização e libertação de todos. (Henz, Freitas e Silveira, 2018, p. 848)

É no diálogo com o outro, na escuta e na observação do outro que estes movimentos ocorrem e transcendem a capacidade do falar, visto que exigem o exercício do ouvir, do participar e, especialmente, do relacionar. Sendo assim, um diálogo que se inicia ao ouvir, o outro e a si, relaciona-se à descoberta do inacabamento – a progressiva consciência de que, como humanos, estamos em permanente processo de busca de auto(trans)formação (Henz, Freitas e Silveira, 2018, p. 795). Foi na descoberta do inacabamento que nos tornamos empoderadas a (re)pensar e (re)inventar a realidade e as práticas educativas cotidianas.

Participantes: Os sujeitos da pesquisa foram os profissionais atuantes na escola Padre Gabriel Bolzan, gestores e professores. Ao refletirmos sobre o livre arbítrio e uma possível negativa de alguns professores em participar deste estudo, houve uma diminuição no número

de participantes, de 10 sujeitos, 6 participaram, o que foi ajustado e avaliado durante o planejamento das ações de campo. Conforme nosso objeto de estudo, cuja teoria geral e abstrata do processo se deu a partir da teoria embasada da qual partiam as suas falas, em que se baseavam para traçar um novo saber e fazer pedagógico frente ao processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos, a análise das concepções acerca deste tema se deu através do diálogo cooperativo e comprometido, que possibilitou a ação-reflexão-ação e a dialogicidade para a pesquisa em educação como auto(trans)formação permanente com professores, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Instrumentos: Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando como instrumento observações e questões problematizadoras reflexivas para a coleta de dados, a partir dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos complementados por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à cada círculo, realizados de maneira coletiva com o grupo de professores.

Processamento de dados: Os dados foram organizados por categorização e codificação de acordo com a ordem cronológica dos procedimentos da pesquisa qualitativa, tendo em vista a revisão sempre que uma nova informação era obtida. Creswell (2009), enfatiza sobre a análise de dados que:

> Durante a análise de dados, os dados serão organizados por categorias e por ordem cronológica, revisado repetidas vezes e codificado continuamente. As principais ideias que surgirem serão registradas (conforme sugerido por Merriam,1988). [...] Notas de campo e anotações diárias serão revisadas regularmente. (Creswell, 2009, p. 206)

Para tanto, círculos dialógicos investigativo- formativos (registro coletivo) e os diários de campo (registro individual) foram organizados de uma forma que pudéssemos fazer uso das anotações, gravações de áudio e/ou vídeos, a fim de assegurar todas as informações a serem transcritas a fim de confirmar a legitimação da pesquisa.

3. RESULTADOS

Diante da inserção das tecnologias na educação, principalmente no período pandêmico, surgiram alguns questionamentos ao longo dos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos no decorrer da pesquisa de campo, com o grupo de professoras da EMEF Padre Gabriel Bolzan. Alguns deles estão arrolados abaixo:

- Como estaria hoje a educação sem o uso dos recursos/ferramentas digitais em plena era digital?
- Em plena cultura digital, em meio a um emaranhado de redes, conexões, recursos, plataformas, dispositivos, acesso à internet, diversas informações em apenas um clique, a escola de hoje comporta os alunos digitais?
- O aluno digital tem que acompanhar a escola, ou a escola precisa acompanhar o aluno digital?

Questionamentos esses que proporcionaram uma construção colaborativa de um novo saber fazer pedagógico, pois:

> [...] constituindo-se em uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora. (Toniolo e Henz, 2017, p. 520).

É por meio de uma construção colaborativa através do diálogo problematizador que os saberes se entrelaçam na reflexão crítica da práxis pedagógica, proporcionando a ação transformadora de si e do fazer pedagógico, visando a qualidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Em vista dos saberes entrelaçados na reflexão crítica da práxis pedagógica, apresentamos os impactos causados pela inserção das tecnologias frente ao processo ensino- aprendizagem no período pandêmico e o novo fazer pedagógico emergente:

Apresentamos em cada impacto a discussão coletiva nos Círculos Dialógicos (CD), a discussão quanto ao referencial teórico e a epistemologia da prática professional, e também a contribuição individual realizada no Diário de Campo (DC), a discussão: referencial teórico e a epistemologia da prática, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1. Apresentação dos Resultados

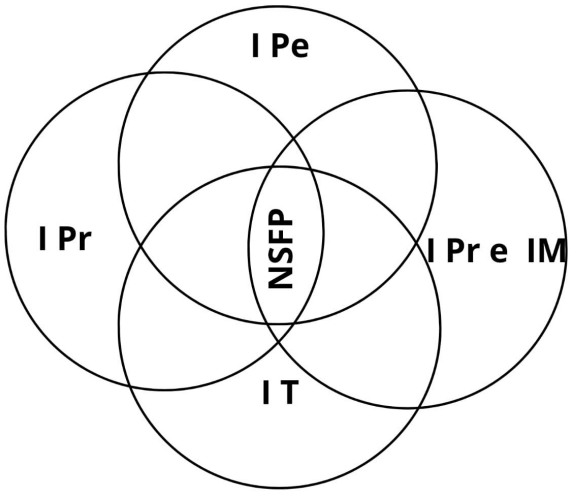
Impactos pessoais	Uso e propriedade de dispositivos tecnológicos	CD - Referencial Teórico/ epistemologia da prática professional DC - Referencial Teórico/ epistemologia da prática professional
	Ambiente informático pessoal	
Impactos profissionais	Preparo e formação dos professores	
	Tecnologia e experiência acadêmica	
Impactos metodológicos	Aprendizagem e cognitivos	
Impactos tecnológicos emergentes	Utilidade e facilidade de uso	
Novo saber fazer pedagógico	Metamorfose da prática pedagógica	

Fonte: Elaborado pelos autores.

4. CONCLUSÃO

Constatamos que todos esses impactos estão entrelaçados, imbrincados uns nos outros, no que se refere ao novo saber fazer pedagógico, porque um não acontece sem interferir no outro, conforme a figura abaixo:

Figura 1. Relação dos impactos no novo saber fazer pedagógico



Legenda: IPe- Impacto Pessoal; IPr- Impacto Profissional; IM-Impacto Metodológico; IT-Impacto Tecnológico; NSFP-Novo Saber Fazer Pedagógico

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esta pesquisa veio nos revelar os principais impactos causados pela inserção das tecnologias na educação e o quanto o olhar para traz nos fez perceber quais mudanças pessoais, profissionais, metodológicas e tecnológicas causadas pela pandemia da COVID-19 impactaram gestores e docentes frente ao processo ensino-aprendizagem, além de sinalizar quais desses impactos podemos incluir nas práticas docentes na educação híbrida, diante do que aprendemos, do quanto nos fortalecemos e o quanto evoluímos, frente a nossa prática, frente as tecnologias, e o quanto o uso desses recursos digitais potencializa o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, este trabalho contribuiu para aprofundar os estudos sobre a inserção das tecnologias na escola por meio da reflexão quanto à prática docente pedagógica, visando à implementação da educação híbrida na Educação Básica na era digital. A sua implementação abrangerá estudos futuros que podem explorar inúmeros aspectos, tais como o acesso equitativo à tecnologia, o surgimento da inteligência artificial como o ChatGPT e as novas tecnologias que ainda estão por vir, a diversificação dos ambientes virtuais para que a educação possa

acompanhar o processo ensino-aprendizagem das futuras gerações, além do aprimoramento constante da prática pedagógica a fim de intensificar a compreensão da leitura e da escrita na era digital. Quanto às competências adequadas para fins digitais dos professores, existem ainda lacunas a serem supridas pelas instituições de formação nesse novo contexto emergente, com o intuito da sua verdadeira integração no processo ensino-aprendizagem, motivando e incentivando o comprometimento com a organização dos estudos e com o desempenho da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

Astudillo, Mario Vásquez. (2020). The Blended Learning Pedagogical Model in Higher Education. In Antonio Martín-García, *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy* (pp. 141-166). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_7

Beline, Heloísa Viccari Jugeick. (2017). *A liderança como aliada da Gestão Participativa*. Biblioteca Unesp. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411124322.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2021). Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192

Creswell, John W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2.ª ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Artmed.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36.ª ed. Paz e Terra. https://doi.org/10.21439/conexoes.v15i0.2097

Henz, Celso Ilgo, Freitas, Larissa Martins & Silveira, Melissa Noal da. (2018). Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. *Perspectiva, Florianópolis*, *36*(3), 835-850, jul. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000300835&lng=pt&nrm=iso

Libâneo, José C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6.ª ed. Heccus Editora.

Toniolo, Joze Medianeira dos Santos de Andrade e Henz, Celso Ilgo (2017). Paulo Freire no Âmbito da Pesquisa: Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. *Revista Inter Ação, Goiânia*, *42*(2), 519-537, dez. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026. Acesso em: 16 ago. 2023.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375515522

TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN ACCIÓN: IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO *E-LEARNING* EN LA CREACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS CON ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN ACTION: IMPLEMENTATION OF AN E-LEARNING COURSE IN THE CREATION OF TEACHING MATERIALS WITH PEDAGOGY STUDENTS

Enrique Maya-Cámara[1] y Erla Mariela Morales-Morgado[2]

[1] *Universidad de Salamanca. España*
enriquemayacamara@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0207-3401

[2] *Universidad de Salamanca. España*
erla@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-5447-8251

Resumen: **Introducción:** Este estudio involucró a 52 estudiantes de Pedagogía en la Universidad de Salamanca, centrándose en evaluar el impacto positivo generado por un curso *e-Learning* específicamente diseñado para potenciar las habilidades en la creación de materiales didácticos. La importancia de esta investigación radica en la creciente necesidad de equipar a los futuros pedagogos con las competencias esenciales que les permitan desarrollar recursos educativos innovadores y adaptados a las demandas cambiantes de las aulas modernas. **Metodología:** La implementación de un programa de formación en línea sirvió como piedra angular de la metodología utilizada. Este curso abordó aspectos cruciales relacionados con la creación de materiales didácticos, priorizando un enfoque práctico y la observación activa. La estructura del programa permitió a los participantes aplicar directamente los conocimientos adquiridos en tareas prácticas y observacionales. **Resultados:** Los resultados obtenidos en la evaluación revelaron un avance sustancial en las habilidades de los estudiantes para conceptualizar y desarrollar materiales didácticos. Particularmente notable fue su mejora en la capacidad para crear recursos manipulativos e interactivos, demostrando una adaptación efectiva a las necesidades específicas de sus respectivos entornos educativos. **Conclusiones:** En última instancia, este curso *e-Learning* se consolidó como una herramienta altamente efectiva, empoderando a los futuros pedagogos en la creación de materiales didácticos personalizados y contextualmente relevantes. Los resultados positivos obtenidos indican que el enfoque formativo implementado ha contribuido de manera significativa al desarrollo de habilidades

esenciales en el ámbito educativo, fortaleciendo la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos dinámicos de la pedagogía contemporánea.

Palabras clave: e-Learning; materiales didácticos; competencia digital; aprendizaje personalizado; Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Abstract: **Introduction:** This study actively engaged 52 pedagogy students at the University of Salamanca, immersing them in the assessment of the positive impact generated by a meticulously crafted e-Learning course. Specifically designed to enhance their skills in creating didactic materials within the educational landscape, the research gains significance in response to the escalating need to equip future educators with indispensable competencies. These competencies empower educators to develop innovative educational resources tailored to the evolving demands of modern classrooms. **Methodology:** At the heart of the methodology lies the implementation of a robust online training program. This course strategically addresses crucial aspects related to the creation of didactic materials, emphasizing a practical approach and active observation. The program's carefully structured framework facilitates direct application, allowing participants to seamlessly integrate the acquired knowledge into practical and observational tasks. **Results:** The evaluation yielded compelling results, showcasing a substantial advancement in students' skills to conceptualize and develop didactic materials. Of notable significance is the marked improvement in their ability to create manipulative and interactive resources, indicative of their effective adaptation to the unique needs of their respective educational environments. **Conclusions:** In essence, this e-Learning course emerges as a highly effective tool, serving to empower future educators in the art of crafting personalized and contextually relevant didactic materials. The positive outcomes obtained underscore the significance of the educational approach implemented, as it significantly contributes to the development of essential skills in the educational domain. This fortified readiness positions students to adeptly confront the dynamic challenges inherent in contemporary pedagogy, reaffirming the course's pivotal role in shaping the educators of tomorrow.

Keywords: e-Learning; didactic materials; digital competence; personalized learning; Sustainable Development Goals.

1. INTRODUCCIÓN

Como introducción, es esencial destacar que vivimos en una sociedad dinámica y en constante evolución, donde la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en un componente fundamental para facilitar nuestra vida diaria. Aunque estos cambios se han implementado más lentamente en el ámbito educativo, es en la escuela donde se moldea y prepara a los ciudadanos del futuro. La necesidad de aprender a utilizar eficazmente las TIC se vuelve crucial, ya que estas herramientas desempeñan un papel fundamental en la formación y el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna.

Primero, es crucial comprender el concepto de competencia digital. Skov (2016) lo define como el conjunto de conocimientos, capacidades y reacciones en relación con el uso de la tecnología para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, gestionar información, así como para producir y compartir contenido de manera positiva, segura, crítica, innovadora, independiente y ética. Esta definición destaca la importancia de no solo poseer habilidades técnicas, sino también de adoptar una actitud crítica y ética hacia la tecnología. La competencia digital se convierte así en una habilidad integral para participar de manera efectiva en el entorno digital actual.

La competencia digital ha adquirido una relevancia fundamental en el ámbito educativo, siendo reconocida por primera vez en el marco legal a través del *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico de la Educación Primaria* en España. Este reconocimiento responde a la necesidad de preparar a los estudiantes para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera efectiva.

En 2014, el mismo año en que se introduce la competencia digital en el currículo educativo, la Unión Europea crea el Marco Europeo de Competencia Digital *(DIGC0MP)*, proporcionando un marco de referencia común para evaluar las competencias digitales en toda Europa (Punie y Brecko, 2014).

Con el entendimiento de que no solo los estudiantes deben estar preparados para el uso de las TIC, sino también los docentes, surge en 2020 el Marco Europeo de Competencia Digital Docente (Redecker, 2020). Este marco reconoce la importancia de que los educadores posean las habilidades necesarias para enseñar de manera efectiva los conocimientos digitales a sus alumnos.

Es relevante destacar que este marco docente ha experimentado modificaciones recientes, con la *Resolución del 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial de la Conferencia Sectorial de Educación, que actualiza el marco de referencia de la competencia digital docente*. Estos cambios reflejan la evolución constante de la tecnología y la necesidad de adaptar las competencias digitales tanto de los alumnos como de los educadores a las demandas cambiantes de la sociedad actual.

El objetivo general de nuestra investigación es desarrollar una parte de la actividad docente a través de un curso *e-Learning* con estudiantes de Grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Para alcanzar este propósito, hemos establecido los siguientes objetivos específicos:

- Crear contenidos en diferentes soportes (vídeos, *pdf*, *webquest*, etc.) sobre creación de materiales didácticos imprimibles e interactivos.
- Desarrollar un curso en modalidad *e-Learning* a través de la plataforma *Moodle.*
- Tutorizar a los estudiantes durante el periodo que dura el curso.
- Seguir el desempeño de los estudiantes en el curso.
- Evaluar la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes a través de ejercicios prácticos.

Estos objetivos específicos están diseñados para abordar de manera integral la mejora de la actividad docente a través de un enfoque *e-Learning*, con el fin de potenciar las habilidades de los estudiantes en la creación de materiales didácticos.

2. METODOLOGÍA

El diseño de investigación adoptado para este estudio sigue un paradigma mixto, integrando tanto elementos cualitativos como cuantitativos para obtener una comprensión completa del impacto del curso *e-Learning* en la creación de materiales didácticos. Específicamente, se ha implementado un diseño preexperimental pretest-postest de un solo grupo. Este enfoque implica evaluar las habilidades y los conocimientos de los estudiantes antes y después de la intervención del curso, permitiendo un análisis detallado de los cambios y las mejoras resultantes de la experiencia educativa. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en este diseño proporcionará una visión holística y rigurosa de los efectos del programa formativo en el desarrollo de competencias en la creación de materiales didácticos.

La población de interés para este estudio abarcaría todos los estudiantes de Pedagogía en España. Sin embargo, debido a la magnitud de esta población, se ha optado por trabajar con una muestra para obtener resultados manejables y significativos. La muestra está compuesta por 52 estudiantes, seleccionados mediante un método no probabilístico, específicamente accidental por disponibilidad. Este enfoque de muestreo se eligió debido a la accesibilidad y la disponibilidad de los estudiantes participantes en el momento del estudio. Aunque la muestra no es totalmente aleatoria, se espera que proporcione información valiosa y representativa para alcanzar los objetivos de la investigación.

3. RESULTADOS

Antes de adentrarnos en los hallazgos y los resultados derivados del curso *e-Learning*, es imperativo realizar una revisión más detallada sobre la naturaleza de este, examinando sus características distintivas, así como sus ventajas y desafíos inherentes. Este análisis más profundo nos permitirá contextualizar de manera más precisa la formación *online* y comprender cómo las particularidades de este entorno educativo digital influyen en el desarrollo de habilidades pedagógicas. Además, exploraremos en mayor detalle el perfil de los profesionales que desempeñan roles clave en este contexto, ofreciendo una visión integral de los actores involucrados en el proceso educativo a través de medios electrónicos. Este enfoque comprehensivo proporcionará una base sólida para evaluar el impacto y la efectividad del curso *e-Learning* en el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los estudiantes.

Así pues, el *e-Learning*, según la definición de García Peñalvo (2015, p. 132), se concibe como un proceso formativo con orientación intencional o no intencional, cuyo propósito es la adquisición de competencias y destrezas en un entorno social específico. Este proceso se desenvuelve en un ecosistema tecnológico donde diversos perfiles de usuarios interactúan al compartir contenidos, participar en actividades y vivir experiencias de aprendizaje. En el contexto formal de enseñanza, este proceso suele ser guiado por actores docentes cuya labor es esencial para asegurar la calidad en todos los aspectos involucrados en el aprendizaje. La

comprensión de esta definición proporciona un marco conceptual sólido para explorar el impacto del curso *e-Learning* en el desarrollo de habilidades pedagógicas.

Las características del *e-Learning* (Llorente Cejudo y Cabero Almenara, 2005), que se detallan a continuación, han sido fundamentales para determinar la metodología del curso aplicado con los alumnos:

- Adaptación al propio ritmo de aprendizaje.
- Combinación de diversos formatos educativos.
- Atención eficiente a múltiples estudiantes en una plataforma.
- Construcción activa del conocimiento por parte de los participantes.
- Inclusión de elementos interactivos.
- Enfoque individual para fomentar la autonomía en el aprendizaje.
- Posibilidad de acceso desde cualquier ubicación.
- Ajuste relativo en horarios y fechas.

En cuanto las ventajas que esta metodología ofrece, se pueden destacar las siguientes:

- Abundancia de información: acceso a recursos educativos enriquecedores.
- Eliminación de barreras geográficas y temporales: accesibilidad desde cualquier lugar y momento.
- Autonomía: mayor independencia para gestionar tiempo y ritmo de aprendizaje.
- Materiales síncronos y asíncronos: recursos en tiempo real y diferido.
- Interacción estudiante-profesor: facilita la comunicación en línea.

Sin embargo, al igual que cualquier metodología, el *e-Learning* presenta algunos posibles inconvenientes. Entre ellos, se destaca la necesidad de contar con medios tecnológicos para participar plenamente en la formación. Además, se requiere acceso a internet para poder acceder a los contenidos y participar en las actividades del curso. Otro aspecto a considerar es la necesidad de habilidades previas en TIC. Los participantes deben estar familiarizados con el uso de herramientas digitales y plataformas en línea para aprovechar al máximo la experiencia de aprendizaje. Adicionalmente, el *e-Learning* demanda una mayor concentración y voluntad por parte de los estudiantes. Al ser un entorno autónomo, los participantes deben gestionar su tiempo y mantener la disciplina para seguir el curso de manera efectiva. A pesar de estos desafíos, muchos de ellos pueden ser mitigados con un diseño cuidadoso y apoyo adecuado por parte de los facilitadores del curso.

Exploramos la definición, las características y los pros/contras del *e-Learning*. Ahora, es crucial comprender los perfiles profesionales necesarios para su eficaz implementación. Destacamos ocho roles clave en este proceso (Marcelo García, 2006, pp. 22-45):

- *Experto en contenido*: asegura precisión y relevancia del contenido.
- *Experto metodólogo*: diseña estrategias pedagógicas para un aprendizaje efectivo.
- *Diseñador de medios*: mejora la presentación visual y multimedia del contenido.
- *Diseñador web*: desarrolla la interfaz de la plataforma para una experiencia óptima.

- *Administrador de la plataforma*: gestiona la plataforma para garantizar su funcionamiento.
- Profesor: aunque autónomo, guía, apoya y evalúa el progreso del estudiante.
- *Coordinador*: supervisa la implementación global del curso y coordina entre profesionales.
- *Gestor*: planifica, organiza y controla recursos y presupuesto del proyecto *e-Learning*.

Estos perfiles trabajan en conjunto para garantizar una experiencia de aprendizaje efectiva y satisfactoria en el entorno de *e-Learning*. No obstante, en este trabajo todos estos roles se asumieron por la misma persona.

Después de explorar las bases conceptuales del *e-Learning*, comprendiendo sus definiciones, características, ventajas y perfiles profesionales asociados, nos sumergiremos en el trabajo concreto llevado a cabo con los 52 estudiantes que participaron en el curso *online*. Este curso se implementó a través de la plataforma de *e-Learning* propia de la Universidad de Salamanca, conocida como *Studium*, basada en *Moodle*. La estructura del curso constó de 8 bloques de contenido diseñados específicamente para abordar la creación de materiales didácticos, tanto imprimibles como interactivos.

Es relevante destacar que la secuencia de aprendizaje se planificó con cuidado, condicionando el acceso a los contenidos posteriores a la revisión de los previos. Esta estrategia garantizó una progresión lógica en la adquisición de conocimientos, ya que los estudiantes debían completar satisfactoriamente cada bloque antes de avanzar al siguiente. Este enfoque secuencial no solo facilitó la comprensión y la asimilación de los conceptos, sino que también fomentó la participación activa y el compromiso continuo con el curso.

De los 52 estudiantes inscritos inicialmente en el curso *e-Learning*, 46 (88.46 %) completaron todas las fases del programa, demostrando un alto nivel de participación y retención. Sin embargo, 6 estudiantes (11.54 %) no lograron concluir el curso. Entre los participantes que completaron el curso, se evaluó su desempeño con puntuaciones que variaron de 4.81 a 10 puntos, con un promedio general destacado de 9.60 puntos. La calificación más común fue 10 puntos, obtenida por 15 alumnos, brindando una visión detallada del rendimiento académico del grupo.

La distribución detallada de las calificaciones de los estudiantes se presenta en la Figura 1, ilustrando el número de alumnos en diferentes rangos de calificación. Este análisis visual ofrece una visión completa de la variabilidad en el desempeño de los participantes en el curso *e-Learning*. Destaca que 43 alumnos lograron calificaciones superiores a 9.14, evidenciando un rendimiento excepcional, mientras que 3 estudiantes obtuvieron calificaciones en el rango de 4.81 a 5.58. Estos resultados brindan una comprensión más detallada de la distribución de las calificaciones entre los participantes.

Figura 1. Calificaciones finales obtenidas por los estudiantes del curso e-Learning



Después de la conclusión del curso, se implementó un cuestionario anónimo para recabar las opiniones de los estudiantes sobre su experiencia. Los participantes destacaron varios aspectos positivos, como la calidad del temario, la disponibilidad de recursos, el aprendizaje adquirido en la creación de recursos interactivos, la exhaustividad del curso, el *feedback* proporcionado por el profesor, la presentación atractiva de los contenidos en la plataforma, la metodología utilizada, la disponibilidad del profesor, la organización del curso, la variedad de recursos para el aprendizaje y la dinámica del curso. En contraste, algunos puntos señalados como áreas de mejora incluyeron la extensión de algunos vídeos debido a la cantidad detallada de información, la complejidad percibida de la aplicación *Educaplay* para crear recursos interactivos, la ajustada programación de fechas del curso y la cantidad de tareas exigidas en el tema dedicado a la creación de materiales interactivos. Estos comentarios proporcionan valiosas perspectivas para la evaluación y la mejora continua del curso.

4. CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio ha cumplido satisfactoriamente con todos los objetivos propuestos al inicio de la investigación. Se diseñó y ejecutó un curso *e-Learning* centrado en la creación de materiales didácticos, involucrando a 52 estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. La metodología mixta, que combinó análisis cualitativo y cuantitativo, permitió evaluar de manera integral el impacto de la formación *online* en el desarrollo de habilidades pedagógicas.

Los resultados obtenidos revelaron un avance significativo en las competencias de los estudiantes para conceptualizar y elaborar materiales didácticos. La implementación exitosa del curso en la plataforma *Moodle Studium* de la universidad demostró ser efectiva, con la participación activa de 46 estudiantes que completaron el programa. Se destacaron tanto los puntos fuertes del curso, como la calidad del temario y la variedad de recursos, como las áreas de mejora, como la extensión de algunos vídeos y la percepción de la complejidad de ciertas herramientas.

Además, la recopilación de opiniones mediante un cuestionario anónimo proporcionó valiosas percepciones sobre la experiencia de los estudiantes, identificando puntos destacados y áreas de posible mejora. Estas retroalimentaciones son esenciales para el perfeccionamiento continuo de futuras instancias de formación *e-Learning*.

En resumen, este estudio no solo ha cumplido con los objetivos planteados, sino que también ha contribuido a fortalecer la comprensión de la eficacia de la formación *online* en la

adquisición de competencias pedagógicas. Estos hallazgos respaldan la importancia de integrar metodologías *e-Learning* en la preparación de futuros pedagogos, contribuyendo así al avance y mejora del sistema educativo. Además, es crucial destacar que la mejora en la formación de los futuros pedagogos contribuye directamente al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) Número 4 de la Agenda 2030 propuesta por Unesco (2015), que promueve una educación de calidad.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación se ha realizado dentro del Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca.

REFERENCIAS

García-Peñalvo, F. J. y Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, *16*(1), 119-144. doi: http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161119144

Garzozi-Pincay, R., Garzozi-Pincay, Y., Solórzano-Méndez, V. y Sáenz-Ozaetta, C. (2021). Ventajas y desventajas de la relación enseñanza-aprendizaje en la educación virtual. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, *7*(3), 58-62. https://doi.org/10.32671/terc.v7i3.69

Llorente Cejudo, M. y Cabero Almenara, J. (2005). *Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación*. Hdl.handle.net. Recuperado el 29 de abril de 2022, de http://hdl.handle.net/11441/24672

Marcelo García, C. (2006). *Prácticas de e-learning* (pp. 22-45). Editorial Octaedro.

Mejía Dávila, M. (2020). M-Learning: características, ventajas y desventajas, uso. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *8*(1), 50-52. https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.80

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, *52*, de 1 de marzo de 2014. https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf

Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).

Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la Competencia Digital docente. *Boletín Oficial del Estado, 116,* de 16 de mayo de 2022. https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/(5)

Skov, A. (2016). *The Digital Competence Wheel*. Digital-competence.eu. Recuperado el 16 de abril de 2022, de https://digital-competence.eu/dc/front/what-is-digital-competence/

Unesco. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Unesco. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375523532

TECNOLOGÍA EN MANOS JÓVENES: EXPLORANDO EL USO DE LAS TIC ENTRE ADOLESCENTES

TECHN0L0GY IN Y0UNG HANDS: EXPL0RING THE USE 0F ICT AM0NG AD0LESCENTS

Enrique Maya-Cámara[1] y Martha Helena Ramírez-Bahena[2]

[1]*Universidad de Salamanca. España*
enriquemayacamara@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0207-3401

[2]*Universidad de Salamanca. España*
mh.ramirezb@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0744-8313

Resumen: **Introducción:** Este estudio analizó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el tiempo libre de 57 estudiantes de secundaria de entre 15 y 17 años, enfocándose en conocer el uso que hacen de estas tecnologías, así como analizar sus interacciones con las mismas y cómo estas interacciones tecnológicas impactan su desarrollo y bienestar. **Metodología:** Se llevó a cabo una encuesta detallada sobre la posesión de dispositivos, el tiempo dedicado diariamente a las TIC y sus usos específicos, proporcionando datos ricos y contextualizados sobre las prácticas digitales de los estudiantes. **Resultados:** Se encontró que los estudiantes tienen acceso a una gran variedad de dispositivos, con un promedio de aproximadamente dos horas de uso diario. Se identificaron patrones comunes en actividades como ver vídeos, escuchar música y usar las TIC con fines educativos, destacando la versatilidad de estas herramientas. Redes sociales: La exploración de la presencia en redes sociales resaltó la existencia de cuentas destinadas a usuarios mayores y la percepción de limitar el acceso a contenidos solo a amigos cercanos. Percepción de riesgos: La preocupación expresada sobre los riesgos asociados con las TIC, especialmente el ciberacoso, subraya la necesidad de abordar consciente y educativamente estos riesgos, destacando la importancia de estrategias preventivas y concientización. **Conclusiones:** Este estudio ofrece una visión detallada del uso de las TIC entre estudiantes de secundaria, abriendo reflexiones sobre el impacto de la tecnología en su vida cotidiana. Destaca la importancia de abordar conscientemente los riesgos asociados, especialmente el ciberacoso, y resalta la necesidad de estrategias preventivas y concientización.

Palabras clave: TIC; tecnología; conectividad; adolescencia; Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Abstract: **Introduction:** The central aim of this study was to thoroughly investigate the use of Information and Communication Technologies (ICT) during the leisure time of 57 high school students. Understanding how teenagers interact with technology in their daily lives is crucial due to the significant impact these interactions can have on their development and well-being. **Methodology:** A detailed survey was implemented to address critical aspects, including the possession of technological devices, the daily time dedicated to ICT, and the specific uses attributed to these technologies by students. This approach allowed for obtaining rich and contextualized data regarding their digital practices. **Results:** The findings revealed a surprising diversity of technological devices in the possession of students, with an average of approximately two hours of daily usage. Moreover, common patterns were identified in activities such as watching videos, listening to music, and using ICT for educational purposes, emphasizing the versatility of these tools in their lives. Social Media: The presence of teenagers on social media was explored in detail, highlighting the existence of accounts intended for older users and the perception of limiting access to content only to close friends. Risk Perception: A crucial aspect highlighted in the study was the concern expressed by participants about the risks associated with ICT, focusing on cyberbullying as one of the main perceived threats. **Conclusions:** This study not only provides a detailed insight into the use of ICT among high school students but also opens the door to broader reflections on the impact of technology on their daily lives. Furthermore, it underscores the importance of addressing risks consciously and educationally, especially in the context of cyberbullying, emphasizing the need for preventive strategies and awareness.

Keywords: ICT; Technology; Connectivity; Adolescence; Sustainable Development Goals.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, el uso extendido de las tecnologías digitales ha dejado una marca significativa en la rutina diaria de los adolescentes. La rápida evolución de dispositivos, aplicaciones y plataformas digitales ha impactado de manera fundamental la manera en que esta población establece relaciones, se comunica y accede a la información. Este cambio drástico requiere una comprensión profunda para abordar los desafíos e implicaciones asociados.

El propósito de este estudio es establecer el contexto para apreciar la importancia de examinar minuciosamente la naturaleza y la extensión de la interacción de los adolescentes con las tecnologías digitales. Como resultado, nos proponemos dos objetivos específicos. En primer lugar, llevar a cabo una revisión exhaustiva de la literatura existente para observar las diversas dimensiones de esta interacción tecnológica a través de una revisión bibliográfica no sistemática de la literatura existente. En segundo lugar, se busca analizar de manera empírica el uso de la tecnología por parte de los adolescentes, con el fin de desentrañar los patrones y los efectos subyacentes. Este enfoque holístico nos permitirá avanzar en la comprensión de la compleja relación entre los adolescentes y las tecnologías digitales, arrojando luz sobre el impacto de estas en sus vidas.

2. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este artículo se fundamenta en un enfoque mixto, que integra tanto análisis cuantitativo como cualitativo para abordar de manera exhaustiva la complejidad del tema en cuestión. El diseño de investigación utilizado es no experimental, más específicamente, se trata de un diseño transversal que posibilita la observación y el análisis de la situación en un momento específico.

El estudio fue llevado a cabo con un grupo de 57 adolescentes de entre 15 y 17 años de la comunidad autónoma de Castilla y León, más concretamente en la provincia de Salamanca, los cuales participaron voluntariamente en el estudio. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario anónimo en formato *online*, permitiendo a los participantes expresar sus opiniones de manera confidencial.

La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico, en particular, mediante un muestreo accidental por disponibilidad. Esta elección se basó en la conveniencia y la accesibilidad de los participantes, lo que otorgó una mayor flexibilidad en la obtención de datos. A pesar de su limitación en términos de representatividad estadística, este enfoque posibilitó la obtención de información valiosa sobre las experiencias y las perspectivas de los adolescentes en relación con las tecnologías digitales en la mencionada comunidad autónoma.

3. RESULTADOS

Este estudio se estructurará en dos fases distintas, cada una orientada a abordar diferentes aspectos del uso de tecnología por parte de los adolescentes. En la primera fase, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica existente sobre el tema. Esta revisión se centró en responder a diversas interrogantes clave que arrojarían luz sobre el panorama general del uso de dispositivos tecnológicos por parte de los adolescentes. Las preguntas para explorar en esta etapa incluyeron:

1) ¿Qué dispositivos son los más utilizados por los adolescentes?
2) ¿Cuánto tiempo medio dedican al día los adolescentes al uso de la tecnología?
3) ¿Para qué utilizan internet principalmente los adolescentes?
4) ¿De qué redes sociales disponen los adolescentes?
5) ¿Qué riesgos creen los adolescentes que tienen las tecnologías de la información y la comunicación?

La segunda fase de la investigación se centrará en la recopilación de datos directos a través de la aplicación de un cuestionario a un grupo muestra de adolescentes, abordando las mismas cuestiones planteadas en la revisión de la literatura. Este enfoque permitirá obtener percepciones y experiencias específicas de los propios adolescentes, complementando y validando los hallazgos de la primera fase.

Ambas fases de la investigación se integrarán para proporcionar una visión completa y detallada del uso de la tecnología por parte de los adolescentes, ofreciendo datos tanto cualitativos como cuantitativos. Este enfoque integral permitirá una comprensión más profunda de los patrones de comportamiento, actitudes y percepciones de los adolescentes en relación con la tecnología, así como sus percepciones sobre los riesgos asociados con las TIC.

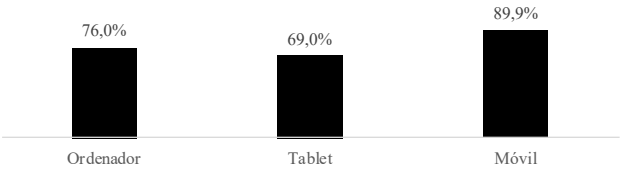
3.1. Resultados obtenidos de la revisión bibliográfica

La primera pregunta que se abordó a través de una revisión minuciosa de la literatura fue la siguiente: ¿Cuáles son los dispositivos más empleados por los adolescentes?

Los dispositivos móviles son herramientas que posibilitan el acceso a la información y la comunicación sin depender de una conexión fija, como la de un ordenador, una tableta o un teléfono móvil. Estos dispositivos se han convertido en elementos esenciales en la vida de los adolescentes, quienes los emplean para diversas actividades como estudiar, entretenerse, informarse o interactuar con otros. De acuerdo con un informe de Unicef España, el 90 % de los adolescentes españoles se conecta a Internet diariamente, y la mayoría utiliza un teléfono móvil con conexión a Internet y wifi en casa (Cuesta, 2021 y Unicef, 2021).

De acuerdo con lo expuesto por EpData (2021), entre los dispositivos móviles más utilizados por los adolescentes se encuentran los siguientes:

Figura 1. Dispositivos móviles más utilizados por los adolescentes



Fuente: EpData (2021).

En relación a la pregunta: ¿Cuánto tiempo medio dedican al día los adolescentes al uso de la tecnología?

La tecnología ha transformado la sociedad y la cultura, especialmente para los adolescentes inmersos en dispositivos móviles, Internet y redes sociales. Aunque ofrecen oportunidades de comunicación, información y entretenimiento, también presentan riesgos como uso excesivo, aislamiento, ciberacoso y la posibilidad de adicción.

Para entender el impacto, es crucial evaluar el tiempo dedicado a diferentes dispositivos y aplicaciones, considerando el propósito y el contexto. Sin embargo, la variabilidad en las fuentes y criterios de medición dificulta las comparaciones.

Según Unicef España (2021), el 90 % de los adolescentes españoles se conecta diariamente, dedicando en promedio 4 horas y 36 minutos, con más tiempo en fines de semana y vacaciones. Otro estudio de Cáritas, *Los menores y las nuevas tecnologías, en datos y gráficos*, señala que el

36,7 % de los adolescentes pasa más de seis horas al día con el móvil, considerado uso abusivo. En Quito, Ecuador, un estudio de Redalyc, *El uso de la tecnología: determinación del tiempo que los jóvenes dedican a los dispositivos móviles*, indica que los jóvenes dedican en promedio siete horas cincuenta minutos al día a dispositivos.

Estos datos subrayan que los adolescentes destinan tiempo significativo a la tecnología, con impactos positivos y negativos. Es esencial promover un uso responsable y seguro, incentivando actividades que contribuyan a su bienestar, como deporte, ocio, lectura o arte.

La tercera pregunta planteada después de conocer el tiempo que los adolescentes dedican al uso de la tecnología es para qué hacen ese uso:

Los adolescentes emplean las TIC para diversos fines, según el estudio *Los menores y las nuevas tecnologías, en datos y gráficos* (2021). Los usos más comunes incluyen jugar (37,7 %), utilizar redes sociales (45,8 %), escuchar música (75,6 %) y buscar información (41,6 %). Estos hallazgos coinciden con investigaciones que destacan el amplio espectro de propósitos, abarcando entretenimiento, comunicación, educación e información.

El estudio del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2010) señala que las TIC sirven para acceder a información y comunicarse con amigos y familiares. Además, según Gil *et al.* (2003), los adolescentes las utilizan para socializar y desarrollar habilidades digitales.

A continuación, se planteó la pregunta acerca de las redes sociales a las que tienen acceso los adolescentes, y se pueden destacar las siguientes:

Los adolescentes utilizan diversas redes sociales para comunicarse y compartir información, siendo las más populares, según *Audience Origin Teens* (2021): *TikTok* (57 %), *Snapchat* (62 %), *Facebook* (60 %), *Instagram* (45 %) y *Twitter* (41 %). Estos resultados concuerdan con estudios adicionales (Vogels *et al.*, 2022), evidenciando que los adolescentes emplean las redes sociales para comunicación, entretenimiento e información.

Respecto a los riesgos de las TIC para los adolescentes, Orosco Fabián y Pomasunco Huaytalla (2020) identifican *cyberbullying*, *grooming*, *sexting*, *sexcasting* y sextorsión como preocupaciones significativas. Unicef España (2022) señala que 1 de cada 3 adolescentes tiene un uso problemático de Internet y redes sociales, mientras que 1 de cada 5 podría tener un enganche a los videojuegos, afectando su desarrollo académico, relaciones y salud.

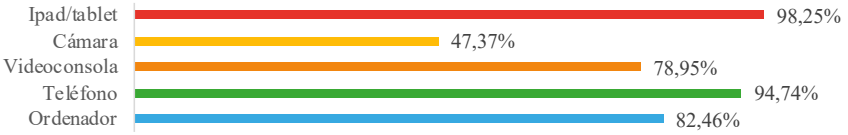
Los riesgos incluyen efectos psicológicos, sociales y físicos, como problemas de autoestima, falta de concentración, ansiedad, estrés y trastornos alimenticios (Hill *et al.*, 2016; Universidad Internacional de Valencia, 2022). Además, los adolescentes enfrentan peligros específicos en línea como contenidos inapropiados, ciberacoso, *grooming*, *sexting* y exposición de datos personales (Fundación MAPFRE, s. f.; ASPA, 2021).

3.2. Resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario en adolescentes

En nuestra encuesta se preguntó a adolescentes, en primer lugar, sobre su equipamiento tecnológico. Así pues, en la Figura 2 se pueden observar los resultados obtenidos, los cuales coinciden significativamente con la revisión bibliográfica, subrayando que los adolescentes

de hoy están inmersos en un entorno tecnológico, donde los dispositivos electrónicos son una constante en su día a día.

Figura 2. Resultados sobre las TIC de las que disponen los adolescentes



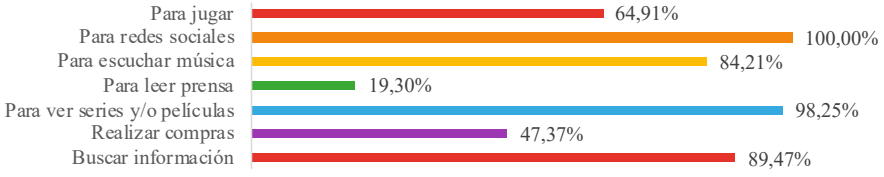
El análisis detallado de la encuesta revela patrones interesantes en el tiempo de uso de dispositivos electrónicos por parte de los adolescentes. Los resultados se pueden apreciar en la Figura 3, donde se subraya la diversidad en los hábitos de uso de dispositivos electrónicos entre los adolescentes.

Figura 3. Resultados del tiempo medio que los adolescentes utilizan las TIC



Así mismo, en la Figura 4 podemos observar los resultados obtenidos a la pregunta de para qué utilizan las TIC los adolescentes, viendo que mayormente las utilizan para hacer uso de sus redes sociales, ver contenidos digitales o buscar información. En resumen, los resultados evidencian la diversidad de usos de internet entre adolescentes, destacando su impacto significativo en varios aspectos de sus vidas diarias.

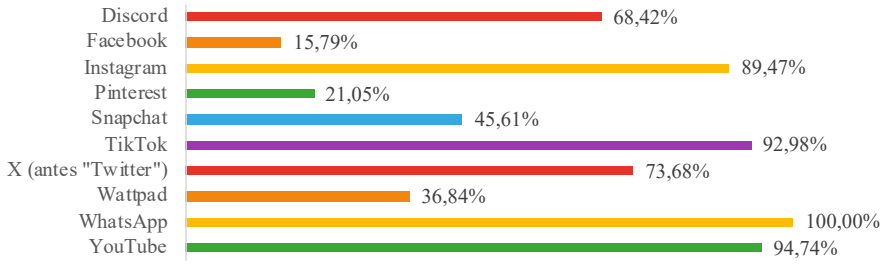
Figura 4. Resultados de para qué utilizan los adolescentes las TIC



La exploración de las preferencias en redes sociales reveló una amplia variedad de plataformas entre los adolescentes encuestados.

WhatsApp destacó con un 100 % de presencia, siendo la herramienta principal de comunicación. *YouTube*, con un 94,74 %, se posicionó como la fuente principal de contenido audiovisual. *TikTok*, conocida por su formato dinámico, obtuvo un 92,98 %, consolidándose como un espacio creativo y de expresión. *Instagram*, centrada en imágenes y videos, alcanzó un 89,49 % de presencia, siendo relevante para la interacción social. Además, otras redes sociales como *Discord, Facebook, Pinterest, Snapchat, X (Twitter)* y *Wattpad* también fueron opciones detectadas, mostrando la diversidad de preferencias y usos entre los adolescentes. En resumen, tal como se muestra en la Figura 5, la encuesta reflejó una amplia gama de redes sociales utilizadas por los adolescentes, destacando tanto las populares como aquellas menos extendidas, pero que aún desempeñan un papel significativo en su vida digital.

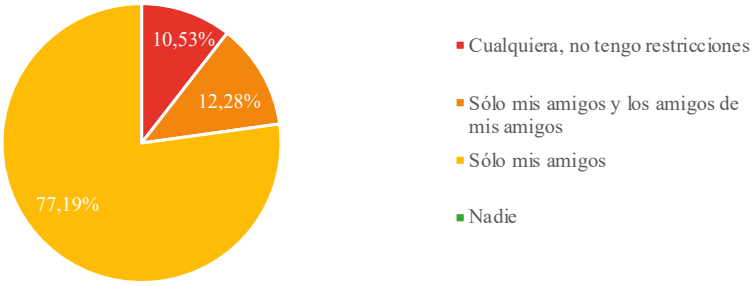
Figura 5. Redes sociales de las que disponen los adolescentes



En la encuesta, exploramos cómo los adolescentes gestionan la privacidad en redes sociales, preguntando quiénes pueden ver sus perfiles. Los resultados revelaron distintos enfoques:

Se observó que un 10,53 % permitía que cualquier persona viera sus perfiles, mostrando poca preocupación por la privacidad. El 12,28 % limitaba el acceso solo a amigos y amigos de amigos, demostrando una preocupación moderada por la privacidad. En contraste, un abrumador 77,19 % restringía la visibilidad exclusivamente a amigos, resaltando la importancia que muchos adolescentes dan a la privacidad y al control del acceso a sus contenidos personales. En resumen, la encuesta destaca la diversidad de actitudes hacia la privacidad en redes sociales entre los adolescentes, desde enfoques más permisivos hasta restricciones estrictas para proteger su información en línea.

Figura 6. Resultados de privacidad en las redes sociales de los adolescentes



En la última sección de la encuesta, los estudiantes expresaron sus preocupaciones sobre los riesgos de las TIC. Destacaron la inquietud por el ciberacoso, la protección de datos personales y la conciencia de amenazas como descargar virus y la falsificación de identidad. La percepción de posibles encuentros con *hackers* subraya la conciencia de amenazas maliciosas en línea. Además, se enfatizó la importancia de la educación digital para guiar a los adolescentes en la toma de decisiones informadas. En resumen, sus respuestas subrayan la diversidad de riesgos percibidos y la necesidad de promover la conciencia y la educación digital para una navegación segura en el entorno digital.

4. CONCLUSIONES

El estudio logró sus objetivos al proporcionar una visión completa de las prácticas tecnológicas de los adolescentes mediante una revisión literaria y un análisis empírico.

Uno de los hallazgos clave es la necesidad de un enfoque educativo integral. La enseñanza ética y responsable del uso de las TIC debe ser incorporada en el currículo educativo, proporcionando a los adolescentes las herramientas necesarias para navegar por el mundo digital de manera informada y ética. La tecnología, en lugar de ser percibida como una amenaza, puede ser potenciada como una herramienta valiosa para el aprendizaje y el desarrollo personal.

En el ámbito doméstico, es crucial que padres y cuidadores supervisen y guíen el uso de las TIC, fomentando un entorno digital seguro y saludable.

La colaboración entre la escuela y la familia se revela como un componente esencial en la formación de adolescentes responsables en el uso de las TIC. La comunicación abierta y continua entre ambas partes puede fomentar un enfoque colectivo para abordar los desafíos y las preocupaciones asociados con el uso de la tecnología.

Este estudio ofrece una visión actualizada del uso de las TIC entre adolescentes. Los hallazgos indican que, mediante estrategias educativas, controles parentales y una colaboración efectiva entre la escuela y la familia, es posible fomentar el uso responsable y ético de la tecnología en un entorno digital dinámico. La enseñanza eficiente de las TIC desempeña un papel crucial en la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (Educación

de Calidad) de la Agenda 2030 de la Unesco (2015), promoviendo una educación inclusiva y equitativa. Capacitar a los estudiantes en el manejo ético y responsable de las TIC no solo mejora la educación, sino que también contribuye al desarrollo sostenible, empoderando a las nuevas generaciones con habilidades digitales esenciales para enfrentar desafíos globales.

Antes de finalizar, cabe recordar la célebre frase de Steve Jobs «La tecnología no es nada. Lo crucial es tener fe en la bondad e inteligencia de las personas. Si les proporcionas herramientas, realizarán cosas maravillosas». En este contexto, el papel de los educadores es facilitar el acceso a las herramientas tecnológicas y al mismo tiempo fomentar valores y habilidades éticas en los adolescentes, inspirándolos a lograr «cosas maravillosas» en el amplio mundo digital. La tecnología se convierte así en un medio para expresar la capacidad innata de las personas para la creatividad, la innovación y el impacto positivo en la sociedad.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación se ha realizado dentro del Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca.

REFERENCIAS

Assistant Secretary for Public Affairs (ASPA). (2021). *What Is Cyberbullying* [Text]. https://espanol.stopbullying.gov/acoso-por-internet-1yqc/qué-es

CSIC. (2015). *Los adolescentes y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*. Recuperado el 14 de enero de 2024, de https://digital.csic.es/bitstream/10261/132633/1/TICPadres.pdf

Cuesta, L. (2021, noviembre 30). El impacto de la tecnología en los jóvenes. *La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20211130/7897657/impacto-tecnologia-jovenes.html

De Miguel, R. (2020, diciembre 31). Los mejores teléfonos móviles para adolescentes de 2020: ¿cuál elijo para mi hijo? *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/12/28/escaparate/1609189541_325836.html

EpData. (2021). *Los menores y las nuevas tecnologías, en datos y gráficos*. https://www.epdata.es/datos/uso-jovenes-internet-datos-graficos/271

Fundación MAPFRE. (s. f.). *¿Cuáles son los posibles riesgos que corren los niños y adolescentes por el abuso o adicción a las TIC?* Fundación MAPFRE. Recuperado 14 de enero de 2024, de https://www.fundacionmapfre.org/educacion-divulgacion/salud-bienestar/habitos-saludables/uso-responsable-tic/riesgos-ninos-adolescentes-adiccion-tic/

Gil, F., Del Valle, C. y Fuentes, M. J. (2003). El uso de Internet por los chicos y chicas en los cibercafés durante el ocio. *Revista de Estudios de Juventud*, *61*, 33-47.

Hill, D., Ameenuddin, N., Reid Chassiakos, Y. (Linda), Cross, C., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. y Swanson, W. S. (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*, *138*(5), e20162591. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591

Pajuelo, L. (2020, febrero 4). *El 66% de los menores de 15 años ya tiene teléfono móvil*. https://www.educacontrespuntocero.com/noticias/los-menores-ya-tienen-telefono-movil/

Revista Comunicar. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. Recuperado el 14 de enero de 2024, de https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=59&articulo=59-2019-07

Unesco. (2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Unesco. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Unicef. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia*. https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia

Unicef. (2022). *Los adolescentes están muy ligados a la tecnología, pero ¿sabemos cómo la utilizan?* https://www.unicef.es/noticia/adolescentes-y-tecnologia-como-la-utilizan

Universidad Internacional de Valencia. (2022). *Psicología adolescentes: Los riesgos de las nuevas tecnologías*. VIU España. https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/psicologia-adolescentes-los-riesgos-de-las-nuevas-tecnologias

Vogels, E. A., Gelles-Watnick, R. y Massarat, N. (2022). Teens, Social Media and Technology 2022. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. https://www.pewresearch.org/internet/2022/08/10/teens-social-media-and-technology-2022/

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375533542

TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: LA REVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

EDUCATIONAL TRANSFORMATION: THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE REVOLUTION IN TEACHER EDUCATION

Rocío Vila Soriano[1] y Laura Monsalve Lorente[2]

[1]*Universitat de València. España*
rociovilasoriano@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6848-1910

[2]*Universitat de València. España*
laura.monsalve@uv.es
https://orcid.org/0000-0002-8036-4677

Resumen: La inteligencia artificial (IA) emerge como una tecnología que permite adaptar la educación de manera personalizada, preparando a los jóvenes para afrontar un mercado laboral en constante cambio, con otras demandas sociales de la sociedad líquida y del conocimiento actual. En términos generales, el propósito de esta investigación es formar a los docentes en el uso responsable de la IA para que sean capaces de aplicarla conscientemente en su didáctica en un futuro; así como evaluar y examinar las opiniones de los estudiantes universitarios sobre como perciben y entienden el uso de la IA en su formación inicial centrándose en sus aplicaciones, posibilidades y desafíos. En el presente trabajo se expone cómo se diseñó y se ejecutó una formación virtual destinada a incrementar el conocimiento sobre la IA a treinta y cinco docentes en formación inicial seleccionados en el programa Generación Docentes de la Fundación Princesa de Girona del Grado de Magisterio, pertenecientes a diversas universidades del Estado español, a partir de la plataforma *online* y adaptable a cualquier dispositivo *Learnland* creada por la Fundación Accenture. El presente estudio responde a una investigación de carácter cualitativo donde el modelo de investigación utilizado se clasifica en analítico descriptivo. Tras el taller formativo, los hallazgos indicaron que los estudiantes de cuarto de magisterio sentían que la IA influía positivamente en su aprendizaje; ya que esta se podía conjugar, como es el caso de *Learnland*, con misiones de sostenibilidad ambiental tan necesarias para concienciar a los alumnos de la Agenda 2030. En suma, se sugiere revisar los planes de estudio del Grado de Magisterio para incorporar el uso de la IA en la formación inicial de los futuros docentes.

Palabras clave: inteligencia artificial; *Learnland*; formación inicial de los docentes; didáctica; Agenda 2030.

Abstract: Artificial Intelligence (AI) emerges as a technology that allows education to be adapted in a personalized way, preparing young people to face a constantly changing labor market, with other social demands of the liquid society and current knowledge. In general terms, the purpose of this research is to train teachers in the responsible use of AI so that they are able to consciously apply it in their teaching in the future; as well as evaluate and examine the opinions of university students on how they perceive and understand the use of AI in their initial training, focusing on its applications, possibilities and challenges. This work explains how virtual training was designed and executed to increase knowledge about AI for thirty-five teachers in initial training selected in the Teacher Generation program of the Princess of Girona Foundation for the Degree in Teaching, belonging to various universities in the Spanish state, based on the oline platform and adaptable to any *Learnland* device created by the Accenture Foundation. The present study responds to a qualitative research where the research model used is classified as descriptive analytical. After the training workshop, the findings indicated that the fourth-year students felt that AI positively influenced their learning; since this could be combined, as is the case of *Learnland*, with environmental sustainability missions so necessary to raise awareness among students of the 2030 Agenda. In short, it is suggested to review the study plans of the Teaching Degree to incorporate the use of AI in the initial training of future teachers.

Keywords: artificial intelligence; *Learnland*; initial teacher training; didactics; Agenda 2030.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día vivimos en una sociedad de cambios acelerados y constantes, donde la información y el conocimiento se han establecido como recursos clave para el desarrollo individual y social. Esta transformación ha comportado la creación de una nueva sociedad, llamada *Sociedad del Conocimiento y Líquida*. En primer lugar, se entiende por *Sociedad del Conocimiento*, pues en la sociedad presente el acceso al conocimiento y a la información se ha convertido en un factor clave para la competitividad y el progreso (García-Aretio, 2012). En segundo lugar, según Bauman (2015), la presente sociedad es *líquida* pues se caracteriza por la falta de estructuras sólidas y los constantes cambios y fluidez en todas las áreas sociales.

La sociedad líquida y del conocimiento exige que se engendren cambios en los sistemas educativos a fin de preparar a los alumnos para los escenarios formativos y laborales que se darán en el futuro a causa de la metamorfosis digital ligada a la cuarta revolución industrial o revolución tecnológica (Fredy y Calderón, 2020; Martínez-Ruiz, 2019). En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas clave para educar en este nuevo paradigma, ya que brindan acceso a una cantidad de conocimiento e información de manera efectiva y rápida (Chávez *et al.*, 2020). Además, las TIC constituyen una herramienta importante para desarrollar habilidades esenciales para el siglo XXI, como la colaboración, la creatividad y la comunicación, así como para lograr los objetivos de la agenda 2030 (Flórez-Romero, Aguilar-Barreto, Hernández-Peña, Salazar-Torres, Pinillos-Villamizar y Pérez-Fuentes, 2017). Así, aparece el concepto de educación 4.0, que fomenta el aprendizaje

autónomo mediante la reflexión en un entorno educativo respaldado por la tecnología. Este enfoque metodológico busca utilizar la tecnología de manera efectiva para abordar los contenidos educativos, con el propósito de prevenir desigualdades en el desarrollo social, según lo planteado por UNCTAD (2019).

Los organismos internacionales, en la realidad actual, han estado enfocándose en los últimos años en la importancia de proporcionar alfabetización digital a todos los actores de la comunidad educativa, permitiéndoles incorporar las tecnologías en sus entornos de enseñanza. Así, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), la ONU introduce un cuarto objetivo relacionado con la equidad e inclusión, abogando por el uso de tecnologías y recursos educativos de acceso libre según lo establecido por la Unesco en 2016. Para alcanzar dicho objetivo, el Consenso de Beijing (2019) sobre la Inteligencia Artificial (IA) y la Educación destaca la importancia de integrar la IA en el ámbito educativo, con el objetivo de acelerar la creación de un sistema educativo equitativo y abierto. Esto se lograría gracias a la flexibilidad inherente de la IA, que permite la personalización de aprendizaje al considerar las características individuales de los estudiantes (Hutchins, 2017).

Llegados a este punto es fundamental conceptualizar que es el término inteligencia artificial. Pues bien, según Brazdil y Jorge (2001), la IA es la capacidad de un sistema informático para imitar el funcionamiento del cerebro humano. Esto implica la habilidad de recibir datos externos como información, aprender a través de entrenamiento y, basándose en ese aprendizaje, cumplir los objetivos para los cuales fueron diseñados. En suma, la IA busca replicar la capacidad de aprendizaje y la toma de decisiones del ser humano en sistemas computacionales. Desde que se acuñó el término «inteligencia artificial» en la década de los 50 (Aranda-Corral, Calmet y Martín-Mateos, 2014) se ha esperado que esta innovadora tecnología haga significativos aportes en diversas áreas. Esto abarca desde la robótica hasta la visión de bajo nivel, el procesamiento del lenguaje natural y los sistemas expertos basados en el conocimiento. Por eso en 1984 el experto Boden predijo que estos avances iban a tener repercusiones significativas en campos tan diversos como la ciencia, la educación y la tecnología.

Los aportes de la IA a la educación son numerosos y han ido aumentando progresivamente desde su aparición. En diversas ocasiones, la IA ha sido objeto de críticas al ser examinada desde perspectivas como la psicología educativa o la neurociencia. Estas críticas han suscitado interrogantes importantes entre algunos detractores, tales como: ¿cuál debería ser el papel adecuado de la IA en la educación? (Curkova, Kent y Lucking, 2019). Existen dudas sobre si la IA debería desempeñar un papel de reemplazo humano o funcionar como una tecnología de asistencia humana (Cukurova, Luckin y Clark-Wilson, 2019). No obstante, hay otros investigadores que resaltan los beneficios que la IA aporta al ámbito educativo, ya sea optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje o contribuyendo a la investigación (Cukurova, Luckin y Kent, 2020). La IA ha proporcionado herramientas tecnológicas esenciales durante la pandemia y se presenta como una herramienta versátil que tiene un impacto positivo en múltiples áreas del conocimiento y la sociedad en su conjunto (Luckin y Cukurova, 2019).

En esta situación actual, diversos estudios realizados por diferentes expertos destacan la inteligencia artificial como un aliado fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo (Boden, 1984; Brow y Burton, 1978; Brusilovky y Peylo, 2003). Estas

investigaciones la reconocen además como una herramienta esencial para asegurar que los estudiantes alcancen competencias específicas (Castrillón, Sarache y Ruiz-Herrera, 2020; Goldstein y Papert, 1977). En consecuencia, se sugiere considerar la IA como una línea de investigación tanto en programas de estudio de pregrado como de postgrado en las instituciones educativas.

Por ese motivo, Williams *et al.* (2019) en su investigación plantean que es posible introducir el uso de la IA en el alumnado de Educación Infantil, ya que los estudiantes en esta etapa inicial ya son capaces de comprender los conceptos de la IA e interactuar con esta herramienta digital a pesar de su temprana edad. No obstante, otros autores remarcan la importancia de que el objetivo primordial debe ser el aprendizaje significativo (León y Viña, 2017); así como enseñar los aspectos éticos para que sean tomados en cuenta por el alumnado (Eaton *et al.*, 2018).

Con este fin, autores como Gisbert y Esteve (2011) indican que es vital rediseñar los planes de estudio de los futuros docentes y orientarlos hacia el desarrollo de la alfabetización digital (nivel I de «competencia digital») a lo largo de todo el grado para que desarrollen las actitudes, las habilidades y los conocimientos necesarios para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Así mismo, investigaciones de Martín y Grudziecki (2015) van más allá e indican que el nivel II «uso digital» y el nivel III «transformación digital» también sería necesario tenerlos en cuenta, pues están ligados al proceso de innovación y creatividad individual o grupal para dar respuesta a tareas o problemas que se presenten en la vida atendiendo a sus requisitos.

Por consiguiente, mediante este artículo buscamos familiarizar a los docentes en formación inicial con el entendimiento y la aplicabilidad de la inteligencia artificial. Este propósito tiene como objeto contribuir al desarrollo de su alfabetización digital y facilitar su ingreso de manera exitosa a un mercado laboral que evoluciona constantemente y se vuelve más complejo (Figueiredo *et al.*, 2015). Para lograrlo, en esta investigación se ha creado e implementado una formación virtual centrada en la IA a través de la aplicación pragmática de la plataforma *online Learnland*. Con ello pretendemos unir a un grupo de estudiantes de Magisterio de diferentes comunidades autónomas que en el futuro va a dedicarse al mismo trabajo para que adquieran y construyan el conocimiento tecnológico y didáctico para mejorar su futura práctica docente (Bedoya *et al.*, 2018). Además, a través de *Learnland* también se contribuye a aprender a programar y esta práctica según Wolovick y Martínez (2016) es una herramienta esencial para desarrollar habilidades cognitivas como el razonamiento, la resolución de problemas y la creatividad. Además, contribuciones científicas de Guamán-Gómez *et al.* (2019) señalan que el pensamiento computacional es una habilidad esencial en la era digital actual, ya que permite a las personas entender y analizar problemas complejos de manera más eficiente.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

La presente investigación se llevó a cabo durante la formación del «Campus Virtual» del programa Generación Docentes de la Fundación Princesa de Girona. Cabe destacar que este estudio se enmarca dentro de las directrices del proyecto educativo de la plataforma online y adaptable a cualquier dispositivo *Learnland* creada por la Fundación Accenture para la alfabetización digital. El propósito principal de esta investigación fue analizar, valorar y examinar las opiniones del alumnado del Grado de Magisterio acerca de cómo la inteligencia artificial se utiliza en su formación inicial y en el proceso educativo en general, explorando sus aplicaciones, posibilidades y los desafíos que puedan surgir. Con el fin de conocer la opinión de los estudiantes de Magisterio se optó por un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo, el modelo de investigación del cual se clasifica en analítico descriptivo no experimental mediante encuesta e investigación-acción y donde los tutores de la formación han sido participantes de la investigación.

2.2. Participantes

Esta formación virtual diseñada para incrementar el conocimiento sobre la IA fue destinada a un total de treinta y cinco docentes en formación inicial seleccionados en el programa Generación Docentes de la Fundación Princesa de Girona pertenecientes a diversas universidades del Estado español. La edad de los participantes oscilaba entre los 21 y los 30 años, de los cuales el 37,14 % eran hombres (13 varones) y el 62,86 % eran mujeres (22 mujeres). Además, el 94,29 % (33 sujetos) no habían participado en ninguna formación de inteligencia artificial y manifestaban desconocimiento del potencial didáctico de esta herramienta tecnológica.

2.3. Instrumentos

Para valorar el grado de utilidad del aprendizaje de la IA en la formación inicial de los docentes se utilizó como instrumento de recogida de información el cuestionario de la plataforma online y adaptable a cualquier dispositivo *Learland* con preguntas cerradas e ítems en escala de Likert (1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo) validado por la Fundación Accenture en investigaciones previas.

2.4. Procesamiento de datos

Para comprender y analizar en profundidad el fenómeno investigado el procedimiento fue el presente:

En primer lugar, a través de Zoom, el grupo de 35 estudiantes se dividió en pequeños subgrupos de discusión de 5 estudiantes cada uno. En estos subgrupos había un experto en nuevas tecnologías de la Fundación Princesa de Girona o de la Fundación Accenture responsable de plantear cuestiones en aras de sacar a la luz los conocimientos previos sobre la inteligencia artificial que presentaban los alumnos de Magisterio.

En segundo lugar, en gran grupo se les explicó el concepto de inteligencia artificial y se les incitó a cavilar sobre la presencia de la inteligencia artificial en la vida cotidiana y su potencial en la esfera educativa.

En tercer lugar, llegados a este punto se presentó la plataforma online y adaptable a cualquier dispositivo *Learnland* creada por la Fundación Accenture para la alfabetización digital y las diferentes partes de la interfaz:

1. Bienvenida y misión medioambiental
2. Introducción a la inteligencia artificial
3. Visión artificial
4. Proyecto Round Robin

En la sección de «Bienvenida y misión medioambiental» se analizaron contenidos teóricos relacionados con la sostenibilidad del planeta como:

- Los gases de efecto invernadero y el calentamiento global
- Puntos de no retorno para evitar el cambio climático
- Sostenibilidad ambiental
- Globalización ecológica
- Reciclaje
- Acciones individuales

En la sección de «Introducción a la inteligencia artificial» se examinó cómo funciona la IA respecto a:

- Tipos de aprendizaje de la IA
- Ética, sesgos a prevenir
- Fases de la IA
- Áreas del conocimiento que envuelve
- Importancia de alfabetizarnos en ella
- Roles o formas de relacionarnos con la IA

En la sección de «Visión» se examinaron de manera más pragmática los tres roles que podemos adquirir los humanos respecto al uso de la IA mediante juegos de rol de «usuario», «operador» y «creador» a través de una misión medioambiental en una planta de reciclaje.

- El rol de «usuario», relacionado con el pensamiento crítico, hace uso de soluciones que aplican la IA.
- El rol de «operador», relacionado con la flexibilidad, identifica si el comportamiento de la IA es correcto o necesita ser ajustado.
- El rol de «creador», también relacionado con el pensamiento crítico y entrenar nuevos modelos de IA.

También durante la sección de «Visión» los alumnos planteaban sus interrogantes en el chat de Zoom y eran respondidos por otros compañeros del grupo-clase o por el grupo de formadores de la Fundación Princesa de Girona y de la Fundación Accenture.

En la sección de «Proyecto *Roun-Robin*» el grupo-clase se dividió en 6 subgrupos y plantearon soluciones con IA respecto a retos de la vida cotidiana; así como dieron respuesta al cuestionario de *Learnland* de preguntas cerradas e ítems en escala de Likert (1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en *Learnland* y el uso y la utilidad del aprendizaje de la IA en la formación inicial de los docentes.

3. RESULTADOS

En el presente apartado se presentan los resultados de dicha investigación. En primer lugar, el 57,14 % de los alumnos encuestados (20 sujetos) no se sentían inseguros ni intimidados en usar la plataforma online *Learnland* en su didáctica el día de mañana en el aula. Este resultado está relacionado con los estudios de Brusilovsky y Peylo (2003) y Cukurova *et al.* (2020), que indican que el aporte del uso de la IA a partir del diseño de videojuegos educativos en la educación se ha incrementado desde el año 2000; así como los agentes educativos cada vez se sienten más capaces de conectar la educación con la tecnología.

Por otro lado, el 85,71 % de los alumnos encuestados (30 sujetos) creen que la IA juega un papel importante en la formación inicial del profesorado para que en su futura labor docente sus alumnos puedan ser competentes en la sociedad digital del siglo XXI. Este porcentaje recuerda a las investigaciones de Blanchard (2015), Dorca (2015) y Nye (2015), que indican como el uso pragmático de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite identificar las fortalezas y las debilidades de cada alumno, así como sus motivaciones y desafíos, logrando un aprendizaje significativo necesario en los desafíos que presenta el mundo moderno.

En tercer lugar, respecto a la relación de esta app con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, al estar integrada dentro de una misión medioambiental el 91,43 % de los alumnos encuestados (32 sujetos) opina que es muy beneficiosa. Estos resultados ofrecen una visión profunda sobre la relación entre la inteligencia artificial y la sostenibilidad en la educación tal como indican autores como Pintado *et al.* (2023). Como se puede ver, la sinergia entre ambas áreas proporciona una oportunidad significativa para abordar los desafíos institucionales contemporáneos favoreciendo el desarrollo sostenible.

Finalmente, según las impresiones recogidas por los formadores de la Fundación Princesa de Girona y de la Fundación Accenture se pudo determinar que mayoritariamente los futuros docentes se sentían motivados a investigar y seguir formándose en el uso y las potencialidades de la inteligencia artificial. Del mismo modo, mostraban inquietud en buscar formas de mitigar los riesgos y las preocupaciones inherentes al uso de la IA en educación y así garantizar la preservación de la privacidad de los datos personales de los estudiantes, evitando que su utilización en las aulas genere efectos contraproducentes, contribuyendo a un entorno educativo más equitativo y justo (Jara y Ochoa, 2020).

4. CONCLUSIONES

El propósito principal de este estudio fue examinar las opiniones de los futuros profesores sobre la importancia de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su formación inicial. Por ello, se observó que los treinta y cinco docentes seleccionados por el programa Generación Docentes de la Fundación Princesa de Girona del Grado de Magisterio, pertenecientes a diversas universidades del Estado español, valoraron los beneficios de incorporar la tecnología, especialmente la inteligencia artificial, en la enseñanza superior, destacando mejoras en el desarrollo de habilidades para resolver problemas, en la motivación y en la estimulación de la creatividad. Además, estas mejoras las perciben como contribuciones importantes para lograr un aprendizaje significativo y enriquecedor. Así mismo, gracias a la presente investigación se ha podido visualizar que la plataforma online y adaptable a cualquier dispositivo *Learnland* y el aprendizaje de la IA contribuyen al logro de los ODS propuestos por la ONU (2019), al promocionar una educación sostenible, inclusiva, equitativa y de calidad.

En resumen, al considerar las opiniones expresadas por los estudiantes en el cuestionario, podemos concluir que la inteligencia artificial mejora los ambientes de aprendizaje en el ámbito de la educación superior. Además, fomenta el interés y la preferencia de los estudiantes por incorporar tecnologías en su futura labor docente. De otro lado, a través de esta experiencia formativa se corrobora que hemos ayudado a empoderar a los estudiantes, en su mayoría mujeres, para que puedan crear contenidos educativos inclusivos. Finalmente, respecto a las limitaciones del estudio es vital indicar que la muestra es reducida y sería necesario en futuras investigaciones ampliar la muestra, así como analizar la posibilidad de realizar este seminario de manera presencial.

REFERENCIAS

Aranda-Corral, G. A., Calmet, J. y Martín-Mateos, F. J. (eds.). (2014). *Artificial Intelligence and Symbolic Computation*. Springer International Publishing.

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bedoya, J. R., Betancourt, M. O. y Villa, F. L. (2018). Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, *23*(1), 121-139.

Blanchard, E. G. (2015). Socio-cultural Imbalances in AIED Research: Investigations, Implications and Opportunities. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *25*, 204-228.

Boden, M. A. (1984). Impacts of artificial intelligence. *Futures*, *16*(1), 60-70.

Brazdil, P. y Jorge, A. (eds.). (2001). *Progress in Artificial Intelligence: Knowledge Extraction, Multi-agent Systems, Logic Programming, and Constraint Solving*. Springer Berlin Heidelberg.

Brown, J. S. y Burton, R. R. (1978). A paradigmatic example of an artificially intelligent instructional system. *International Journal of Man-Machine Studies*, 10(3), 323-339.

Brusilovsky, P. y Peylo, C. (2003). Adaptive and intelligent web-based educational systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *13* (2-4), 159-172.

Castrillón, O. D., Sarache, W. y Ruiz-Herrera, S. (2020). Prediction of academic performance using artificial intelligence techniques. *Formación Universitaria*, *13*(1), 93-102.

Chávez, F. J., Carreto, C., Ramos, J. M., Ávalos, R. V., Cruz, C. S., Panchi, A., Ordaz, J. y Argüello, M. E. (2020). Los docentes de educación media y superior ante los desafíos digitales de la 4.ª Revolución Industrial y la pandemia del COVID-19. Un estudio de caso [Comunicación]. *Congreso Mundial Virtual Educa Lisboa.*

Cukurova, M., Kent, C. y Luckin, R. (2019). Artificial intelligence and multimodal data in the service of human decision-making: A case study in debate tutoring. *British Journal of Educational Technology*, *50*(6), 3032-3046.

Cukurova, M., Luckin, R. y Clark-Wilson, A. (2019). Creating the golden triangle of evidence informed education technology with EDUCATE. *British Journal of Educational Technology*, *50*(2), 490-504.

Cukurova, M., Luckin, R. y Kent, C. (2020). Impact of an Artificial Intelligence Research Frame on the Perceived Credibility of Educational Research Evidence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *30*(2), 205-235.

Dorca, F. (2015). Implementation and use of simulated students for test and validation of new adaptive educational systems: A practical insight. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *25*, 319-345.

Eaton, E., Koenig, S., Schulz, C., Maurelli, F., Lee, J., Eckroth, J., Crowley, M., Freedman, R. G., Cardona, R. E., Machado, T. y Williams, T. (2018). Blue Sky Ideas in Artificial Intelligence Education from the EAAI 2017 New and Future AI Educator Program. *AI Matter*, *3*(4), 23-31.

Figueiredo, H., Biscaia, R., Rocha, V. y Texeira, P. (2015). Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education*, *42*(8), 1401-1420.

Flórez-Romero, M., Aguilar-Barreto, A. J., Hernández-Peña, Y. K., Salazar-Torres, J. P., Pinillos-Villamizar, J. A. y Pérez-Fuentes, C. A. (2017). *Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación*.

Fredy, A. y Calderón, O. (2020). Los retos de la Educación 4.0. frente a los tiempos de confinamiento. *Revista Educación, Cultura y Cambio*, *1*(1), 1-18.

García-Aretio, L. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*.

Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, *7*, 48-59.

Goldstein, I. y Papert, S. (1977). Artificial intelligence, language, and the study of knowledge. *Cognitive Science*, *1* (1), 84-123.

Guamán-Gómez, V. J., Daquilema-Cuásquer, B. A.y Espinoza-Guamán, E. E. (2019). El pensamiento computacional en el ámbito educativo. *Revista Sociedad & Tecnología*, *2*(1), 59-67.

Hutchins D. (2017). Cómo la inteligencia artificial está impulsando la personalización en la educación superior. *EdTech*.

Jara, I. y Ochoa, J. M. (2020). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. *Sector Social división educación. Documento para discusión número IDB-DP-00-776. BID.*

León, G. C. y Viña, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y Amenazas. *INNOVA Research Journal*, *2*(8), 412-422.

Luckin, R. y Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, *50* (6), 2824-2838.

Martín, A. y Grudzjecki, J. (2015). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, *5*(4), 249-267.

Martínez-Ruiz, X. (2019). La industria 4.0. y las pedagogías digitales: aporías e implicaciones para la educación superior. *Innovación Educativa*, *19*(79), 7-12.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales.

Pintado, L. S., Prado, R. S., Peláez, C. O. y Aguilar, W. Á. (2023). Inteligencia artificial y sostenibilidad: El compromiso de una Institución de educación superior. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, *8*(4), 12-28.

Nye, B. D. (2015). Intelligent Tutoring Systems by and for the Developing World: A Review of Trends and Approaches for Educational Technology in a Global Context. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *25*(2), 177-203.

UNCTAD. (2019). *Transformación estructural, cuarta revolución industrial y desigualdad: desafíos para las políticas de ciencia, tecnología e innovación.* Ginebra, Suiza.

Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco.

Williams, R., Won, H., Oh, L. y Breazeal, C. (2019). PopBots: Designing an Artificial Intelligence Curriculum for Early Childhood Education [Conference Paper]. En *Ninth Symposium on Educational Advances in Artificial Intelligence (EAAI-19)*. Honolulu, USA.

Wolovick, N. y Martínez, M. C. (2016). Enseñar a Programar y Programar para Aprender. *Virtualidad Educación y Ciencia*, *7*(12), 8-10. https://doi.org/10.60020/1853-6530.v7.n12.14795

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375543554

BENEFICIOS DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS PARA EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

BENEFITS OF THE USE OF TECHNOLOGIES FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Marta Montenegro-Rueda[1] y José Fernández-Cerero[2]

[1] *Universidad de Sevilla. España*
mmontenegro1@us.es
https://orcid.org/0000-0003-4733-289X

[2] *Universidad de Sevilla. España*
jfcerero@us.es
https://orcid.org/0000-0002-2745-6986,

Resumen: **Introducción:** Las tecnologías de la información y la comunicación han revolucionado la interacción con nuestro entorno, destacando su papel transformador en el ámbito de la educación inclusiva, particularmente para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La presente investigación tiene como objetivo contribuir al entendimiento de cómo estas tecnologías benefician a los estudiantes con TEA. **Metodología:** Para ello, a través de una revisión sistemática de la literatura publicada en dos bases de datos (Web of Science y Scopus) se evalúa el impacto de las tecnologías en el alumnado con TEA. **Resultados:** Los principales resultados obtenidos en el estudio demuestran una mejora significativa en la inclusión del alumnado con TEA en el entorno educativo, así como en el desarrollo educativo y socioemocional de los estudiantes. Además, se evidencia un aumento en la motivación de los estudiantes, ya que las tecnologías permiten ofrecer experiencias de aprendizaje más atractivas y personalizadas, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes con TEA. **Discusiones y conclusiones:** Los hallazgos subrayan la necesidad de implementar las tecnologías con el alumnado con TEA, ya que contribuyen no solo a su desarrollo académico, sino también a su bienestar emocional y su autoestima, promoviendo un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor. Para ello, se evidencia la necesidad de invertir en la formación del profesorado en competencias digitales, reconociendo el potencial transformador de las TIC en la educación inclusiva.

Palabras clave: ICT; formación del profesorado; autismo.

Abstract: **Introduction:** Information and Communication Technologies have revolutionised interaction with our environment, highlighting their transformative role in the field of inclusive education, particularly for learners with autism spectrum disorder (ASD). This research aims to contribute to the understanding of how these technologies benefit students with ASD. **Method:** To do so, through a systematic review of the literature published in two databases (Web of Science and Scopus), the impact of technologies on students with ASD is evaluated. **Results:** The main results obtained in the study show a significant improvement in the inclusion of students with ASD in the educational environment, as well as in the educational and socioemotional development of the students. In addition, an increase in student motivation is evident, as technologies allow for more engaging and personalised learning experiences, adapting to the individual needs of students with ASD. **Discussion and Conclusions:** The findings underline the need to implement technologies with students with ASD, as they contribute not only to their academic development, but also to their emotional well-being and self-esteem, promoting a more inclusive and enriching educational environment. To this end, there is a clear need to invest in teacher training in digital skills, recognising the transformative potential of ICT in inclusive education.

Keywords: ICT; Teacher training; Autism.

1. INTRODUCCIÓN

El avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha modificado de manera profunda la forma en que nos relacionamos con nuestro entorno. Más allá de su papel como herramientas facilitadoras en la rutina diaria, las TIC emergen como agentes de cambio fundamentales, particularmente en el ámbito educativo. Este impacto se manifiesta de manera especialmente significativa con el alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista, denominado TEA en adelante. En este contexto, las TIC se revelan no solo como herramientas tecnológicas, sino como recursos transformadores que tienen el potencial de redefinir el proceso educativo, adaptándose de manera única a las necesidades y los estilos de aprendizaje del alumnado con TEA.

El TEA se define como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por deficiencias persistentes en la comunicación social e interacción en diversos contextos, así como patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Asociation, 2013). Este trastorno adquiere una relevancia significativa en el entorno educativo no solo por su influencia en la progresión académica y las posibles dificultades que los alumnos diagnosticados con TEA puedan enfrentar, sino también por su impacto en las dinámicas sociales dentro del ámbito escolar. Estas dinámicas pueden tener consecuencias adversas, como el deterioro del rendimiento académico y, en muchos casos, la exposición al acoso escolar a lo largo de las distintas etapas educativas (García Guillen *et al.*, 2016).

Cada día, los estudiantes con TEA se enfrentan a nuevos desafíos en el ámbito educativo, pero también encuentran oportunidades excepcionales para su crecimiento y desarrollo (Riva *et al.*, 2012). En este contexto, las TIC han surgido como recurso esencial que está

transformando la narrativa en torno a la educación de este alumnado. Estudios previos como los de Colmenero y Pegalajar (2014) afirman que en la actualidad existe un interés creciente por el uso de las TIC en la educación para favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades de los estudiantes independientemente de sus condiciones.

Estas herramientas digitales desempeñan un papel esencial en fomentar el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas al introducir metodologías y estrategias didácticas innovadoras. Facilitan la comunicación y la interacción, superando las diferencias individuales. La incorporación de tecnologías para respaldar a estudiantes con necesidades educativas ha sido objeto de investigación a lo largo de décadas en el ámbito educativo. Sin embargo, a pesar de que las investigaciones en este campo siguen siendo escasas, es en la última década cuando ha adquirido un papel relevante, según señalan Fernández Batanero *et al.* (2021).

Por tanto, el objetivo de la presente investigación es contribuir al entendimiento de cómo el uso de las tecnologías beneficia al alumnado con Trastorno del Espectro Autista, con el fin de identificar su impacto y beneficios para su implementación, a través de la literatura científica disponible. De este modo, se exploran las siguientes preguntas de investigación:

RQ1. ¿Cuál es el panorama actual de la investigación en relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo del alumnado con Trastorno del Espectro Autista?

RQ2. ¿Cuáles son los beneficios del uso de las tecnologías para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista?

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Esta investigación realiza una revisión sistemática con el objetivo de responder a las preguntas de investigación a través de la interpretación de la literatura científica disponible (Sobrino Prieto y Rumbo Prieto, 2018). Para este proceso, se siguieron los criterios establecidos en la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Page *et al.*, 2021). Para el análisis de los estudios e identificar las tendencias de investigación en este campo las herramientas utilizadas fueron el software VOSviewer y la programación estadística R, específicamente Bibliometrix, con el procesamiento de la base de datos realizado en Biblioshiny.

2.2. Estrategia de búsqueda

Se llevó una búsqueda en las bases de datos Web of Science y Scopus el 2 de noviembre de 2023 con el fin de identificar artículos relevantes para la revisión sistemática. La cadena de búsqueda empleada se constituyó utilizando las siguientes palabras clave, tanto en inglés como en español, aplicadas a los campos de título, resumen y/o palabras clave: («Trastorno del

Espectro Autista» OR «TEA») AND («Tecnología de la Información y la Comunicación» OR «TIC» OR «Tecnología») AND («Beneficios» OR «Oportunidades»).

2.3. Criterios de inclusión y exclusión

Se definieron criterios de inclusión y exclusión con el objetivo de asegurar la relevancia y la alineación con los objetivos de la revisión en la selección de los estudios. Estos criterios fueron aplicados de manera independiente por dos autores, buscando asegurar la objetividad y minimizar cualquier sesgo en el proceso de selección de los estudios.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	**CRITERIOS DE EXCLUSIÓN**
Período de publicación	Publicado entre 2019-2023	Publicado antes de 2019
Tipo de documento	Artículo científico publicado en revista revisada por pares	No es un artículo científico en una revista revisada por pares
Idioma	Publicado en inglés o español	Publicado en otro idioma
Tema de investigación	Uso de las TIC con el alumnado con TEA	No se centra en el uso de las TIC con el alumnado con TEA

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Selección de la literatura

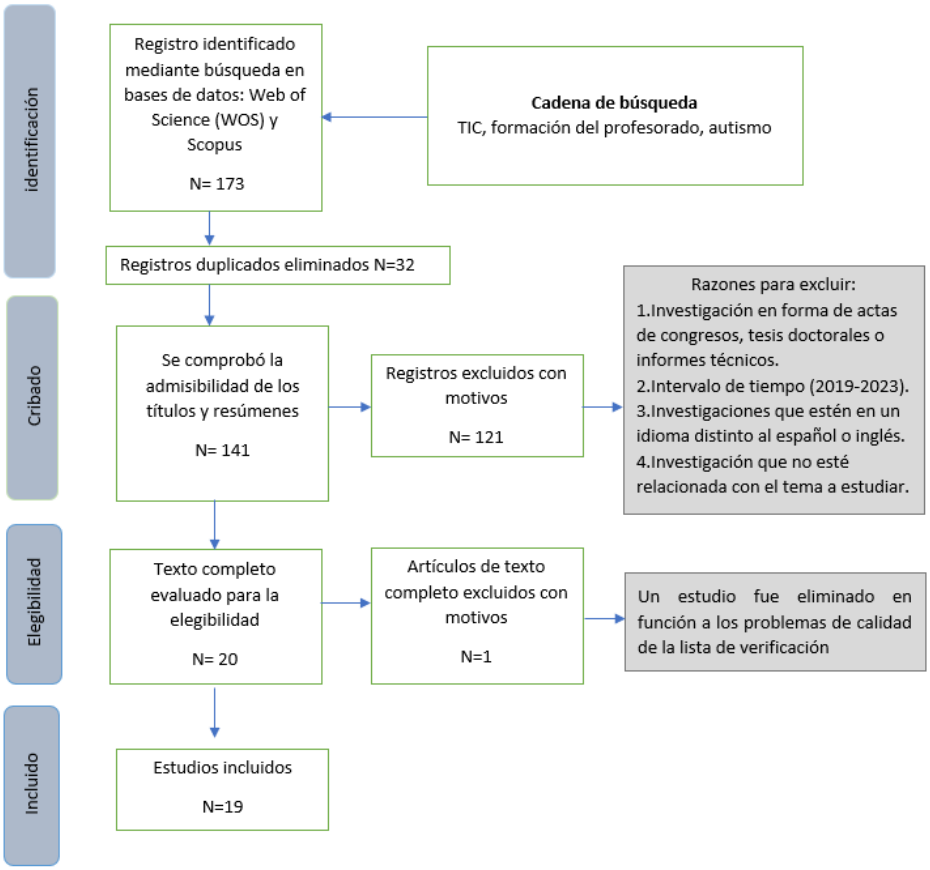
En las dos bases de datos electrónicas analizadas, se encontraron inicialmente 173 registros. Después de eliminar los 32 duplicados, se llevó a cabo una revisión de los títulos y los resúmenes de los estudios para evaluar su elegibilidad. Un total de 121 estudios fueron excluidos al no cumplir con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Finalmente obtuvimos un total de 19 estudios acorde a la temática deseada.

2.5. Evaluación de la calidad metodológica

En las dos bases de datos electrónicas la herramienta de evaluación de la calidad metodológica de los estudios de investigación conocida como la Lista de Verificación de Johanna Briggs (JBI) se emplea para evaluar la solidez de los estudios. Esta lista consiste en una serie de criterios que se aplican para determinar la rigurosidad y la validez de un estudio. Se procedió a evaluar los 20 artículos identificados según su calidad metodológica. Los estudios incluidos

fueron sometidos a un análisis crítico e independiente utilizando una lista de verificación de seis puntos desarrollada por Aromataris y Munn (2020). Únicamente 1 estudio fue excluido debido a problemas de calidad señalados en la lista de verificación, ya que no cumplían con al menos cuatro de los criterios establecidos previamente. El diagrama de flujo del proceso de selección de registros, basado en las pautas de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección



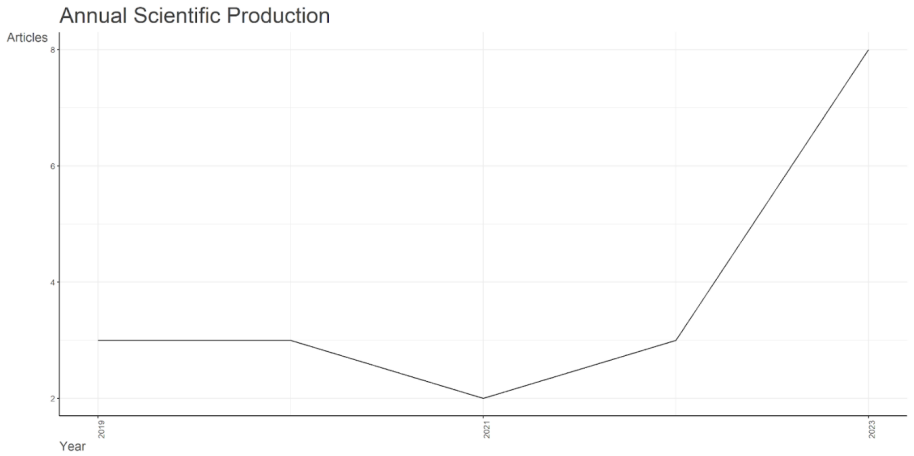
Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Los estudios incluidos en la revisión fueron analizados atendiendo a las diferentes variables con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas: año de publicación, país de producción y análisis de las palabras clave utilizadas.

La Figura 2 muestra la producción de la literatura científica anual relacionada con el uso de las tecnologías con el alumnado con TEA. Podemos observar que es el último año, en 2023, cuando se concentra el mayor número de artículos publicados sobre la temática, con un total de 13 publicaciones. De este modo, la gráfica refleja un aumento significativo, y un interés creciente, en la investigación sobre las tecnologías para los estudiantes con TEA en los últimos cinco años.

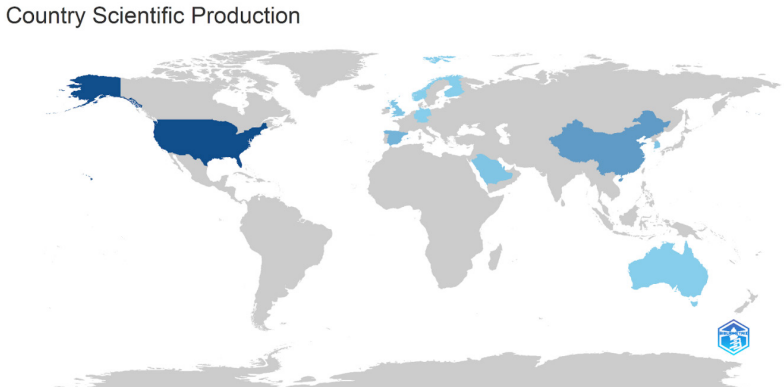
Figura 2. Producción científica anual



Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al país de producción científica, se evidencia en la Figura 3 un mapa donde se pueden visualizar las investigaciones realizadas según el país de origen. Los países con más publicaciones sobre la temática son Estados Unidos, con un total de 8 investigaciones; seguido de España, China y Arabia Saudí, con 2 publicaciones, y, finalmente, Alemania, Finlandia, Qatar, Corea del Sur, Reino Unido, Taiwán y Noruega, con una investigación. Cabe destacar que algunas de las investigaciones recopiladas son colaboraciones entre diferentes universidades procedentes de distintos países.

Figura 3. Producción científica por países



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se analizaron las palabras clave empleadas a través de un mapa temático compuesto, como podemos ver en la Figura 4. Este gráfico refleja las temáticas más relevantes en este campo de investigación. El tamaño de la burbuja es proporcional a su relevancia en la literatura analizada. Los temas se interpretan en función de su densidad y centralidad, distinguiendo cuatro categorías (Cobo *et al.*, 2015): motores, básicos, emergente y nicho.

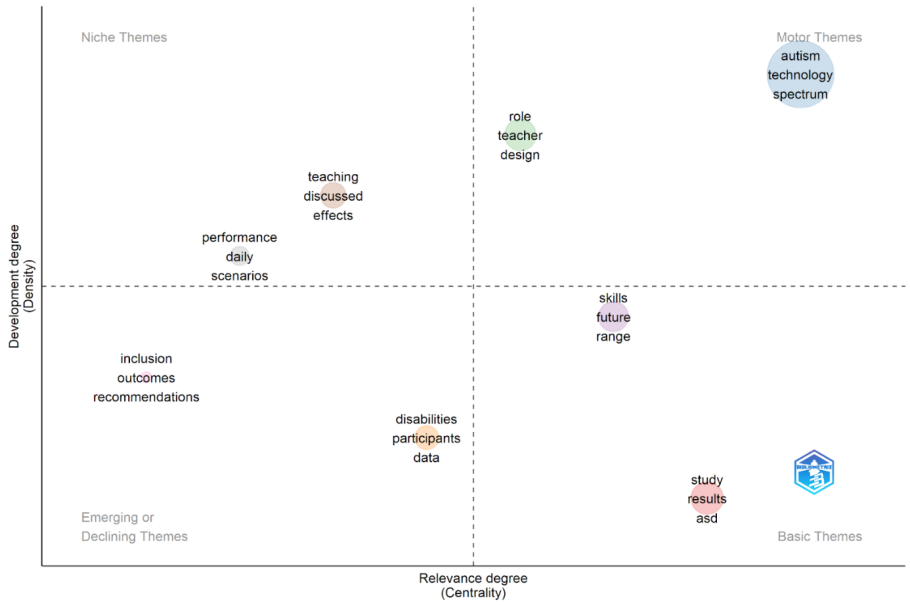
Los temas motores, ubicados en el cuadrante superior derecho, son las temáticas más desarrolladas y fundamentales sobre este campo de investigación. En este caso, podemos observar que «el uso de las tecnologías para estudiantes con TEA», así como el «papel del profesorado», son dos aspectos de suma relevancia en este campo de investigación.

Los temas básicos, que se encuentran en el cuadrante inferior derecho, son fundamentales; sin embargo, se encuentran aún en fase de desarrollo, como estudios que presenten «resultados de investigaciones sobre TEA» puesto que la investigación en este campo está en constante evolución y puede haber nuevos desarrollos desde entonces. Otro tema son las «competencias futuras» puesto que, para una integración efectiva de las tecnologías, se espera que el profesorado adquiera previamente competencias sólidas.

Los temas emergentes, situados en el cuadrante inferior izquierdo, son temas que están ganando mayor importancia en los últimos años. Entre ellos encontramos los «estudios con datos de los estudiantes con TEA y otras discapacidades», así como los estudios que abordan «los resultados de la inclusión y recomendaciones» para este alumnado.

Por último, se encuentran los temas de nicho, ubicados en el cuadrante superior izquierdo; son temas periféricos, es decir, son aquellos que se refieren a cuestiones secundarias o menos importantes con el tema principal de discusión. Entre ellos, encontramos la aplicación de las tecnologías en «escenarios diarios», es decir, la importancia de aplicar las habilidades adquiridas a través de las tecnologías en la educación en situaciones de la vida diaria del alumnado con TEA, así como la discusión sobre el «efecto en la enseñanza», es decir, cómo las tecnologías pueden satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con TEA.

Figura 4. Mapa temático compuesto



Fuente: Elaboración propia.

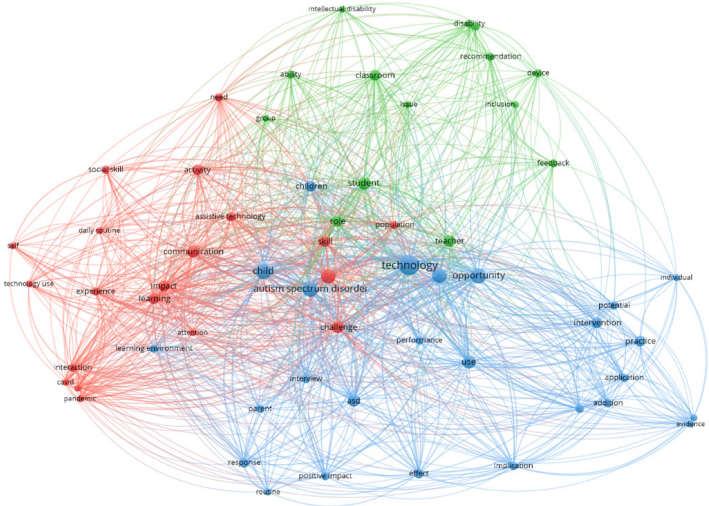
En último lugar, se utilizó el programa VOSviewer para examinar las coocurrencias de las palabras clave, como se visualiza en la Figura 5, mostrando sus interconexiones mediante agrupaciones, también conocidas como clústeres. En relación con los tres grupos temáticos identificados en la Figura 5, se pueden resaltar los siguientes aspectos:

Clúster 1: representado en rojo, está relacionado con el impacto del uso de las TIC en el alumnado con TEA dentro del sistema educativo. En este sentido, se destacan los siguientes descriptores: tecnología de asistencia, habilidades sociales, uso de la tecnología, aprendizaje, etc.

Clúster 2: representado en verde, está relacionado con las futuras líneas de investigación. Entre los descriptores podemos encontrar: recomendaciones, inclusión, dispositivos, problemas, etc.

Clúster 3: identificado en azul, está relacionado con el impacto de las TIC en la vida diaria del alumnado con TEA. Algunos de los descriptores más relevantes son: implicación, potencial, aprendizaje del entorno, individual, etc.

Figura 5. Mapa de coocurrencia de palabras clave



Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIONES

Las discusiones están organizadas en base a las tres preguntas de investigación planteadas al inicio de la investigación.

RQ1. ¿Cuál es el panorama actual de la investigación en relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo del alumnado con Trastorno del Espectro Autista?

Para abordar la primera pregunta de investigación y explorar el panorama actual de la investigación sobre el uso de las TIC en el contexto educativo del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, se inició un análisis detallado de la literatura científica disponible en esta área. En los últimos años, ha habido un notable incremento en la producción científica acerca del empleo de TIC en el contexto educativo de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, especialmente en 2023. Este aumento no solo refleja un interés creciente en la materia, sino que también sugiere nuevas oportunidades para la mejora educativa y el desarrollo de habilidades específicas para este grupo estudiantil. A pesar de los múltiples obstáculos, la producción científica sobre la temática es relevante con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, al examinar los datos sobre la producción científica según el país en el ámbito de investigación, se evidencia la supremacía de Estados Unidos como la nación

con la mayor cantidad de publicaciones en esta disciplina, corroborando hallazgos previos en estudios como los de Cabanillas-Tello y Cabanillas-Carbonell (2020) y Durán Cuartero (2021).

El análisis de las principales temáticas en la investigación sobre el uso de tecnologías para estudiantes con TEA plantea discusiones importantes. Se destaca la importancia de explorar cómo las tecnologías pueden integrarse mejor en la enseñanza para beneficiar a estos estudiantes, enfocándonos en el papel fundamental de los profesores (Del Pilar Gallardo y Capperucci, 2021). También se plantean preguntas sobre cómo la investigación puede abordar resultados específicos y preparar a los profesores para utilizar tecnologías de manera efectiva. Además, se subraya la necesidad de una investigación más inclusiva que considere diversas discapacidades y la aplicación práctica de tecnologías en contextos más amplios. Por último, se abren debates sobre cómo las aplicaciones específicas de tecnologías pueden influir en la vida diaria y mejorar la calidad de la enseñanza (García Guillén *et al.*, 2016).

RQ2. ¿Cuáles son los beneficios del uso de las tecnologías para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista?

Los hallazgos de la investigación indican que el uso de las tecnologías con el alumnado con TEA presenta un impacto positivo. Estos beneficios se manifiestan en dos áreas clave: el ámbito educativo y la vida diaria de este alumnado.

Si nos centramos en el contexto escolar, la implementación de estas herramientas se traduce en ventajas significativas para los estudiantes. El uso de tecnologías de asistencia permite ofrecer mejoras en el ámbito comunicativo de estos estudiantes (Fernández Batanero *et al.*, 2022), ya que establece un acercamiento entre los estudiantes y el mundo cercano, ayudando a compensar sus necesidades (Guzmán *et al.*, 2017). Al eliminar la barrera comunicativa, se favorece, también, el desarrollo de habilidades sociales y socioemocionales que sin la intervención de estas herramientas sería muy limitado (Tager-Flusberg, 2014). De este modo, su inclusión en el entorno educativo se verá fortalecida gracias a la interacción social entre el alumnado (Kagohara *et al.*, 2013).

Otro de los beneficios más destacados en el contexto educativo está estrechamente relacionado con la motivación del alumnado, pues diversos estudios han demostrado que se produce un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues las herramientas y las aplicaciones resultan ser atractivas. De este modo, permite que los alumnos participen más en el aula (Kagohara *et al.*, 2013). No obstante, las TIC posibilitan personalizar el contenido y el ritmo de aprendizaje de manera individualizada, lo cual resulta especialmente beneficioso para estudiantes con TEA, dado que estos pueden presentar necesidades y estilos de aprendizaje diversos (Bellini *et al.*, 2014).

Por otro lado, centrándonos en el impacto de las tecnologías en la vida diaria de los estudiantes, podemos observar que estas herramientas permiten al alumnado una mayor organización de sus rutinas del día a día (García-Valcárcel y Tejedor-Tejedor, 2017). Asimismo, la literatura científica refleja que las habilidades adquiridas a través de las tecnologías en el ámbito educativo pueden aplicarse en sus habilidades prácticas para la vida cotidiana, es decir, ofrecen mejoras en el autocuidado, en la autonomía en el hogar, en la regulación y control de sus emociones y en la toma de decisiones (Ramdoss *et al.*, 2012).

De este modo, la literatura científica pone de manifiesto la necesidad de aplicar las tecnologías con las personas con TEA puesto que influyen en una mejora en su vida cotidiana, así como en la calidad de su enseñanza.

5. CONCLUSIONES

La revisión evidencia un impacto positivo para los estudiantes con TEA tanto en el ámbito educativo como en su vida diaria. En el contexto escolar, los beneficios se relacionan principalmente con que el uso de las tecnologías de asistencia mejora la comunicación y fomenta su inclusión y el desarrollo de habilidades sociales. Además, las tecnologías contribuyen a personalizar el aprendizaje, aumentando la participación y la motivación de los alumnos. En la vida diaria, las tecnologías facilitan la organización de rutinas y la aplicación de habilidades adquiridas en contextos educativos a situaciones prácticas, promoviendo la autonomía y el desarrollo de habilidades esenciales para la vida cotidiana. Estos hallazgos respaldan la idea de que las tecnologías desempeñan un papel significativo en la calidad de vida y la experiencia educativa de los estudiantes con TEA.

No obstante, una de las líneas con mayor relevancia en la investigación es el papel del profesorado, pues este tiene la capacidad de emplear dichas competencias tecnológicas en su metodología con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con TEA. De este modo, se manifiesta la necesidad de realizar formaciones en los docentes para mejorar la calidad de vida del estudiante con discapacidad. La adecuada formación y la cuidadosa aplicación de las TIC pueden generar un entorno educativo enriquecedor y accesible para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con TEA. Seguido a ello, la escasez de investigaciones sobre la temática no refuerza dicha formación, pues en el presente estudio ha quedado patente.

6. FINANCIACIÓN

Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, en el marco de los Programas Estatales de I+D+i orientados a los Retos de la Sociedad (PID2022-138346OB-I00).

REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA.

Aromataris, E. y Munn, Z. (2020). *JBI Manual for Evidence Synthesis.* Joanna Briggs Institute.

Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L. y Hopf, A. (2014). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, *35*(2), 96-114.

Cabanillas-Tello, A. y Cabanillas-Carbonell, M. (2020). *Application Software Analysis for Children with Autism Spectrum Disorder: A Review of the Scientific Literature from 2005 - 2020.* 2020 International Conference on e-Health and Bioengineering (EHB), Iasi, Romania, pp. 1-4, https://doi.org/10.1109/EHB50910.2020.9280261

Colmenero, M. J. y Pegalajar, M. C. (2014). Estudio piloto sobre el uso de las redes sociales en jóvenes con discapacidad intelectual. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (48), 1-14. doi: http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2014.48.179

Del Pilar Gallardo-Montes, C. y Capperucci, D. (2021). Formación y utilización de TIC por parte de docentes en aulas con alumnado con autismo. *RETOS XXI*, *5*(1).

Durán Cuartero, S. (2021). Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 107-121. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9771

Fernández-Batanero, J. M., Cabero-Almenara, J., Román-Graván, P. y Palacios-Rodríguez, A. (2022). Knowledge of university teachers on the use of digital resources to assist people with disabilities. The case of Spain. *Education and Information Technologies*, *27*(7), 9015-9029. doi:10.1007/s10639-022-10965-1

Fernández-Batanero, J. M., Román Graván, P., Montenegro Rueda, M. y Fernández Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la Educación Superior. Una revisión sistemática (2010-2020). *Edmetic: Revista de Educación Mediática y Tecnología Educativa*, *10*(2), 81-105.

García Guillén, S., Garrote Rojas, D. y Jiménez Fernández, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *Edmetic*, 5(2), 134-157.

García-Valcárcel, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Student perception of the value of ICT's in their learning strategies and their relation to performance. *Educación XX1*, *20*(2), 137-159.

Guzmán, G., Putrino, N., Martínez, F. y Quiroz, N. (2017). *Nuevas tecnologías: Puentes de comunicación en el trastorno del espectro autista (TEA). Terapia psicológica*.

Kagohara, D. M., van der Meer, L., Ramdoss, S., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Davis, T. N.,… y Sigafoos, J. (2013). Using iPods® and iPads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, *34*(1), 147-156.

Page, M. J. *et al.* (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799.

Ramdoss, S., Lang, R., Fragale, C., Britt, C., O'Reilly, M., Sigafoos, J.,… y Didden, R. (2012). Use of computer-based interventions to teach communication skills to children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, *21*(1), 55-76.

Riva, G., Baños, R. M., Botella, C., Wiederhold, B. K. y Gaggioli, A. (2012). Positive technology: using interactive technologies to promote positive functioning. *Cyberpsychol Behav Soc Netw.*, *15*, 69-77. https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0139

Tager-Flusberg, H. (2014). Promoting Communicative Speech in Minimally Verbal Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *53*, 612-613.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375555563

PRESERVACIÓN DE LA LENGUA INDÍGENA ZOQUE MEDIANTE UNA ESTRATEGIA DIGITAL

PRESERVATI0N 0F THE Z0QUE INDIGEN0US LANGUAGE THR0UGH A DIGITAL STRATEGY

Jessica Girón de la Cruz[1], Rebeca Garzón-Clemente[2] y Andrea Mena Álvarez[3]

[1]*Universidad Autónoma de Chiapas. México*
chiaoliujung@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-9735-3121

[2]*Universidad Autónoma de Chiapas. México*
rgarzon@unach.mx
https://ordic.org/0000-0002-7174-0466

[3]*Universidad Autónoma de Chiapas. México*
andrea.mena@unach.mx
https://orcid.org/0000-0002-3777-3184

Resumen: **Introducción**: este proyecto se centra en el rescate de la lengua zoque, prácticamente extinta en México. La estrategia adoptada implica la recuperación, la organización y la digitalización de documentos originales, accesibles a través de una página web dirigida a la comunidad chiapaneca. Se observó que los niños muestran mayor disposición para aprender y conservar su lengua y tradiciones, impulsando así la creación de lecturas bilingües en zoque y castellano especialmente diseñadas para ellos. **Metodología:** Se usó la cualitativa creativa que guio el desarrollo del proyecto, proponiendo un modelo tecnológico original que recopila recursos en lengua zoque para niños. La colaboración con cronistas culturales, expertos en alfabetización e informáticos en diversas etapas enriqueció el diseño innovador y creativo de la página web. **Resultados:** Revelaron la recuperación, la organización y la digitalización de textos en lengua zoque, traducidos al castellano, integrados en el prototipo de la página web. Este recurso ha sido utilizado con éxito por niños y adultos en la comunidad chiapaneca, motivándolos a explorar su cultura ancestral. **Conclusiones:** Resaltan la riqueza del proyecto, evidenciada en la diversidad de cuentos, adivinanzas, poemas y un diccionario para la pronunciación correcta en zoque. Apoyándose en el método cualitativo creativo, el prototipo resulta amigable y llamativo para los niños, con perspectivas de ampliar a más lenguas originarias. La visión a futuro incluye la obtención de recursos para compartir

libre y gratuitamente este valioso contenido con el pueblo de México y la comunidad investigadora.

Palabras clave: lengua indígena; preservación de las lenguas; zoque; plataforma digital.

Abstract: **Introduction:** This project focuses on the rescue of the Zoque language, which is practically extinct in Mexico. The adopted strategy involves the recovery, organization, and digitization of original documents, accessible through a website aimed at the Chiapas community. It was observed that children show a greater willingness to learn and preserve their language and traditions, thus driving the creation of bilingual readings in Zoque and Spanish, especially designed for them. **Methodology:** We use the qualitative creative, which guided the project's development, proposing an original technological model that gathers resources in the Zoque language for children. Collaboration with cultural chroniclers, experts in literacy, and IT professionals at various stages enriched the innovative and creative design of the website. **Results:** Revealed the recovery, organization, and digitization of texts in the Zoque language, translated into Spanish, integrated into the prototype of the website. This resource has been successfully used by children and adults in the Chiapas community, motivating them to explore their ancestral culture. **Conclusions:** Highlight the richness of the project, evidenced in the diversity of stories, riddles, poems, and a dictionary for the correct pronunciation in Zoque. Relying on the qualitative creative method, the prototype is friendly and appealing to children, with prospects to expand to more native languages. The future vision includes obtaining resources to share this valuable content freely with the people of Mexico and the research community.

Keywords: indigenous languages; language preservation; Zoque; digital platforms.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es un factor fundamental para el crecimiento económico, político, social y cultural de las personas y de los países. El nivel de desarrollo de una sociedad puede medirse por el número de sus lectores y por el hábito lector, así como por los apoyos que sostienen la lectura y la escritura, trátese de infraestructura, equipo o personal humano calificado. Por otra parte, la lectura tiene que ver no solo con las humanidades y las ciencias, sino con todos los campos del conocimiento, con todas las esferas de la actividad humana. Leer bien, comprender lo que se lee, leer por gusto es un fundamento indispensable para convertirse en líderes en la era de la sociedad del conocimiento. El aprendizaje y uso de la lectura y escritura, el dominio y uso de ambas habilidades en ámbitos y dimensiones tan diferentes como lo cotidiano, lo intelectual, lo cultural nos remite al concepto de alfabetización, que ha dejado de ser la tradicional de «aprender a leer y escribir» para convertirse en:

> La alfabetización se entiende como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital, mediado por textos, rico en información y de cambios rápidos. La alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de

> la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo. Las competencias en lectoescritura, por sí mismas, se están ampliando y evolucionando a medida que las personas se involucran cada vez más en la información y el aprendizaje mediante las tecnologías digitales. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2023, parr. 2)

Estudios en el ámbito internacional han demostrado que los jóvenes acceden a lecturas para entretenerse o aprender a través de dispositivos tecnológicos antes que elegir formatos impresos (Merlo, 2016). Las tecnologías, en constante evolución, promueven nuevos desafíos, pero a su vez nuevas oportunidades para suscitar nuevas alfabetizaciones, desarrollando modelos de educación y un acceso al conocimiento más social, preciso, colaborativo, creativo, participativo y al alcance de todos. La alfabetización en la sociedad del conocimiento permite que todos seamos parte de este proceso participativo de construcción y renovación de la información, generando nuevos espacios de lectura y escritura disponibles para todos. Así, es importante que las instituciones de educación replanteen y reestructuren los modelos formativos y las teorías de aprendizaje (Padilla, 2020).

2. METODOLOGÍA

La necesidad de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en este estudio implica la integración efectiva de las contribuciones de expertos de cada campo de investigación. Esto se debe a que se valoran las experiencias y los conocimientos que aportan, enriqueciendo la investigación más allá de una simple documentación bibliográfica (Martínez, 2006).

2.1. Diseño

La metodología cualitativa creativa nos permite proponer un recurso tecnológico diseñado de forma creativa y enriquecerlo considerando aportes de expertos en desarrollo de software, pero también expertos en alfabetización, educación, estudios culturales, cronistas de la cultura zoque y personas originarias de esta cultura. Este enfoque es útil ya que no se planea comprobar ninguna teoría (Morales y Serrano, 2019), sino dar a conocer la importancia de los recursos en la plataforma tecnológica propuesta. El proceso cualitativo está basado en la creatividad principalmente, usando como primer recurso el conocimiento. Entonces, nos ayudará en el desarrollo de este proyecto, partiendo desde una propuesta de diseño propia, que será modificada conforme el avance de la investigación, de acuerdo con las opiniones de expertos en alfabetización y la cultura zoque, así como del área tecnológica a través de entrevistas. El diseño metodológico se realizó en dos etapas: 1) Situación de la alfabetización en la región zoque y propuestas de especialistas para el rescate de su lengua; y 2) Análisis de plataformas

tecnológicas idóneas para proyectos de lenguas originarias, elección, diseño y puesta a punto de la propia con apoyo de expertos informáticos.

2.2. Participantes

Se contactó y entrevistó a 33 adultos expertos en lengua zoque que aportaron en el conocimiento sobre esta, ayudando a ampliar nuestra visión sobre saberes y aportes culturales transgeneracionales. Dentro de ellos se encuentran cronistas y sujetos estudiosos de la cultura zoque, que han rescatado documentos o saberes en formatos impresos o electrónicos, lo que permitió su localización en bibliotecas institucionales, comunitarias e incluso personales y su recuperación para ponerlos a disposición como recursos de la plataforma digital elegida, considerando los permisos pertinentes.

2.3. Instrumentos

Las entrevistas con especialistas se enuncian en formato semiestructurado, ya que de, acuerdo con Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013), tienen «la ventaja de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos» (p. 163).

En primer lugar, se realizan a investigadores, cronistas, especialistas y hablantes de lenguas y culturas originarias, en particular de la cultura zoque, para luego trabajar con los expertos en desarrollo informático en apoyo al diseño y construcción de la plataforma digital.

Las categorías de análisis para el diseño de los instrumentos al primer grupo de especialistas son las siguientes:

1. Preservación de las lenguas originarias en Chiapas:
   - Explora la importancia y necesidad de conservar las lenguas originarias en el estado de Chiapas.
2. Comunicación y conocimiento en lengua zoque:
   - Examina el conocimiento y la comunicación con hablantes de la lengua zoque, incluyendo la frecuencia y la naturaleza de la interacción.
   - Transmisión de tradiciones orales en lengua zoque:
3. Analiza el conocimiento y la transmisión de cuentos, leyendas y canciones en lengua zoque, enfocándose en cómo se perpetúan las tradiciones orales.
4. Experiencia personal en aprender y enseñar la lengua zoque:
   - Explora las experiencias personales relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua zoque, incluyendo cómo se adquirió y transmitió.
5. Uso de tecnologías para conservar tradiciones y la lengua zoque:
   - Investiga la utilización y la familiaridad con tecnologías como herramientas para preservar las tradiciones culturales y la lengua zoque.

El trabajo con expertos informáticos se realizó con base en análisis sistematizados de la plataforma tecnológica, manteniendo comunicación constante y revisiones de avances, así como del funcionamiento de los prototipos propuestos, valorando su funcionalidad, la estética del sitio que está destinado a ser accedido por la niñez chiapaneca y el uso de elementos visuales atractivos para lograr una mayor penetración en la comunidad zoque.

El acompañamiento de los desarrolladores de software y sitios web que participaron en este proyecto se realizó en las etapas siguientes, recabando las observaciones en fichas de control que fueron atendidas:

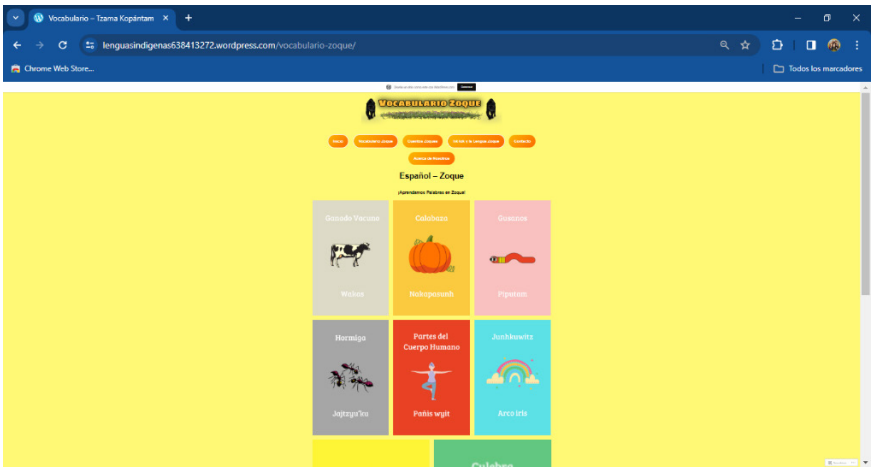
1. Análisis de plataformas existentes
2. Diseño de modelado de interfaz de usuario
   - Objetivo, misión y visión de la herramienta tecnológica
   - Logotipo, colores base, perspectivas del producto
   - Funcionalidad
3. Digitalización de recursos y diseño para usuarios de edades tempranas
4. Interfaces de hardware, software y comunicación
5. Portabilidad

Los profesionales informáticos convocados evaluaron minuciosamente el proyecto con el fin de asegurar su implementación y la optimización de su rendimiento, garantizando una experiencia de usuario motivadora para que la herramienta propuesta sea utilizada e impacte en la conservación y rescate de la lengua originaria zoque.

3. RESULTADOS

Localizar los recursos publicados de esta comunidad fue uno de los retos más grandes que se tuvieron, ya que existen muy pocos textos escritos y son pocas las personas que se dedican al estudio de esta cultura originaria. Aun así, se encontraron y recuperaron ejemplares digitales en la biblioteca del Instituto de Estudios Indígenas «Manuel Martínez López» del centro universitario campus III de la Universidad Autónoma de Chiapas, ubicado en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Además de la contribución excepcional de la cronista Sara Martínez Rincón, que facilitó un diccionario zoque con traducción al castellano que nos permitió digitalizar para integrar algo del vocabulario a la plataforma digital. Otros expertos y hablantes de lenguas grabaron las palabras y su significado, que además se tradujeron al castellano. En la Figura 1 se observan algunos de estos elementos.

Figura 1. Vocabulario zoque en la plataforma digital



Fuente: Díaz y Girón, 2023, p. 70.

Una vez recuperados los recursos con ayuda de los expertos investigadores y cronistas, se procedió a su catalogación, organización y diseño creativo digital. Se realizó una primera propuesta de la página web que consideró elementos básicos para hacerla atractiva a los niños. La Figura 2 muestra la interfaz para un cuento zoque.

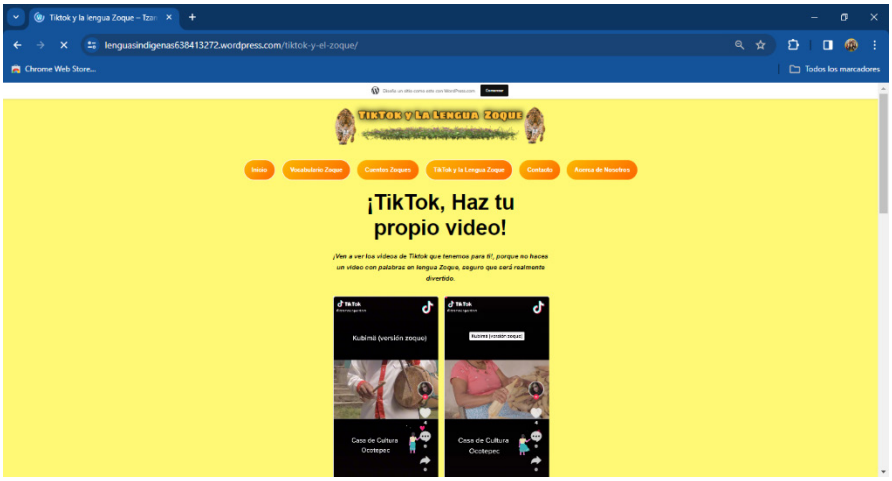
Figura 2. Cuento zoque en la plataforma digital



Fuente: Díaz y Girón, 2023, p. 70.

Se diseñaron y pusieron a disposición en la página web videos de TikTok referentes a la lengua zoque, que también formaron parte de los recursos para motivar a los pequeños a buscar más sobre su lengua y cultura e incluso invitarlos a hacer sus propios videos para ahondar su conocimiento sobre ellas.

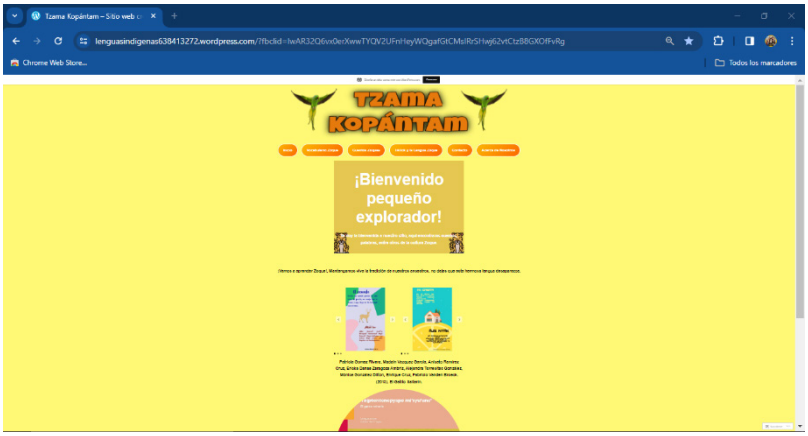
Figura 3. Elementos multimedia trabajados en TikTok en la plataforma digital



Fuente: Díaz y Girón, 2023, p. 71.

La Figura 4 exhibe la pantalla de inicio del prototipo final de la página web, caracterizado por colores vivos y alegres. Esta elección se basa en la recomendación de expertos, quienes evaluaron no solo el diseño y la usabilidad, sino también consideraron que la herramienta está dirigida a la niñez. Por ende, se adaptó el lenguaje para ser accesible a los niños y se incorporaron más recursos visuales, específicamente animales silvestres, que coinciden con el nombre de la página en zoque.

Figura 4. Página de inicio de la plataforma digital



Fuente: Díaz y Girón, 2023, p. 75.

4. CONCLUSIONES

La preservación de las lenguas indígenas constituye un valioso tesoro que alberga las raíces fundamentales de nuestra identidad y herencia cultural. A pesar de su trascendencia, a menudo subestimamos la importancia del aprendizaje y conocimiento de estas lenguas originarias. Esta investigación se erige como un esfuerzo dedicado a revertir esa tendencia, buscando recuperar recursos significativos que, confiamos, actuarán como puentes hacia la lengua y cultura zoque, especialmente para los niños. Al incorporar materiales accesibles en su lengua materna, aspiramos a cultivar no solo el entendimiento lingüístico, sino también a fomentar el amor por la lectura desde temprana edad.

En este contexto, el enfoque cultural facilitado por las tecnologías se convierte en un proceso de alfabetización esencial en la era actual. Va más allá de simplemente cultivar habilidades lectoras; implica el uso ético de las tecnologías como herramientas para explorar, comprender y apreciar la riqueza de la cultura zoque y su contexto inmediato. Este planteamiento se alinea con las demandas del siglo XXI, donde la alfabetización no solo abarca la decodificación de palabras, sino también la habilidad para navegar de manera ética y efectiva en el océano de la información digital.

Aunque actualmente el proyecto derivado de la investigación se encuentra en fase prototipo, sus objetivos trascienden las etapas iniciales. Buscamos activamente oportunidades para asegurar recursos, tanto públicos como privados, que permitan la expansión y puesta a disposición abierta, libre y gratuita de esta iniciativa para el beneficio integral del pueblo de Chiapas. La visión subyacente es transformar esta idea en una herramienta sostenible, arraigada en el acceso igualitario al conocimiento y en la preservación activa de la lengua y cultura zoque.

REFERENCIAS

Díaz, A. y Girón, Jessica (2023). *Tecnologías para la formación de lectores: alfabetización para el rescate de la lengua del pueblo originario Zoque* [Tesis de grado no publicada, Universidad Autónoma de Chiapas].

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, *2*(7), 162-167. Doi. 10.1016/S2007-5057(13)72706-6

Martínez, M. M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, *9*(1), 123-126. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Merlo, J. A. (2016, septiembre). *Material didáctico del taller de Lectura digital en los procesos de alfabetización*. Taller impartido en la Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Morales, A. A. y Serrano, O. F. (2019). *Diseño de una biblioteca digital para la especialidad en procesos lecto-escritores* [Tesis de grado no publicada, Universidad Autónoma de Chiapas].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (29 de agosto de 2023). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. https://www.unesco.org/es/literacy/need-know

Padilla, Ruth. (8 de septiembre de 2020). *La alfabetización en México: inclusión e igualdad de oportunidades.* Gaceta U de G. http://www.gaceta.udg.mx/alfabetizacion/

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375565577

COVID-19 E ENSINO REMOTO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE *PH0T0V0ICE*

C0VID-19 AND REM0TE TEACHING: REFLECTI0NS FR0M A PHOTOVOICE *EXPERIENCE*

Luciana Sotero[1] y Madalena Alarcão[2]

[1]*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Portugal*
https://orcid.org/0000-0001-8393-2775

[2]*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Portugal*
https://orcid.org/0000-0002-7213-9146

Resumo: **Introdução:** A emergência «forçada» de ensino remoto (ER) em consequência da Covid-19 e a transformação das aulas presenciais em aulas *online* alteraram significativamente o quotidiano de estudantes e docentes. Contudo, pouco se sabe sobre esta experiência de confinamento e suas repercussões no Ensino Superior em Portugal. O presente estudo tem como principais objetivos 1) a reflexão sobre a experiência de ER durante o 1.º confinamento a partir da voz/visão dos estudantes e 2) a aplicação prática de uma metodologia de investigação-ação *(photovoice)*. **Método**: O estudo foi realizado com estudantes do 4.º ano do Mestrado Integrado em Psicologia. A turma era composta por 22 estudantes (15 nacionais e 7 *Erasmus*), do sexo feminino, com uma média de idades de 23.23 anos, e por duas docentes. Recorreu-se à metodologia *photovoice,* solicitando às estudantes que apresentassem uma fotografia que traduzisse a sua perceção sobre a experiência de ER durante o confinamento em quatro níveis de análise: 1) O que foi mais marcante; 2) O que trouxe de mais positivo; 3) O que trouxe de mais desafiante, e 4) O que gostaria que fosse diferente, caso a situação se repetisse. Os conteúdos das apresentações semanais, gravadas em vídeo, foram posteriormente analisados com recurso ao *NVivo*. **Resultados**: Foram identificadas um total de 28 categorias, revelando os resultados que: 1) a capacidade de adaptação e os sentimentos negativos foram aspetos marcantes durante o confinamento; 2) a rede de apoio e as novas tecnologias foram aspetos positivos associados ao ER; 3) o stresse, a carga de trabalho e a conciliação trabalho/vida pessoal e familiar foram os aspetos mais desafiantes e, finalmente, 4) caso a situação se voltasse a repetir, as estudantes referiram que gostariam de alterar a forma como geriram o seu tempo. **Conclusão** e **Discussão:** A aplicação da metodologia *photovoice* foi extremamente relevante para compreender as experiências e emoções das estudantes mas também para alicerçar o processo de ensino-aprendizagem, através da oportunidade de partilha e de escuta

que foi gerada. As estudantes sublinharam a importância desta dimensão num período que vivenciaram como ansiógeno e muito desafiante.

Palavras-chave: Ensino remoto; Covid-19; *photovoice*.

Abstract: **Introduction:** The «forced» emergence of remote learning (RL) as a consequence of Covid-19 and the transformation of face-to-face classes into online classes have significantly changed the daily lives of students and teachers. However, little is known about this confinement experience and its repercussions on Higher Education in Portugal. The main objectives of the present study are 1) to reflect on the experience of RL during the 1st confinement from the students' voice/vision and 2) the practical application of an action-research methodology (photovoice). **Method:** The study was conducted with students of the 4th year of the Integrated Master in Psychology. The class was composed of 22 female students (15 national and 7 Erasmus), with an average age of 23.23 years, and two female teachers. The photovoice methodology was applied, asking to students to present a photograph that reflected their perception of the RL experience during confinement in four levels of analysis: 1) What was most remarkable; 2) What was most positive; 3) What was most challenging; and 4) What would be different if the situation were to be repeated. The contents of the weekly presentations, videotaped, were later analyzed using NVivo. **Results:** A total of 28 categories were identified, and the results reveal: 1) the ability to adapt and the negative feelings were salient aspects during the confinement; 2) the support network and the new technologies were positive aspects associated with RL; 3) stress, and the balance between work and personal/family life were the most challenging aspects and, finally, 4) if the situation were to be repeated, students reported that they would like to change the way they managed their time. **Conclusion and Discussion:** The application of the photovoice methodology was extremely relevant to understand the students' experiences and emotions, but also to improve the teaching-learning process through the opportunity of sharing and listening to their experiences. The students emphasized the importance of this dimension in an anxiogenic and very challenging period.

Keywords: Remote learning; Covid-19; photovoice.

1. INTRODUÇÃO

Quando, em março de 2019, a Covid-19 era já uma doença pandémica, Portugal decretou o confinamento social e a suspensão abrupta do ensino presencial. De um dia para o outro, estudantes e professores passaram a estar permanentemente em casa, em frente de um computador que: i) trazia notícias de um número assustador de mortes e infeções; ii) dava orientações institucionais frequentes, por vezes contraditórias, acerca do processo de ensino-aprendizagem; iii) «abria a porta» a uma sala de aula virtual; iv) permitia contactar com a família e amigos.

O ensino remoto (ER) tornou-se norma, apesar da insegurança e desconforto que provocava (Peters *et al.*, 2020) e da falta de experiência que docentes e estudantes evidenciavam face ao novo contexto de ensino. De acordo a literatura, são habitualmente apontados pelos alunos

como aspetos impactantes do ER: a falta de interação presencial; a diminuição da motivação; e capacidade de concentração e os problemas de conectividade (Adnan & Anwar, 2020).

Este ER «forçado» também nos confrontou com a necessidade e a dificuldade de reorganização de rotinas (Alarcão & Sotero, 2020), para além do esforço acrescido de utilizar um «espaço de sala de aula» virtual. Neste sentido, tornava-se fulcral perceber como estavam os nossos alunos a vivenciar estes tempos de ER. Que balanço faziam? Que contributos podíamos receber, da sua parte, para melhorar a nossa *performance?* Foi, fundamentalmente, para responder a estas questões que foi realizado o estudo que se apresenta de seguida.

2. METODOLOGIA

2.1. Desenho

A presente investigação foi realizada no âmbito de uma unidade curricular do 4.º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Um dos conteúdos programáticos lecionados foi o *photovoice*, como metodologia de investigação-ação que usa a fotografia e a voz dos participantes para aceder às suas experiências de vida e os empoderar na forma como olham para os problemas e desenvolvem soluções (Rodrigues *et al.*, 2008; Wang & Burris, 1997). Teve como objetivos: 1) conhecer e refletir sobre a experiência de ER durante o 1.º confinamento social devido à Covid-19, a partir da voz das alunas; 2) fazer um exercício de aplicação do *photovoice*, facilitando o desenvolvimento de competências práticas.

Nas últimas 4 semanas de aulas, durante cerca de uma hora e meia, as alunas foram convidadas a partilhar a fotografia que tiraram para responder à questão que tinha sido colocada na semana anterior. Essa fotografia tinha sido previamente enviada para um grupo *WhatsApp* que incluía as estudantes e docentes. No último dia, solicitou-se, ainda, que as alunas fizessem uma reflexão sobre o que representou, para cada uma delas, a realização deste exercício. A parte da aula dedicada ao *photovoice,* adiante designada por sessões *photovoice*, foi gravada, depois de solicitado o consentimento informado por parte das alunas, de modo a poder ser depois transcrita e analisada.

2.2. Participantes

Participaram no estudo 22 alunas, do sexo feminino, com idades compreendidas entre 21 e 25 anos (M = 23.23 anos). Quinze (68.2 %) eram alunas nacionais, de zonas de Portugal continental e ilhas, nomeadamente dos distritos de Coimbra, Aveiro, Viseu, Guarda, Bragança e ilha de S. Jorge (Açores). Sete (31.8 %) eram alunas *Erasmus*, oriundas do Brasil (4) e Espanha (3). As duas docentes, com 60 e 40 anos de idade, tinham, à data, 37 e 10 de experiência docente no ensino superior.

2.3. Instrumento

Durante 4 semanas (28 de abril, 5, 12 e 19 de maio de 2020) foi utilizada a metodologia *photovoice* para ouvir a voz das alunas e com elas refletir sobre a sua experiência acerca do ER durante o período de confinamento.

A metodologia *photovoice* engloba 3 grandes etapas:

1) Preparação, em que é constituído o grupo, definidos os objetivos e a audiência a quem se pretende comunicar os resultados da intervenção/investigação (que, neste caso, foi a autoridade máxima da Instituição, isto é, o reitor, vice-reitora e subdiretor da Faculdade com o pelouro dos assuntos académicos, provedor do estudante). Foram, ainda, explicitados os princípios éticos a observar na recolha de fotografias.
2) Ação, em que, semanalmente, são apresentadas as fotografias escolhidas como resposta à questão colocada, orientando os dinamizadores a sua exploração de acordo com a metodologia *SH0WED*: O que se vê aqui (S)? O que é que está realmente a acontecer (H)? Como é que isto se relaciona com a vossa vida (O)? Porque é que estes problemas existem (W)? O que podemos fazer para resolvê-los? (D). Neste caso foram particularmente exploradas as dimensões SHO.
3) Finalização, em que, é documentada, através da escolha de fotografias, a síntese dos temas, das reflexões e das propostas que o grupo quer apresentar à audiência escolhida na 1.ª etapa.

Desde a 1.ª sessão *photovoice*, é identificada uma questão a que os participantes têm de responder através de uma fotografia. No presente estudo, e considerando os seus objetivos, as questões colocadas foram: «O que mais me marcou nesta situação de confinamento social face à Covid-19"?, «O que é que a experiência de ER em situação de confinamento me trouxe de mais positivo»?, «O que é que a experiência de ER em situação de confinamento me trouxe de mais desafiante»? e «O que gostaria que fosse diferente se esta situação se voltar a repetir»?

2.4. Procedimento de análise dos dados

Cada uma das sessões *photovoice* foi gravada e transcrita, tendo depois sido objeto de uma análise temática (Clarke & Brauns, 2014), com recurso ao programa *NVivo12*. A partir da análise das transcrições, o sistema de categorias foi construído através de um processo de indução seguindo as seguintes etapas: 1) leitura integral das transcrições por parte das duas autoras para maior familiarização com os dados; 2) identificação e nomeação dos diferentes temas, numa aproximação integral às vozes dos participantes; 3) categorização desses temas em subcategorias; 4) organização das subcategorias em categorias mais abrangentes e com coerência interna. As categorias e subcategorias foram discutidas pelas duas autoras, de modo a contruir o mapa de codificação. Cada tema pôde ser incluído em mais do que uma categoria, se tal fizesse sentido. Todo o material foi codificado por ambas as autoras.

3. RESULTADOS

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos, apenas para as categorias, e para cada uma das questões colocadas, indicando o respetivo número de fontes e unidades de registo e dando alguns exemplos de fotos e transcrições.

O que mais me marcou nesta situação de confinamento social face à Covid-19?

Nesta questão emergiram 6 categorias, num total de 22 fontes e 93 unidades de registo (Tabela 1). As categorias mais representadas foram a *Capacidade de adaptação* (40), as *Emoções e sentimentos (positivos e negativos)* (29) e o *Retorno a casa* (13).

Tabela 1. O que mais marcou no confinamento

CATEGORIA	FONTES	F_I UNIDADES DE REGISTO
Capacidade de adaptação	19	40
Emoções e sentimentos (positivos e negativos)	14	29
Retorno a casa	8	13
Novas formas de comunicação	2	6
Sobrecarga	2	3
Teletrabalho	2	2
TOTAL	22	93

f_i = frequência absoluta

A quase totalidade de participantes (19) identificou a capacidade de superar os desafios e as exigências associados à Covid-19 como o aspeto mais marcante.

Figura 1. Foto e transcrição de um exemplo de *Capacidade de Adaptação*



> O medo do desconhecido, a incerteza e a falta de controlo fizeram com que todos os dias o copo da ansiedade fosse enchendo e enchendo, até que num dia transbordou e não consegui gerir tudo o que sentia. No entanto, considero que este momento foi crucial para que conseguisse libertar tudo o que andava a sentir e finalmente me conseguisse recompor. Com o copo vermelho vazio, ou pelo menos não tão cheio a ponto de me sentir sufocada, fui capaz de olhar para o copo verde e perceber que esteve, todo este tempo, mais cheio do que eu pensava. (M. J.)

Na categoria *Emoções e Sentimentos* (14 fontes), a análise permitiu identificar emoções e sentimentos negativos (e.g., *medo*, *ansiedade*, *tristeza*) e positivos (e.g., *esperança*, *união*, *amor*). Embora menos representado, o *Retorno a casa* surge como marcante nas respostas de oito participantes, nacionais e de mobilidade, evidenciando os ajustamentos e as mudanças que ocorreram na dinâmica familiar.

Figura 2. Foto e transcrição de um exemplo do *Retorno a Casa*



> Após quatro anos a viver durante a semana em Coimbra, volto a conviver diariamente com a minha família, em que os quatro coabitamos na mesma casa, 24h/24h. A caixa de fósforos representa precisamente a situação de confinamento e os fósforos fazem analogia com os diferentes elementos do sistema familiar. Os fósforos têm a particularidade de quando em contacto com a lixa produzem combustão e, é neste sentido, que procuro salientar como é desafiante voltar a lidar com as personalidades de cada um que, numa situação limite como esta, se tornam mais reativas e propícias a gerar conflitos. (A. B.)

No caso das estudantes de mobilidade, o retorno a casa implicou ainda a necessidade de compatibilizarem o horário do país de origem com os horários das aulas em Portugal.

Figura 3. Foto e transcrição de um exemplo do *Retorno a Casa*



> O que mais me marcou foi o meu retorno ao Brasil enquanto continuo acompanhando as aulas em Portugal. O principal [desafio] foi como se […] estivesse sempre em dois lugares, mas também em lugar nenhum. Estou sempre em dois lugares porque preciso acompanhar o horário dos dois países, que tem 4 horas de diferença, pois tenho aulas no horário de Portugal, mas tenho refeições, durmo, acordo, etc. no horário do Brasil, o que torna as coisas um pouco difíceis de acompanhar às vezes. (C.)

O que é que a experiência de ER em situação de confinamento me trouxe de mais positivo?

Foram identificadas 7 categorias, num total de 22 fontes e 77 unidades de registo (Tabela 2). As categorias mais representas foram a *Rede de apoio* (25), as *Novas tecnologias* (9), a *Visão positiva* (7) e o *Conforto* (9). Importa notar que, apesar desta questão se dirigir ao que de mais positivo a situação trouxe, houve contudo uma referência considerável ao stresse que lhe esteve associado (16 unidades de registo; 10 participantes), o que parece evidenciar o modo como as dificuldades se impuseram durante este período. Importa sublinhar que, embora o foco da questão fosse o ER, se verificaram muitas referências à situação de confinamento, algo que foi transversal às respostas das estudantes, parecendo haver, por vezes, uma indissociação entre ER e confinamento social.

Tabela 2. O que a experiência de ER trouxe de mais positivo

CATEGORIA	FONTES	F_i UNIDADES DE REGISTO
Rede de apoio	9	25
Novas tecnologias	6	9
Visão positiva	6	7
Conforto	5	9
Flexibilidade	3	6
Organização do estudo	2	4
Persistência	1	1
Stresse	10	16
TOTAL	22	77

f_i = frequência absoluta

Para nove participantes a *Rede de Apoio*, enquanto categoria representativa da união, suporte e entreajuda no seio da turma, emergiu como um aspeto positivo.

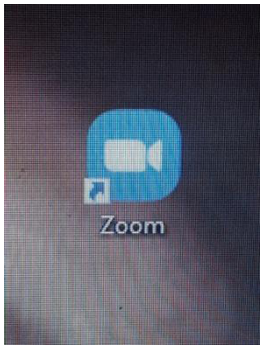
Figura 4. Foto e transcrição de um exemplo da *Rede de Apoio*



O que esta experiência me trouxe de mais positivo foi a união. A minha turma sempre se deu bem, mas nestes meses passamos a ser «companheiras de guerra». Percorremos um caminho difícil todas juntas, ultrapassamos obstáculos juntas e não deixamos nenhuma ficar para trás. Pessoas que simplesmente eram colegas passaram a ser amigas […] (M.)

Para seis participantes, o ER permitiu o acesso a *Novas Tecnologias*.

Figura 5. Foto e transcrição de um exemplo de *Novas tecnologias*



Comecei a utilizar o «Zoom» nas aulas, nas reuniões de trabalhos de grupo, nas reuniões das minhas atividades fora da faculdade e, ainda, para videochamada com amigos. Esta aplicação é muito fácil de utilizar, é prática e tem imensas funcionalidades […]. Assim, ainda que em confinamento social e à distância, conseguimos sentir-nos perto uns dos outros e conseguimos aprender e conhecer coisas novas (como foi o meu caso). (M. A.)

O *Conforto* (5 fontes), propiciado pelo facto de assistirem às aulas a partir de casa, traduziu-se, sobretudo, numa maior informalidade dos espaços de estudo, no uso de roupa mais confortável e num ganho de tempo devido à inexistência de deslocações.

Figura 6. Foto e transcrição de um exemplo do *Conforto*



> Eu coloquei essa foto porque foi a forma como eu percebi um aspeto positivo do ER em isolamento. Porque em casa a gente consegue encontrar formas mais confortáveis de estudar. Eu consegui associar o estudo a outras coisas que eu gosto. Por exemplo, aqui na nossa casa temos um quintal […] e então eu coloquei uma rede […], como uma forma de conseguir associar a limitação do ER com alguma coisa que eu gosto, estar ao ar livre, com a natureza e deitada na rede que é uma coisa relaxante e que não seria possível se eu estivesse sentada na sala de aula […] (P.)

O que é que a experiência de ER em situação de confinamento me trouxe de mais desafiante?

Foram identificadas 7 categorias, num total de 20 fontes e 88 unidades de análise (Tabela 3). As categorias mais representadas foram o *Stresse* (22), a *Carga de trabalho* (22) e a *Conciliação trabalho-vida pessoal/familiar* (16).

Tabela 3. O que a experiência de ER trouxe de mais desafiante

CATEGORIA	FONTES	F_i UNIDADES DE REGISTO
Stresse	11	22
Carga de trabalho	11	22
Conciliação trabalho-vida pessoal/familiar	9	16
Reorganização de rotinas	7	9
Produtividade	6	6
Impacto na saúde	5	6
Isolamento social	4	7
TOTAL	20	88

f_i = frequência absoluta

A par da excessiva *Carga de trabalho* mencionada por metade das participantes, também o *Stresse* foi salientado como um dos aspetos mais desafiantes associados ao ER.

Figura 7. Foto e transcrição de um exemplo do *Stresse*



O fundo preto representa o medo, a incerteza destes meses, de não saber como vão ser as aulas online […] isso dá-me medo de ser irresponsável e de não saber organizar-me. Assim, o fundo negro representa a ansiedade, a dúvida e a insegurança [que sinto]. (A. J.)

A *Conciliação trabalho-vida pessoal/familiar* (nove fontes) foi identificada como um desafio do ER na medida em que as estudantes reportaram dificuldade em separar e equilibrar as exigências da vida académica e da vida pessoal/familiar.

Figura 8. Foto e transcrição de um exemplo da *Conciliação trabalho-vida pessoal/familiar*



Para mim o que tem representado o maior desafio é tentar conciliar o trabalho inerente à faculdade com as exigências da família […] tendo em conta esta sobrecarga e a minha incapacidade de dizer «não» [sinto-me frequentemente frustrada] e menos produtiva do que desejaria. (A. B.)

O que gostaria que fosse diferente se esta situação se voltar a repetir?

Foram identificadas 7 categorias, a partir de 85 unidades de registo num total de 22 fontes (Tabela 4). O *Tempo* (29), a *Organização do ER* (14) e o *Ser mais positivo* (12) surgem como as categorias mais representadas.

Tabela 4. O que gostariam que fosse diferente no ER

CATEGORIA	FONTES	F_I UNIDADES DE REGISTO
Tempo	11	29
Organização do ER	8	14
Ser mais positivo	6	12
Menor sobrecarga	5	10
Menor confinamento	4	6
Maior envolvimento dos estudantes nas decisões	4	4
Compreensão mútua	3	10
TOTAL	18	85

f_i = frequência absoluta

Com relação ao *Tempo*, 11 participantes referiram que gostariam de alterar a forma como geririam o seu tempo de trabalho, descanso e lazer. Nesta categoria surgiram referências a alguma dificuldade em «desligar» do trabalho.

Figura 9. Foto e transcrição de um exemplo do *Tempo*



[…] No ensino remoto, sinto que o trabalho e a avaliação foram contínuos e era muito difícil tirar um dia para descansar, sem ficar com um sentimento de culpa. (M. M.)

A *Organização do ER* foi a segunda categoria mais representada (oito participantes) e reporta-se à necessidade de uma comunicação gerida de forma mais eficaz, tendo as estudantes referido que, por vezes, se tornava difícil assimilar a informação recebida, por ser muito frequente e nem sempre suficientemente clara.

Por fim, a necessidade de *Ser mais positivo* foi reportada por várias participantes (12), representando a vontade de sonhar e perspetivar o futuro com esperança.

Figura 10. Foto e transcrição de um exemplo do *Ser mais positivo*



> Neste contexto de confinamento, fui-me impedindo de sonhar e de ver mais além, por tudo o que ia ouvindo, sentindo, e percecionando com os mais próximos. Parece que todos os planos se afundaram e que não valia a pena estar a projetar ilusões. Passado algum tempo apercebi-me do quão castrador é tudo isto. É extremamente sufocante pensar que o futuro é tão negro que não faz sentido olhar para além das nuvens. Por tudo isto, se algo do género se repetir, vou guardar tempo para me permitir desligar mais do presente e viajar para o futuro, para aquele futuro que eu idealizo e pretendo alcançar. (A. C.)

4. CONCLUSÕES

A oportunidade de explorar as experiências e emoções de estudantes do Ensino Superior em ER «forçado», em consequência da Covid-19, revelou-se um exercício muito relevante por diversas razões. Num período excecionalmente desafiante, tanto para estudantes como para docentes, a utilização do *photovoice* permitiu: 1) momentos de partilha e reforço da união e do apoio entre os elementos da turma; 2) aplicação de conhecimentos adquiridos; e 3) desenvolvimento pessoal pela oportunidade de «parar para pensar» sobre o que estava a acontecer, propiciando uma reflexão sobre as fragilidades mas também sobre a capacidade de resiliência. A exploração desta prática participativa permitiu desenvolver um contexto de colaborativo num processo de ensino-aprendizagem marcado pelo distanciamento físico e por uma carga elevada de stresse. A par dos aspetos negativos, foi possível verificar que se atingiram os

objetivos inicialmente definidos, novas competências foram alcançadas (e.g., maior literacia digital) e novos recursos pedagógicos foram disponibilizados (e.g., uso de salas digitais paralelas, úteis para trabalho de grupo; participação, na aula, de colegas/profissionais que não estariam disponíveis no registo presencial). Apesar do balanço positivo, é necessário considerar que as presentes conclusões estão condicionadas pelo perfil deste grupo restrito de estudantes, sendo desejável que estudos futuros avaliem quer a experiência de ER com outros alunos quer as situações de ensino misto com as quais atualmente nos confrontamos.

REFERÊNCIAS

Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Student's perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, *2*, 1. http://www.doi.org/10.33902/JPSP. 2020261309

Alarcão, M. & Sotero, L. (2020). Rotinas. Em José Reis (Ed.), *Palavras para lá da pandemia: Cem lados de uma crise* (p. 95). CES.

Clarke, V. & Braun, V. (2014). Thematic analysis. Em T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947-1952). Springer.

Peters, M., Wang, H., Ogunniran, M. O., Huang, Y., Green, B., Chunga, J. O., Quainoo, E. A., Ren, Z., Hollongs, S., Mou, Ch., Khomera, S. W, Zhang, M., Zhou, Sh., Laimeche, A., Zheng, W., Xu, R., Jackson, L. & Haies, S. (2020). China's internationalized higher education during Covid-19: Collective student autoethnography. *Posdigital Science and Education*. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00128-1

Rodrigues, S., Carvalhal, S. & Alarcão, M. (2008). Roma people: An experiment in the promotion of citizenship. Em L. Sousa (Ed.), *Strengthening vulnerable families* (pp. 101-121). Nova Science Publishers.

Wang, C. & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health, Education and Behaviour*, *24*(3), 369-387.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375579590

PROGRAMA SABARÁ: TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO - UM ESTUDO DE CASO SOBRE INCLUSÃO, ROBÓTICA E CONQUISTAS EM PROGRAMAÇÃO

SABARÁ PROGRAM: DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION - A CASE STUDY ON INCLUSION, ROBOTICS, AND ACHIEVEMENTS IN PROGRAMMING

Carlos Alexandre Silva[1], Bruno Nonato Gomes[2], Rodrigo Hiroshi Murofushi[3], Daniel Bruno Fernandes Conrado[4] y Cristiane Norbiato Targa[5]

[1]*Instituto Federal de Minas Gerais. Sabará, Brasil*
carlos.silva@ifmg.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-5597-4254

[2]*Instituto Federal de Minas Gerais. Sabará, Brasil*
bruno.nonato@ifmg.edu.br
https://orcid.org/0000-0001-8134-9105

[3]*Instituto Federal de Minas Gerais. Sabará, Brasil*
rodrigo.hiroshi@ifmg.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-0495-1693

[4]*Instituto Federal de Minas Gerais. Sabará, Brasil*
daniel.conrado@ifmg.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-4014-9702

[5]*Instituto Federal de Minas Gerais. Sabará, Brasil*
cristiane.targa@ifmg.edu.br
https://orcid.org/0000-0003-0923-4607

Resumo: **Introdução:** As tecnologias da informação têm sido cada vez mais incorporadas no cotidiano das pessoas, e vêm ganhando uma importância singular na educação. No cenário da educação básica brasileira, especialmente na rede pública, desafios como infraestrutura deficiente e recursos limitados são frequentemente enfrentados, dificultando a inserção adequada das ferramentas tecnológicas. **Método:** Neste contexto, destaca-se o Programa Sabará, projeto pioneiro de inclusão digital no município de Sabará que tem como objetivo oferecer ensino de programação e robótica a estudantes do 6.º ao 9.º ano da cidade e regiões adjacentes.

Ao longo de sua execução no ano de 2023, alcançou um total de 470 alunos provenientes de diferentes redes educacionais. A abordagem adotada integrou metodologias pedagógicas que variaram desde aprendizado baseado em projetos até técnicas de gamificação. **Resultado:** Com uma participação quase paritária entre gêneros, os estudantes foram motivados a engajar-se em competições tanto em âmbito nacional quanto local. Destaca-se a conquista de uma medalha de bronze na Olimpíada Brasileira de Robótica. Adicionalmente, durante a execução do projeto no ano atual, a equipe organizou um concurso denominado «LOGOArte», explorando criativamente a linguagem de programação LOGO. **Conclusão e Discussão:** Em análises subsequentes, percebeu-se um impacto significativamente positivo dessa abordagem tecnológica na educação local. As evidências apontam para um aumento nas inscrições para cursos técnicos da instituição de origem do projeto, uma marcante elevação na participação feminina e uma revitalização do entusiasmo pelo aprendizado tecnológico. O Programa Sabará não apenas remodelou paradigmas educacionais locais, mas também injetou uma nova esperança em um segmento frequentemente desafiado, delineando perspectivas promissoras para o horizonte educacional futuro.

Palavras-chave: Inclusão digital; Aprendizagem baseada em projetos; Educação inclusiva.

Abstract: **Introduction:** Technology has increasingly become part of people's daily lives and is gaining unique importance in the educational landscape. In the context of Brazilian basic education, especially in public schools, challenges such as poor infrastructure and limited resources are frequently encountered, making the proper integration of technological tools difficult. **Method:** In this context, the Sabará Program stands out, a pioneering digital inclusion project in the municipality of Sabará aimed at providing programming and robotics education to students from the 6th to the 9th grade in the city and surrounding areas. Throughout its implementation, it reached a total of 470 students from different educational networks. The approach adopted integrated various pedagogical methodologies, ranging from project-based learning to gamification techniques. **Result:** With nearly equal participation between genders, students were encouraged to engage in competitions at both national and local levels. Notably, they achieved a bronze medal in the Brazilian Robotics Olympiad. Additionally, an exclusive contest called «LOGOArte» was organized, creatively exploring the LOGO programming language. **Conclusion and Discussion:** In subsequent analyses, a significantly positive impact of this technological approach on local education was observed. Evidence points to an increase in enrollments for technical courses, a notable rise in female participation, and a revitalization of enthusiasm for technological learning. The Sabará Program not only reshaped local educational paradigms but also injected new hope into a segment that is often challenged, outlining promising prospects for the future educational landscape.

Keywords: digital inclusion; project-based learning; inclusive education.

1. INTRODUÇÃO

O mundo vem passando por uma grande transformação tecnológica, redefinindo a maneira como as pessoas interagem, trabalham e aprendem. Nesse contexto dinâmico e em constante evolução, a inclusão digital emerge como uma questão fundamental, não apenas como uma ferramenta de acesso à informação, mas também como um meio de empoderar indivíduos e comunidades. A digitalização acelerada de diversos setores tem evidenciado as disparidades existentes entre aqueles que têm acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs) e aqueles que ainda estão à margem desse universo digital. No cenário educacional, em especial no contexto da educação básica, o acesso a tecnologias de forma moderada e planejada pode contribuir para o aprimoramento do aprendizado e consequentemente impactar na construção da cidadania na sociedade.

A aquisição de novos conhecimentos pode refletir em melhorias na vida profissional e pessoal. O aprendizado costuma ser impactante durante a infância e adolescência devido ao desenvolvimento cognitivo acelerado nessa fase, e neste contexto atua o programa de extensão Programa Sabará, do Instituto Federal de Minas Gerais, do município de Sabará (IFMG-Sabará), Brasil. Este programa leva o ensino de programação, robótica, pensamento computacional e matemático para escolas públicas da cidade de Sabará, desde 2016.

Este artigo busca explorar um projeto de inclusão digital inovador, examinando suas metodologias, resultados e impactos, com o objetivo de compreender como a tecnologia pode ser utilizada como uma ferramenta catalisadora para promover a igualdade, o desenvolvimento socioeconômico e a participação cidadã. Ao longo desta introdução, é delineado o panorama atual da inclusão digital, contextualizando a relevância deste projeto em um cenário globalizado e cada vez mais digital.

De acordo com a edição Especial de Tecnologia da *Revista Educação* (Álvarez, 2014), o ensino de programação é um investimento realizado por instituições de ensino em todo o mundo. A linguagem de programação atua como facilitador no aprendizado de disciplinas como português e matemática, estimulando o raciocínio lógico e a criatividade. Atualmente, os adolescentes geralmente têm facilidade em manipular novas tecnologias, tendo em vista a precoce utilização de computadores, celulares e outros dispositivos eletrônicos. Esta familiaridade tecnológica tem estimulado várias instituições de ensino a reformularem e integrarem em seus currículos o ensino de programação e robótica de alguma forma, fazendo com que os alunos se tornem produtores e não apenas consumidores de tecnologia. Por exemplo, renomadas universidades como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) possuem programas de inclusão digital direcionados a alunos do ensino fundamental de escolas públicas.

A robótica é o estudo de máquinas que podem substituir seres humanos na execução de tarefas, usando tanto força física quanto capacidade de tomada de decisão (Siciliano, Sciavicco *et al.*, 2009). A existência de robôs não se limita apenas ao âmbito industrial; tem-se a aplicação da robótica em diversas áreas. Uma das áreas de aplicação pode ser nomeada robótica educativa, ou robótica pedagógica. Nela, os robôs se apresentam como uma ótima oportunidade para o estímulo da criatividade e do trabalho em grupo por parte dos alunos, que

desenvolvem coletivamente seus projetos. Segundo (Pinto, Elia e Sampaio, 2012), é notória a importância da robótica na melhoria do processo de ensino-aprendizagem da educação básica. Conceitos básicos de lógica, planejamento e execução de atividades para resolução de problemas e trabalho em equipe são algumas das atividades que contribuem para a formação do aluno, estimulando e motivando as atividades inerentes do processo de ensino aprendizagem em variadas áreas do conhecimento.

2. METODOLOGIA

Na execução deste projeto foram utilizadas as seguintes tecnologias: LOGO[1], Scratch[2] e Python[3], para os módulos de programação, e Lego[4] e Arduino[5], para os módulos de robótica. Cada módulo teve uma carga horária variando de 4 a 12 horas, distribuídas em encontros semanais de 1 h 30 min nas dependências do IFMG-Sabará. Os laboratórios de Informática foram utilizados para os módulos de programação e de robótica com Arduino. As aulas de robótica com os kits Lego foram realizadas em salas de aula. Estes espaços são visualizados na Figura 1.

As linguagens de programação LOGO e Scratch (ambas criadas pelo MIT - *Massachusetts Institute of Technology*) são de fácil entendimento e bastante utilizadas como ferramenta de apoio ao ensino de programação de computadores em instituições de ensino (Dos Santos *et al.*, 2019; Tozzi *et al.*, 2019; Raiol *et al.*, 2015). Além disso, compôs um dos módulos do projeto a linguagem Python, atualmente utilizada com frequência nos meios acadêmico e profissional, sobretudo em aplicações relacionadas à inteligência artificial. Sua adaptação para o público-alvo foi realizada sob orientação do livro *Ensine Seus Filhos a Programar: Um Guia Amigável aos Pais para A Programação Python* (Payne, 2015).

Parte do conteúdo da disciplina de matemática foi abordada durante a execução do projeto. Aliando-se matemática e programação, foram realizados exemplos práticos de problemas e outros conteúdos que os alunos estavam sendo lecionados em suas séries atuais. Em Rocha (2015), os autores apresentam um estudo de caso da aplicação de Scratch para o entendimento de ângulos via programação. Eles destacam que o Scratch é de fácil domínio, mesmo para quem nunca realizou qualquer atividade de programação, e que utilizá-lo como uma ferramenta em uma aula de matemática demonstrou ser positivo, visto que os alunos se sentiram motivados com o uso do software e identificaram com mais propriedade os conceitos matemáticos desenvolvidos nas situações apresentadas.

1 https://el.media.mit.edu/logo-foundation/what_is_logo/logo_programming.html
2 https://scratch.mit.edu/
3 https://www.python.org/
4 https://web.archive.org/web/20080708195250/http://legomindstorms.com/
5 https://www.arduino.cc/

Figura 1. Laboratórios de Informática (módulo de Programação) e Salas (módulo de Robótica)

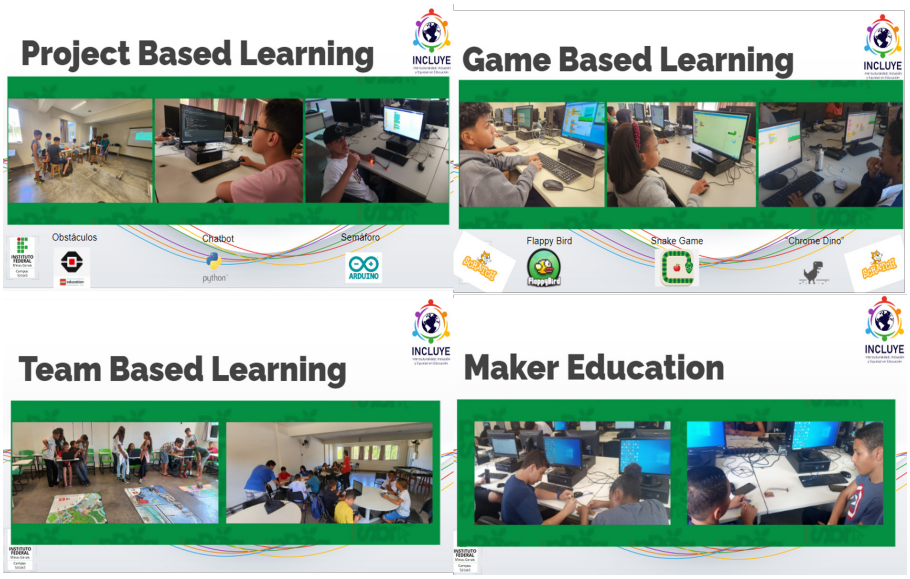


Fonte: Fotografia pelos autores.

Já no ensino de robótica foram utilizados Arduino e kits LEGO. O primeiro contato com a robótica é realizado com os kits LEGO, por sua característica lúdica e por possuir um ambiente de programação didático e um tanto familiar, visto que se assemelha, em certa medida, ao Scratch, utilizado pelos alunos em módulo anterior. Posteriormente são abordadas as plataformas Arduino, por serem mais avançadas e desafiadoras. Não obstante, ambos são bastante didáticos, funcionais e fortalecem ainda mais as características exploradas na metodologia STEAM *(Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics)* e a cultura maker.

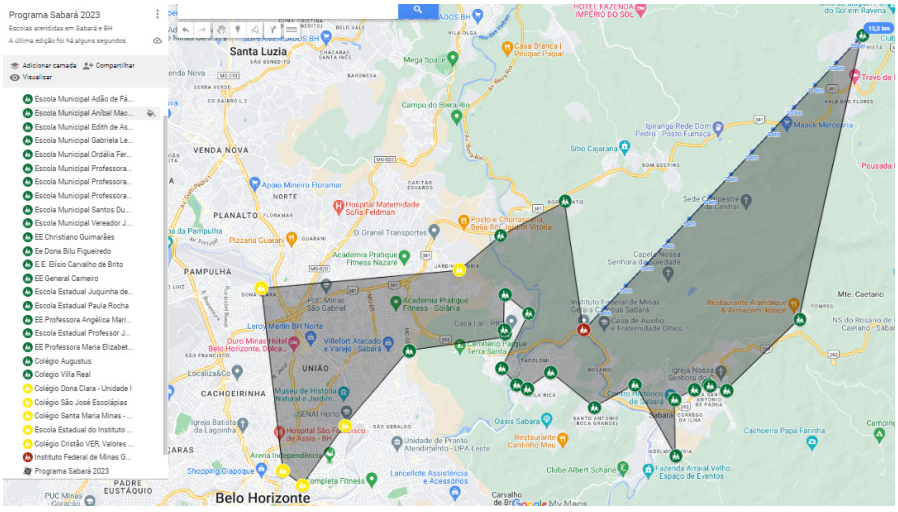
Diversas metodologias ativas foram utilizadas, como: *Project Based Learning* (PBL), *Game Based Learning* (GBL), *Team Based Learning* (TBL) e *Maker Education* (ME), em cada um dos módulos. Na Figura 2 são apresentadas fotos de atividades de diferentes módulos aplicando-se algumas das metodologias.

Figura 2. Diversas atividades representativas das metodologias utilizadas



Fonte: Fotografia pelos autores.

Figura 3. Disposição geográfica das escolas atendidas pelo projeto



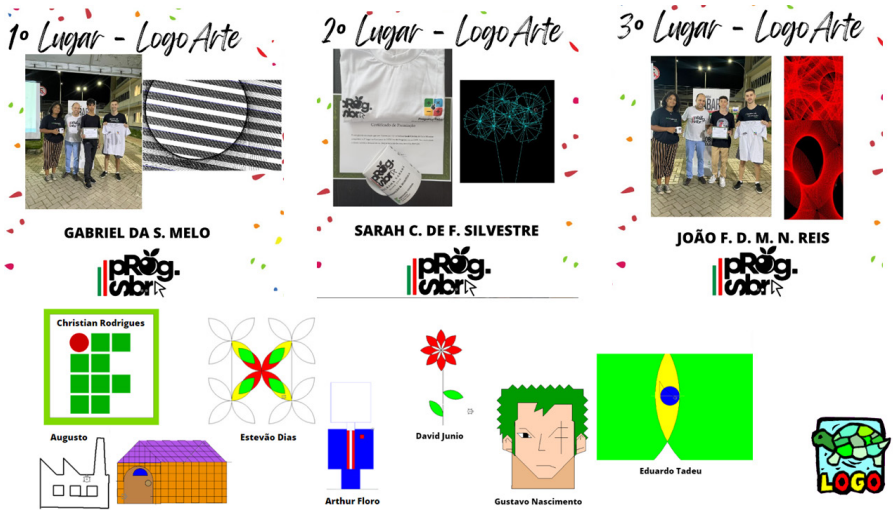
Fonte: Imagem gerada pelos autores usando Google Maps.

3. RESULTADOS

O projeto de inclusão digital, cujo curso foi ofertado no IFMG-Sabará, atendeu 470 adolescentes do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental de escolas de Sabará e Belo Horizonte. Estiveram envolvidas 26 escolas, sendo 10 municipais, 10 estaduais e 6 privadas. A disposição geográfica das escolas atendidas pode ser visualizada na Figura 3, onde os pontos verdes indicam as escolas em Sabará, os pontos amarelos as escolas em Belo Horizonte, e o ponto vermelho o campus.

Durante o desenvolvimento do projeto os alunos participaram de duas competições, uma local e outra nacional. A competição local foi o desafio LOGOArte, onde os alunos criaram artes digitais usando a linguagem de programação LOGO. As *LOGOArtes*, como foram chamadas, foram avaliadas por uma banca composta por três professores doutores em artes, oriundos de diferentes campi da rede do IFMG. Foi organizado um evento para fazer a premiação dos alunos autores das três LOGOArtes mais bem avaliadas, os quais foram contemplados com uma caneca personalizada do projeto, uma camisa do projeto e um certificado de premiação. A Figura 4 exibe algumas das artes geradas pelos alunos juntamente com as três artes premiadas.

Figura 4. Artes e premiação do desafio LOGOArte



Fonte: Fotografia pelos autores e imagens geradas pelos alunos do projeto.

Figura 5. Premiações e destaque na OBR 2023



Fonte: Fotografia pelos autores.

A competição nacional em que os alunos participaram foi a Olimpíada Brasileira de Robótica[6] (OBR) - modalidade teórica, na qual os alunos foram submetidos a uma avaliação cuja proposta das provas é apresentar problemas na temática de robótica que possam ser solucionados a partir de ferramentas e conceitos compreendidos no currículo escolar básico. Considerando o caráter multidisciplinar da robótica, as provas abordam conteúdos transversais, como ciências, física, matemática, geografia, história e linguagens. Nesta competição, uma aluna do programa foi medalhista de bronze e com o expressivo resultado de estar entre as 10 % melhores notas da OBR 2023 - modalidade teórica. A Figura 5 mostra a premiação interna da aluna, além das comprovações de medalhista de bronze nacional e destaque estadual.

Diversos foram os desafios encontrados e aprendizados adquiridos durante o desenvolvimento do Programa Sabará. Entre os principais desafios destacam-se o atendimento da meta de 450 alunos exigido pela proposta aprovada em edital público de fomento do Ministério da Educação do Brasil; tornar efetiva a comunicação entre alunos e seus responsáveis; criar alternativa às avaliações feitas em papel, tendo em vista a indisponibilidade de verba para a quantidade expressiva de papéis e impressões; organizar o módulo de robótica considerando a limitação da quantidade de equipamentos e a restrição de quantidade de alunos por equipamento, levando em consideração a eficiência metodológica de ensino; e por fim, um dos principais problemas foi o transporte, pois como trata-se de uma parcela significativa de um público vulnerável social e economicamente, o dispêndio com o transporte foi uma das principais causas de evasão.

6 https://www.obr.org.br/

Para todos os desafios elencados, foi possível a proposição de soluções. Para o atendimento da meta de número de alunos atendidos, organização do módulo de robótica e a questão do transporte, a solução foi a readequação do espaço físico e reorganização dos alunos por proximidade de moradia ou da escola de onde é proveniente. Quanto às avaliações realizadas, tal como aplicações de provas diagnósticas, foi adotada a substituição do papel pelo formulário eletrônico. E por fim, a comunicação somente tornou-se efetiva quando se passou a contactar os alunos e seus responsáveis via sala de aula virtual e WhatsApp. A Figura 6 mostra de forma resumida os desafios encontrados e as soluções empregadas.

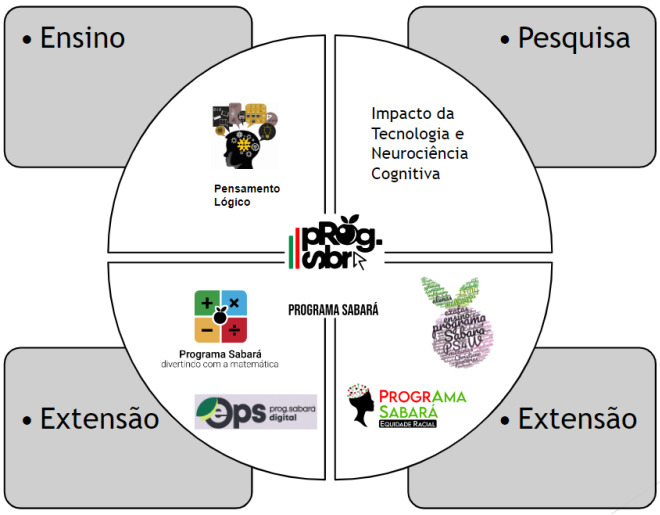
Figura 6. Principais desafios e soluções encontradas no Programa Sabará 2023

DESAFIOS	SOLUÇÕES
Atendimento da meta de 450 alunos	Logística de uso de salas/lab. do campus.
Comunicação com o público e responsáveis	Site, Rede Social, E-mail e Whatsapp
Aplicação de avaliações (forma e recursos)	Uso de formulários eletrônicos.
Organização para o módulo de robótica	Divisão das turmas / mais voluntários.
Transporte	Distribuição dos alunos (geolocalização).

Fonte: Imagem elaborada pelos autores.

Para fins de conhecimento, o programa extensionista Programa Sabará tem desenvolvido projetos de ensino, pesquisa e extensão, todos com foco direta ou indiretamente na temática de inclusão tecnológica. O projeto de ensino «Pensamento Lógico» propõe uma discussão ampla sobre conceitos de lógica, suas aplicações e multidisciplinaridade. Na pesquisa são desenvolvidos ensaios para avaliar o impacto da tecnologia na educação básica da cidade, além de termos pesquisas voltadas à neurociência cognitiva ampliando as discussões sobre as questões de aprendizagem. Na extensão, diversos são os projetos originários do Programa Sabará, como o ePS que se propõe a elaboração de material eletrônico de educação tecnológica; o PS4W, que é exclusivo para meninas; e o Equidade Racial, dedicado a alunas e alunos negros e pardos. Como perspectiva de prosseguimento e evolução do Programa Sabará, haja vista as diversas solicitações por continuidade feitas por pais e responsáveis dos alunos, pretende-se aumentar o atendimento ao público-alvo levando também o projeto para dentro das escolas públicas, além de incluir novos módulos e fortalecer os métodos de avaliação e acompanhamento. Adicionalmente, busca-se fortalecer a tríade ensino-pesquisa-extensão, vislumbrando a abertura de um curso de pós-graduação em educação digital. Um breve resumo dos desdobramentos do Programa Sabará e expectativas para o futuro são visualizados na Figura 7. Nas Figuras 8 e 9 são apresentados registros fotográficos de algumas aulas e outros momentos proporcionados pelo Programa Sabará.

Figura 7. Desdobramentos do projeto Programa Sabará



Fonte: Imagem elaborada pelos autores.

Figura 8. Atividades realizadas durante a execução do projeto



Fonte: Fotografia pelos autores.

Figura 9. Mais algumas atividades realizadas durante a execução do projeto



Fonte: Fotografia pelos autores.

4. CONCLUSÃO

Em 2023 o Programa Sabará, iniciativa de inclusão digital promovida pelo IFMG-Sabará, alcançou sua edição mais robusta desde sua criação em 2016. Com o apoio financeiro do Ministério da Educação do Brasil, o programa beneficiou mais de 450 estudantes do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental, provenientes de escolas públicas e privadas de Sabará e áreas adjacentes. Este incremento no programa intensificou o envolvimento da comunidade local com o IFMG, resultando em um aumento significativo na demanda pelos cursos técnicos oferecidos pelo campus, especialmente na área de tecnologia.

Os alunos envolvidos no projeto participaram de competições locais e nacionais, especificamente do Desafio da LOGOArte e da modalidade teórica da Olimpíada Brasileira de Robótica. Nesta última competição, uma aluna do projeto conquistou uma medalha nacional de bronze e recebeu honra ao mérito por estar entre as 10 % melhores notas do estado de Minas Gerais.

O projeto tem um histórico de sucesso na cidade e destaque no campus, tendo atendido desde 2016 mais de 800 crianças e adolescentes e captando centenas de milhares de reais ao longo de sua existência, transferindo bolsas de mérito a alunos e adquirindo equipamentos para o campus. O desenvolvimento e a continuidade do projeto representam a intensificação e consolidação das atividades extensionistas, promovendo a sinergia entre a instituição pública federal e a comunidade local.

REFERÊNCIAS

Álvarez, L. (2014, 4 de noviembre). Ensino de programação é aposta de colégios em todo o mundo. *Revista Educação*. https://revistaeducacao.com.br/2014/11/04/ensino-de-programacao-e-aposta-de-colegios-em-todo-o-mundo/

Dos Santos Silva, F., De Almeida, A. C. F. e Godoi, K. A. (2019). El desarrollo del pensamiento computacional con la integración del software Scratch en educación superior. *Revista Observatorio*, *5*(1), 276-298. https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p276

Payne, B. (2015). *Entre sus hijos programadores: Una guía amiga del país para la programación Python*. Editora Novatec.

Pinto, M. D. C., Elia, M. D. F. e Sampaio, F. F. (2012). Formación de profesores en robótica educativa con hardware libre Arduino en contexto um computador por aluno. *Anais do Workshop de Informática na Escola*, 1-10. https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2012.%25p

Raiol, A. A., Sarges, J., Souza, A., Silva, S. e Bezerra, F. D. L. (2015). Resgatando a linguagem de programação logo: Uma experiência com calouros no ensino superior. *Taller sobre Educação em Computação*. http://doi.org/ 10.5753/wei.2015.10226

Rocha, K. C. (2015). Programando con Scratch en el aula de Matemática. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, *13*(2). https://doi.org/10.22456/1679-1916.61429

Siciliano, B., Sciavicco, L., Villani, L. e Oriolo, G. (2009). *Robótica: Modelado, planificación y control*. Springer. https://people.disim.univaq.it/~costanzo.manes/EDU_stuff/Robotics_Modelling,%20Planning%20and%20Control_Sciavicco_extract.pdf

Tozzi, Y. L., Vieira, P. H., Altomani, R. S., Piovezan, T. e Venturini, P. C. (2019). Scratch na universidade/Scratch at the university. *Brazilian Applied Science Review*, *3*(6), 2643-2648. https://doi.org/10.34115/basrv3n6-028

TEMA 4.
Modelos, metodologías y evaluación educativa

4.1. Modelos y métodos educativos

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375595603

HACIA UN MODELO INCLUSIVO. NEUROEDUCACIÓN Y DUA

T0WARDS AN INCLUSIVE M0DEL. NEUR0EDUCATI0N AND DUA

Raimundo Castaño-Calle[1], Sandra Liliana Medina-Cárdenas[2] y Amparo Casado Melo[3]

[1] *Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. España*
rcastanoca@upsa.es
https://orcid.org/0000-0003-1586-6491

[2] *Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. España*
slmedinaca@upsa.es
https://orcid.org/0000-0002-1942-8264

[3]*Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. España*
acasadome@upsa.es
https://orcid.org/0000-0003-4950-1343

Resumen: **Introducción:** El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia. **Metodología:** Se lleva a cabo un enfoque cualitativo mediante revisión documental de literatura, normativas y casos prácticos que permite analizar barreras al aprendizaje y soluciones del DUA, estableciendo un marco operativo para su implementación educativa. **Resultados:** El DUA plantea proporcionar múltiples formas de implicación en el aprendizaje, organizando los resultados en torno a tres pautas: 1) Proporcionar múltiples formas de implicación. Cualquier docente o profesional que haya pasado unas horas en un aula es consciente de las diferencias individuales en las preferencias o en lo que motiva a los estudiantes de un grupo. 2) Proporcionar múltiples formas de presentación. 3) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. La diversidad de las personas en las formas de interaccionar con la información y en sus preferencias para estudiar o de expresar lo que han aprendido está relacionada con las diferencias en los estilos de aprendizaje o en las habilidades y preferencias cognitivas. **Conclusión y discusiones:** Algunas administraciones han incorporado el DUA en sus políticas para promover la educación inclusiva y trabajar en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro. Se necesitan medidas estratégicas para que se logre la implicación de la comunidad educativa,

docentes, equipos directivos y administración educativa, entre las que se identifica por su papel estratégico la formación en modelos didácticos inclusivos.

Palabras clave: Diseño Universal de Aprendizaje; inclusión educativa; neuroeducación.

Abstract: **Introduction:** Universal Design for Learning (UDL) is a model grounded in the outcomes of educational practice and research, learning theories, technology, and advances in neuroscience. **Methodology:** A qualitative approach is employed through a comprehensive review of literature, regulations, and practical cases. This analysis identifies learning barriers and UDL-based solutions, establishing an operational framework for its educational implementation. **Results:** UDL proposes providing multiple means of engagement in learning, organized around three main guidelines: Providing multiple means of engagement. Any teacher or professional who has spent time in a classroom is aware of individual differences in preferences or what motivates students in a group. Providing multiple means of representation. Providing multiple means of action and expression. The diversity in how individuals interact with information and their preferences for studying or expressing what they have learned is linked to differences in learning styles or cognitive skills and preferences. **Conclusion and Discussions:** Some administrations have incorporated UDL into their policies to promote inclusive education and contribute to achieving Sustainable Development Goal 4. Strategic measures are needed to engage the educational community, teachers, school leadership teams, and educational administrations. Among these measures, training in inclusive didactic models is identified as having a strategic role.

Keywords: Universal Design for Learning; educational inclusion; neuroeducation.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 3/2020, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), establece que la escolarización de los estudiantes más vulnerables debe basarse en los principios de inclusión, participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad en el acceso, permanencia y accesibilidad en el sistema educativo. Por primera vez, la LOMLOE incorpora principios de un nuevo marco neuroeducativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), modificando varios artículos para su aplicación.

La inclusión se define como un proceso que supera obstáculos para garantizar la participación y los logros de todos los estudiantes, mientras que la equidad asegura justicia e igualdad en la educación (Elizondo, 2022). Este capítulo analiza el DUA como un paradigma que promueve la personalización del aprendizaje, garantizando inclusión, equidad e igualdad educativa. El modelo ofrece un marco conceptual para evaluar diseños curriculares, identificar barreras y proponer prácticas educativas inclusivas, planteando alternativas flexibles frente a enfoques rígidos y uniformes.

Francisco Mora, destacado neurocientífico, define el concepto de neuroeducación como una visión de la enseñanza basada en el cerebro, un campo de la neurociencia de enormes

posibilidades que debe proporcionar herramientas útiles para la enseñanza (2019, p. 10). Por lo que la neuroeducación significa evaluar y mejorar la preparación del que enseña, en el que incluye la figura de una nueva profesión: *neuroeducador*, que ayuda y facilita el proceso de quien aprende (Mora, 2022).

La neuroeducación aporta estrategias y tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro en donde se fusionan los conocimientos sobre neurociencia, psicología y educación, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de los procesos cognitivos y neuronales implicados en el aprendizaje como la memoria, la atención o las funciones ejecutivas, pone en perspectiva y refuerza la existencia del medio social, de la familia y la propia cultura como determinantes de la capacidad de aprender en los estudiantes. También, reconoce que la variabilidad de las capacidades de los alumnos durante el aprendizaje se debe en parte no solo a los constituyentes genéticos de cada individuo, sino también a los cambios, que, desde el mismo nacimiento, produce el medio ambiente en el cerebro (Mora, 2019).

La neuroeducación busca responder, desde una perspectiva multidisciplinar basada en evidencias, a preguntas clave sobre el aprendizaje y la enseñanza, integrando conocimientos de neurociencia, educación y psicología. En este contexto, el marco DUA se presenta como un modelo dinámico y colaborativo en constante desarrollo.

2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico adoptado en este estudio es de carácter cualitativo, diseñado para analizar en profundidad las barreras al aprendizaje y las soluciones propuestas desde el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este enfoque permite establecer un marco operativo para su implementación en contextos educativos diversos.

Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de literatura académica, normativas y casos prácticos para recopilar información relevante que fundamentara el análisis. Las fuentes consultadas incluyen literatura académica de artículos científicos y libros especializados que abordan el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la educación inclusiva y los avances en neurociencia aplicada al aprendizaje; normativas educativas como políticas y directrices internacionales, recomendaciones de la Unesco y las pautas del CAST, así como normativas nacionales que promueven la inclusión educativa. Casos prácticos: ejemplos documentados de la implementación del DUA en instituciones educativas, los cuales proporcionan evidencia empírica de su efectividad e impacto en diferentes contextos.

Los criterios de selección de las fuentes se centraron en su relevancia, su actualidad (últimos cinco años) y su pertinencia para contextos educativos diversos. La información recopilada se procesó mediante *análisis de contenido* con la identificación de categorías clave, como barreras al aprendizaje, principios del DUA y estrategias inclusivas, y *triangulación de fuentes*, en la se compararon la literatura académica, las normativas y los casos prácticos para garantizar la validez y la fiabilidad de los hallazgos.

3. RESULTADOS

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo basado en la investigación educativa, teorías del aprendizaje, tecnologías y neurociencia. Combina un enfoque inclusivo con propuestas prácticas para lograr una educación de calidad e inclusiva. El DUA se fundamenta en tres conceptos clave: barreras, variabilidad y aprendices expertos (Elizondo, 2022) (véase Tabla 1).

Tabla 1. Conceptos fundamentales del DUA

Barreras	Variabilidad	Aprendices expertos
- Las barreras están en el diseño, no en la persona. - La persona tiene necesidades y dificultades, pero también fortalezas, intereses y aptitudes. - Las barreras para el aprendizaje surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.	- Huella dactilar del cerebro. - La variabilidad es la norma. - La personalización del aprendizaje respeta la variabilidad.	- Altas expectativas para todo el alumnado. - La meta es lograr aprendices expertos capaces de controlar su propio proceso de aprendizaje y promover que sean agentes de su propio aprendizaje pudiendo elegir el qué, el porqué y el cómo.

Nota. Elaboración propia. Adaptado de Elizondo, 2022.

Siguiendo a Elizondo (2022), cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Estas barreras se pueden encontrar tanto a nivel de centro escolar como en las familias, las comunidades, las políticas y las circunstancias nacionales e internacionales. El segundo concepto relacionado con la variabilidad que existe en el aula implica centrar la acción educativa en el aprendiz como protagonista del propio proceso de aprendizaje en el que se identifican las características y necesidades de todos los estudiantes. Por último, el DUA reconoce y acepta la capacidad del aprendiz para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje convirtiéndose en aprendices expertos, decididos, motivados, estrategas y conocedores.

El DUA, como modelo pedagógico para atender a la diversidad, se ha venido implementando en los últimos años en numerosos contextos educativos a nivel mundial, con el fin de asegurar el acceso y la equidad en el aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. Sin embargo, a pesar de su creciente popularidad, aún existe una necesidad de una visión global y sistemática sobre su implementación en diferentes contextos educativos y las investigaciones que se han llevado a cabo.

El uso de Diseño Universal para el Aprendizaje en los contextos escolares radica en la necesidad de establecer un enfoque educativo que sea inclusivo y que tenga la capacidad de

atender a las diferentes necesidades y habilidades de todos los estudiantes, sin importar sus estilos de aprendizaje o sus necesidades. Asimismo, el modelo DUA beneficia a los docentes, ya que les proporciona herramientas y estrategias pedagógicas efectivas para atender a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes (Alba *et al.*, 2015; Díez y Cabrales, 2015; Sánchez-Serrano, 2022) teniendo en cuenta las áreas cerebrales implicadas en el *porqué*, el *cómo* y el *qué* del aprendizaje como clave educativa (véase Figura 1).

Figura 1. Áreas cerebrales implicadas en el aprendizaje relacionadas con el DUA



Adaptado de Elizondo (2022).

El *porqué* se corresponde con las redes afectivas, el *cómo* se corresponde con las redes de reconocimiento y las redes estratégicas responden al *qué* del aprendizaje. Del mismo modo, el DUA señala la necesidad de proporcionar múltiples formas de implicación en el aprendizaje organizando los resultados en torno a *tres principios* con una serie de pautas de aplicación en el aula que se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. Principios, pautas y redes neuronales del DUA

Principios	Pautas	Redes neuronales
Proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso	Captar el interés	Redes afectivas
	Mantener el esfuerzo y la persistencia	
	Autorregulación	
Proporcionar múltiples formas de representación	Percepción	Redes de reconocimiento
	Lenguaje y símbolos	
	Comprensión	
Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	La acción física	Redes estratégicas
	Expresión y comunicación	
	Funciones ejecutivas	

Nota. Elaboración propia. Adaptado de CAST, 2018.

3.1. Principio de motivación y compromiso

Relacionado con las redes neuronales afectivas que responden al *porqué* del aprendizaje. Señala la necesidad de proporcionar múltiples formas de implicación, en la que cualquier docente o profesional que haya pasado unas horas en un aula es consciente de las diferencias individuales en las preferencias o en lo que motiva a los estudiantes de un grupo. Este principio de compromiso se centra en la vital importancia de involucrar y comprometer a nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por lo que se busca establecer una conexión significativa entre los conocimientos adquiridos y sus experiencias previas, asegurando que dichos aprendizajes sean relevantes para su vida cotidiana y presenten una aplicación práctica directa en su entorno inmediato.

Este principio releva la importancia de las emociones en todo el proceso de aprendizaje. Así, la falta de motivación y participación en el proceso de aprendizaje disminuye significativamente las oportunidades de alcanzar aprendizajes significativos con todos los estudiantes (Ibarrola, 2023). En este sentido, la labor docente implica la capacidad de tomar iniciativa, poner atención y todos y cada uno de los estudiantes y estar preparados para abordar nuevos desafíos y los contratiempos que se presentan cada día en las aulas (Sánchez y Duk, 2022). Así, la concreción de este principio supone la creación de un ambiente educativo que promueva una convivencia de respeto mutuo entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, basada en el valor de la diversidad y relaciones afectivas, donde todos los y las estudiantes se sientan valorados por igual. En palabras de Sánchez y Duk, este principio debería ser el pilar fundamental en el cual se vertebra nuestra práctica docente dentro de un contexto que denominan DUAC (Diseño Universal de Aprendizaje Contextualizado).

3.2. Principio de representación

Se trata de tener en cuenta que en las aulas hay estudiantes con discapacidades sensoriales, trastornos de aprendizaje, conocimiento limitado de la lengua española o mayor eficacia al procesar la información visual, auditiva o audiovisual. Este principio se vincula con los conceptos de memoria y su relación con el aprendizaje. Está relacionado con la forma en que los profesores presentan la información a sus estudiantes y las estrategias que emplean para facilitar el acceso, la construcción y la internalización de los aprendizajes, elementos fundamentales dentro del sistema de procesamiento impulsado por el DUA.

3.3. Principio de acción y expresión

Los estudiantes varían en sus formas de explorar el aprendizaje y comunicar conocimientos, pero también deben ser capaces de planificar y organizar la información. Este principio se relaciona con las funciones anticipatorias y ejecutivas del cerebro, que son fundamentales en el proceso de aprendizaje. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión permite adaptar la enseñanza a la diversidad de estilos y preferencias cognitivas, favoreciendo el desarrollo

de funciones ejecutivas como atención, memoria, planificación y autorregulación (Sánchez y Duk, 2022).

El DUA se ha consolidado como un enfoque inclusivo y efectivo para abordar la diversidad de necesidades y habilidades de los estudiantes. Implementar el DUA en el aula permite crear actividades y ambientes de aprendizaje que satisfacen diversas necesidades, ofreciendo alternativas en la representación del conocimiento, el compromiso y la expresión, lo que facilita el aprendizaje significativo y autónomo de todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o características personales (Elizondo, 2022; Alba, 2019; Alba *et al.*, 2014; Rose y Meyer, 2002).

En consecuencia, la aplicación del DUA en las intervenciones con alumnos con necesidades educativas especiales ha resultado un factor crucial para la inclusión educativa y el éxito académico y social de estos estudiantes (Rodrigo *et al.*, 2022; Rohatyn-Martin y Hayward, 2022; Root *et al.*, 2020) por lo que supone un reto para los docentes que comparten los beneficios de la educación inclusiva para la diversidad de estudiantes teniendo en cuenta los aportes del DUA. Ello se debe a que el DUA proporciona opciones y alternativas que se adaptan a sus necesidades y estilos de aprendizaje, y fomenta su motivación, interés y participación en el proceso de aprendizaje (Valdivieso, 2021).

4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES

A nivel internacional el DUA se establece como un modelo poderoso para atender a la diversidad. Así, en el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (2006), ratificado y firmado por España en 2008, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva en todos los niveles y a la enseñanza a lo largo de la vida. El Objetivo de Desarrollo número 4 del Marco de Acción Educación 2030 establece garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. En este marco, algunas administraciones han incorporado el DUA en sus políticas para promover la educación inclusiva y trabajar en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, como es el caso de Estados Unidos, Canadá (Sánchez y Duk, 2022), Chile, Uruguay y Colombia en el ámbito internacional.

En el contexto español, los reales decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas (Real Decreto 95/2022, Real Decreto 157/2022, Real Decreto 217/2022, Real Decreto 243/2022) suponen un avance importante para la aplicación del DUA en los distintos niveles educativos. Junto a las políticas que impulsan y hacen posible que se avance en esta dirección, son necesarias medidas estratégicas para que se logre la implicación de la comunidad educativa, docentes, equipos directivos y administración educativa, entre las que se identifica por su papel estratégico la formación en modelos didácticos inclusivos.

Asimismo, se debe destacar la importancia de la formación docente en el ámbito del DUA. Parece evidente que la efectividad de este modelo depende, en gran medida, de que los docentes estén adecuadamente formados y capacitados para aplicarla. Sin embargo, la realidad es que muchos educadores no cuentan con la formación necesaria para aplicar esta metodología en sus clases (Díez y Sánchez, 2015; Sánchez-Serrano, 2022). Por esta razón, resulta necesario

que se promueva y se invierta en la capacitación en DUA para los docentes, lo que incluye la oferta de cursos y talleres de formación, recursos y materiales didácticos adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes y la promoción de comunidades de aprendizaje y colaboración entre los docentes.

Coral Elizondo (2022) describe al docente DUA como un profesional que utiliza herramientas y estrategias para personalizar la enseñanza y lograr una educación de calidad, considerando la atención a la diversidad. El docente DUA diseña actividades inclusivas, reduce la carga cognitiva, crea espacios seguros y acogedores y plantea actividades que activan los conocimientos previos. Además, proporciona apoyo, explica instrucciones de manera clara y fomenta que los estudiantes gestionen su propio aprendizaje, ayudándolos a convertirse en aprendices expertos. Desarrolla rutinas flexibles, utiliza distintos agrupamientos y materiales y promueve el pensamiento crítico y creativo en el aula.

En definitiva, la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) está fuertemente vinculada con el compromiso y la disposición de los docentes. No obstante, es crucial destacar la responsabilidad que recae en los Ministerios de Educación y las Universidades en la formulación de políticas y acciones para la formación y el desarrollo profesional docente, orientadas a adquirir las competencias necesarias para fomentar prácticas inclusivas basadas en los principios del DUA. Esto implica no solo proporcionar oportunidades de actualización docente, sino también asegurar los tiempos y los espacios necesarios para su implementación. Esta afirmación se sustenta en diversos estudios que respaldan la mejora significativa de las percepciones docentes cuando se aplican medidas basadas en el DUA como resultado de programas de formación, los cuales, en muchas ocasiones, no requieren una carga excesiva de horas de trabajo (Duk *et al.*, 2020, 2021; Sánchez *et al.*, 2019).

REFERENCIAS

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 55-66.

Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.

Alba, C., Zubillaga, A. y Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *14*(1), 89-100. http://relatec.unex.es/

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2.* CAST.

Díaz-Cabriales, A. (2021). La neuroeducación en los programas de formación y profesionalización docente en México. *Ciencia y Educación*, *5*(2), 63-78. https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp63-78

Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, *43*(2), 87-93. http://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002

Elizondo, C. (2022a). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *JONED. Journal of Neuroeducation, 3*(1), 99-108. https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714

Elizondo, C. (2022b). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro Editorial.

Elizondo, C. (2022c). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación: Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *Journal of Neuroeducation*, *3*(1). https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714

Ibarrola, B. (2023). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. Ediciones SM.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, (340), 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama*. Alianza.

Mora, F. (2022). *Neuroeducador. Una nueva profesión*. Comercial Grupo ANAYA, S. A.

Rodrigo, M. P., Galán, D., Mampaso, J. y Rivera, E. (2022). Universal Design for Learning in Participatory and Inclusive Research Processes. *Prisma Social*, *37*(2), 8-35.

Rohatyn-Martin, N. K. y Hayward, D. V. (2022). Examining Fatigue for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing Through Universal Design for Learning. En M. M. Musyoka (Ed.), *Deaf Education and Challenges for Bilingual/Multilingual Students* (pp. 302-320). Premier Reference Source.

Root, J. R., Cox, S. K., Saunders, A. y Gilley, D. (2020). Applying the Universal Design for Learning Framework to Mathematics Instruction for Learners with Extensive Support Needs. *Remedial and Special Education*, *41*(4), 194-206. https://doi.org/10.1177/0741932519887235

Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Sánchez, S., Jiménez, D., Sancho, P. y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *13*(1), 89-103. https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089

Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *16*(2), 21-31. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021

Sánchez-Serrano, J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *Journal of Neuroeducation*, *3*(1), 17-33. https://doi.org/10.1344/jokined.v3i1.39657

Valdivieso, K. D. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, *7*(2), 14-25. https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375605613

CONSTRUYENDO UN CAMINO: COIL COMO MODELO DE DOCENCIA COLABORATIVA ENTRE LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO Y LA PRAXIS EDUCATIVA

BUILDING A PATH: COIL AS A COLLABORATIVE TEACHING MODEL BETWEEN THE KNOWLEDGE ECONOMY AND EDUCATIONAL PRAXIS

María Alicia Soto Álvarez[1], Bastián Rojas Godoy[2], Matías Tromben Marcone[3] y Miguel Guilherme Antonello[4]

[1]*Instituto Profesional INACAP. Chile*
mmsotoa@inacap.cl
http://orcid.org/0000-0003-4390-7190

[2]*Instituto Profesional INACAP. Chile*
bastian.rojas20@inacapmail.cl
https://orcid.org/0009-0009-1962-305X

[3]*Instituto Profesional INACAP. Chile*
ctromben@inacap.cl
http://orcid.org/0009-0001-0189-796X

[4]*Universidad Federal de Santa María. Brasil*
antonello@ctism.ufsm.br
http://orcid.org/0000-0002-9800-7672

Resumen: **Introducción:** Hay diferentes enfoques para la educación superior y su relación es directa con el mundo del trabajo. La economía del conocimiento demanda una plataforma global para el desarrollo de las capacidades humanas donde los diversos modelos hacen énfasis en las maneras de pensar, formas de comunicación y colaboración. Para las nuevas generaciones el reto es ser ciudadanos de un mundo más globalizado e interconectado. El diálogo intercultural es un eje relevante en la socialización de los saberes del proceso educativo. **Metodología:** El objetivo es analizar la implementación del Modelo COIL como una estrategia de docencia colaborativa en la práctica de internacionalización curricular en educación superior. Los participantes son 33 estudiantes y 5 docentes de la carrera de Mecánica, de la Universidad Federal Santa María, Brasil, y del Instituto Profesional de Chile INACAP. La metodología

usada es la Investigación Basada en Diseño (PBD), organizada en seis fases. **Resultados:** F1: análisis y ajuste curricular de programas con enfoque intercultural e interactivo; F2: diseño colaborativo de actividades; F3: validación de plan de trabajo; F4: implementación experiencia; F5: evaluación de la experiencia; F6: difusión proceso y resultados. **Conclusiones:** COIL es una estrategia de colaboración entre docente y estudiantes de diferentes culturas que genera un aprendizaje más profundo, significativo e inclusivo aportando deliberadamente elementos para la mejora de la praxis educativa. Las adaptaciones curriculares, la evaluación del aprendizaje y el uso de tecnologías son aspectos que potencian la docencia colaborativa. Reflexionar acerca de la relación entre la pedagogía intercultural y tecnologías digitales es clave.

Palabras clave: internacionalización de la educación superior; aprendizaje colaborativo internacional en línea; docencia colaborativa; experiencia intercultural.

Abstract: **Introduction:** There are different approaches to higher education, but it is directly related to the world of work. The knowledge economy demands a global platform for the development of human capabilities where the different models emphasize ways of thinking, forms of communication and collaboration. For the new generations the challenge is to be citizens of a more globalized and interconnected world. Intercultural dialogue is a relevant axis in the socialization of knowledge in the educational process. **Methodology:** The objective is to analyze the implementation of the COIL Model as a collaborative teaching strategy in the practice of curricular internationalization in higher education. The participants are 33 students and 5 teachers from the Mechanical Engineering program at Santa Maria Federal University in Brazil and the Professional Institute of Chile INACAP. The methodology used is Design-Based Research (DBR), organized into six phases. **Results**: F1: analysis and curricular adjustment of programs with an intercultural and interactive focus; F2: collaborative design of activities; F3: validation of work plan; F4: implementation of the experience; F5: evaluation of the experience; F6: dissemination of the process and results. **Conclusions**: COIL is a strategy of collaboration between teachers and students from different cultures that generates deeper, more meaningful, and inclusive learning, deliberately contributing elements to improve educational practices. Curricular adaptations, assessment of learning, and the use of technologies are aspects that enhance collaborative teaching. Reflecting on the relationship between intercultural pedagogy and digital technologies is key.

Keywords: Internationalization of Higher Education; Collaborative International Online Learning; Collaborative Teaching; intercultural experience.

1. INTRODUCCIÓN

El Instituto Profesional de Chile INACAP y la Universidad Federal Santa María-UFSM en el marco de un Acuerdo de Cooperación Internacional vigente, durante el año 2023, implementaron un proyecto de docencia colaborativa destinado a fortalecer el contenido curricular de asignaturas con espacios para el desarrollo de habilidades interculturales en estudiantes de carreras del área de mecánica con características similares respecto a contextos de vida y

horarios de estudio dado que tanto los estudiantes chilenos como los brasileños eran alumnos trabajadores y desarrollaban sus estudios en jornada vespertina.

La educación terciaria tiene diferentes enfoques, esferas de valor en las sociedades y su relación es directa con el mundo del trabajo. La economía del conocimiento demanda de la educación superior (ES) una plataforma global para el desarrollo de las capacidades humanas (Orellana, 2021) donde los diversos modelos conocidos de formación por competencias (Tabón, 2008) hacen énfasis en profundizar las diversas maneras de pensar y formas de comunicación y colaboración, las que constituyen para las nuevas generaciones el desafío de ser ciudadanos de un mundo más globalizado e interconectado; un reto difícil de enfrentar dadas las contradicciones naturales de este proceso multiétnico y transcultural que implica ser ciudadanos del mundo. Tomar conciencia de este momento histórico es un nuevo desafío para las instituciones de educación superior (IES) de los distintos países de cohabitan en un mismo continente con o sin diferencias lingüísticas. «El diálogo intercultural es un eje relevante en la socialización de los saberes del proceso educativo, la construcción de sensibilidades y conocimiento que ayude a trascender lo propio y saborear lo distinto, es la pedagogía de la interculturalidad» (Fornet-Betancourt, 2009, p. 8). Así las IES tienen la responsabilidad del desarrollo de habilidades interculturales en los futuros profesionales y técnicos para que aprendan a interactuar con pares de cualquier parte del mundo como se da en el mundo laboral.

El reto de las IES es ofrecer este tipo de experiencias significativas a un número mayor de estudiantes que solo por factores económicos o sociales puedan experimentar la internacionalización con algún tipo de movilidad.

Este proyecto surge como una experiencia piloto de abordar este desafío, intentando retomar la cotidianidad después de una pandemia que nos dejó el uso de las plataformas tecnológicas como herramienta para la conexión desde casa, utilizando como modelo COIL.

El Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (Collaborative Online International Learning - COIL) genera la construcción de una situación de aprendizaje significativa en los estudiantes correlacionando el desarrollo de determinados aprendizajes esperados en conjunto con el uso de un espacio para el desarrollo de la conciencia intercultural y las habilidades de comunicación (Leask, 2021); prepararlos para un mundo multicultural, conectado, potenciando habilidades favorables para la conciencia intercultural.

Entre los desafíos que se indican importantes de abordar están una planificación y una coordinación cuidadosas por parte de los profesores y las instituciones educativas, uso de tecnología para el aprendizaje intercultural y un compromiso de los estudiantes para participar activamente en el aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de esta experiencia es analizar la implementación del modelo COIL como una estrategia metodológica para la docencia colaborativa en la práctica de internacionalización curricular en educación superior.

El diseño metodológico utilizado es la Investigación Basada en Diseño (PBD), organizada en seis fases (Rinaudo y Donolo, 2010), que describe la implementación de este proyecto desarrollado como un continuo bajo la modalidad de un «piloto» planeado e intencionado para avanzar en el desarrollo de capacidades de los estudiantes para prepararlos como profesionales con valor de contexto global por medio del acceso al desarrollo colaborativo de tareas y proyectos.

La docencia colaborativa se estructuró en el diseño de un plan de clases en conjunto que los docentes de ambos países determinaron para desarrollarse en cinco semanas de clases, por medio de la plataforma Microsoft Temas, con tiempos síncronos y asíncronos, orientada hacia la innovación educativa dentro del programa académico en el marco de asignaturas, introduciendo un desafío técnico propio de la profesión con un elemento nuevo y transformador en la secuencia de enseñanza, aprendizaje que se desarrolla de manera habitual en el espacio y contexto el aula.

El curso de los estudiantes de la Universidad Federal Santa María está conformado por 7 estudiantes de la carrera de Mecánica que cursan la asignatura «Resistencia de Materiales B», correspondiente al segundo semestre y el curso de los estudiantes del Instituto Profesional de Chile INACAP se compone por 26 alumnos de la carrera de Ingeniería en Mecánica y Electromovilidad que cursan la asignatura «Análisis de Fallas en Sistemas Mecánicos» correspondiente al sexto semestre.

Los docentes participantes en el proceso conforman un equipo constituido por Bastián Rojas y Alejandrina Aquea, del Instituto Profesional de Chile INACAP, y Miguel Antonello y Carlos Cauduro, por parte de la Universidad Federal Santa María. Con respecto al apoyo del idioma español en la institución brasileña participa la docente Maristela Teichmann. La gestión académica y coordinación administrativa del trabajo estuvo a cargo del profesor Mario Vasquez para la institución brasileña y María Alicia Soto por INACAP.

Entre los instrumentos utilizados está una encuesta inicial para los docentes con la finalidad de determinar las expectativas y las potencialidades en la conformación del equipo de trabajo y un Focus para el cierre de la experiencia.

Respecto a los estudiantes se elaboró una encuesta en español y portugués para ser aplicada *ex antes* y *ex post* destinada a valorizar la percepción intercultural y respecto a los insumos de trabajo se consideró el plan de trabajo binacional de docencia colaborativa y un formato *syllabus* respecto a la unidad de aprendizaje a implementar.

En relación con el procesamiento de datos y en concordancia con el diseño metodológico utilizado, se da énfasis en los distintos elementos que se entretejen en el contexto del aula de clases donde está focalizada esta propuesta. Esto implica sistematizar y analizar las situaciones de diseño de aprendizaje comprendidas por los estudiantes, actividades y recursos involucrados en el desarrollo de la vivencia y cómo se movilizan los resultados de aprendizajes y la práctica del docente. Es decir, como se desarrolla el proceso de cada etapa considerada.

3. RESULTADOS

En la Fase 1 se realizó un análisis del currículo de las carreras, características del perfil de egreso, avance curricular de los estudiantes y ajustes en una unidad de aprendizaje, focalizando una actividad intercultural interactiva que se pueda adaptar como una forma de enriquecimiento al currículum del estudiante y las carreras del área de mecánica.

Luego de la manifestación de interés institucional por desarrollar proyectos y la comparación de la oferta educativa para encontrar áreas temáticas comunes, se realizó una secuencia de sesiones de trabajo con equipos directivos, asesores pedagógicos y profesores para analizar y definir las cualidades adecuadas para la experiencia COIL; las necesidades de ajustar el plan de estudios; los aspectos más adecuados del curso para actividades colaborativas; las posibles barreras y proximidades idiomáticas; los recursos tecnológicos disponibles para los encuentros sincrónicos y trabajo colaborativo asincrónico; las actividades de aprendizaje, de integración intercultural y evaluación.

Para la Fase 2, a través de videoconferencias, se construye de manera colaborativa un plan de trabajo binacional, bajo un formato syllabus considerando la situación de aprendizaje a diseñar, los recursos institucionales requeridos, horarios de trabajo sincrónico y asincrónico, duración de las actividades, extensión de semanas de acuerdo con el calendario académico de cada institución de educación superior y la zona horaria de cada país, los elementos de evaluación y productos a alcanzar.

En la Fase 3, de forma binacional, se realizaron reuniones sincrónicas a través de la plataforma Microsoft Teams, donde los docentes de la especialidad de cada institución, de forma colaborativa, acordaron las actividades a desarrollar, determinado que la unidad de aprendizaje a trabajar esté referenciada hacia las propiedades mecánicas y esfuerzos directos: tensión, compresión, flexión, cortante, de apoyo, térmico, deformación elástica, deformación permanente o plástica, deflexión, pandeo; dado que son las competencias relevantes para el perfil de los estudiantes de ambas instituciones.

En esta instancia de acuerdos, se propuso la realización de actividades de simulación de laboratorios relacionados con ensayos de tracción con la finalidad de que los estudiantes puedan alcanzar el aprendizaje esperado: «Analiza el comportamiento de los materiales de los distintos componentes de los sistemas mecánicos de vehículos automotrices, de acuerdo con sus propiedades mecánicas y los esfuerzos a que están sometidos». Por otra parte, se determina en esta fase que la actividad tendrá una evaluación relacionada con los criterios de diferencia de las clases de cargas y esfuerzos que generan deformación de un componente y la determinación del tipo de carga y esfuerzo aplicado sobre elementos mecánicos, según su funcionamiento o características del entorno al cual fue sometido.

La situación de aprendizaje se organiza con 4 actividades pedagógicas para implementar de manera secuenciada durante 5 semanas de duración organizada con tareas asociadas a la motivación e introducción de trabajo en equipos, sesiones de trabajo colaborativos con tareas para implementar en conjunto utilizando recursos de plataformas online y una última sesión para que los grupos de estudiantes presenten las experiencias trabajadas.

Finalmente, se realizó la validación de las actividades por parte de directores, asesores pedagógicos y docentes participantes.

En la fase 4 se implementa la experiencia COIL en la asignatura Análisis de Fallas de Sistemas Mecánicos, que consideró la participación de 33 estudiantes, organizados en 6 equipos de trabajo compuesto por estudiantes chilenos y brasileños. La plataforma utilizada es Microsoft Teams, durante 4 semanas de clases. En esta instancia los alumnos pudieron relacionarse con alumnos de carreras y áreas afines de un país diferente, pasando por las etapas planificadas en la fase 3, experimentando nuevas interacciones relacionadas con el idioma y la cultura.

Dentro de las sesiones, el factor importante fue la tecnología, ya que, a través de recursos tecnológicos, se pudo hacer posible la interacción entre los alumnos. Los recursos utilizados fueron Kahoot para realizar actividades rompehielos, que permitía a los alumnos entrar en confianza y luego, para la simulación del ensayo de tracción, se utilizó la aplicación de la página Virtual Labs (https://sm-nitk.vlabs.ac.in/exp/tensile-test-mild-steel/simulation.html), que simula un ensayo de tracción universal de forma virtual, gratis y accesible para todos los estudiantes. Cabe mencionar que la aplicación principal es Microsoft Teams, ya que, a través de ella, se pudieron realizar las reuniones de forma sincrónica y formar grupos de trabajo con alumnos de los diferentes países.

La organización de las actividades de aprendizaje se organizó en 4 sesiones para los estudiantes. En la primera sesión se realizó la presentación del equipo docente, la planificación de la experiencia a los estudiantes, formación de grupos y actividades de presentación. En la sesión 2 los estudiantes realizaron la experiencia de simular un ensayo de tracción universal con los grupos ya formados en la sesión anterior. En la sesión 3 los alumnos trabajaron en la simulación y prepararon una presentación grupal para mostrar los resultados de la experiencia realizada. Finalmente, en la sesión 4 se realiza un plenario y los equipos de estudiantes binacionales presentaron sus resultados, opiniones y puntos de vistas respecto a las actividades y sus aprendizajes.

En la Fase 5: Evaluación y producción de documentación, se han administrado cuestionarios antes del inicio de la experiencia COIL y después de su finalización, dirigidos a directivos, profesores y estudiantes, a fin de determinar cambios en las expectativas, concepciones percepciones y motivaciones para participar en nuevas experiencias COIL.

Los resultados significativos en la encuesta a estudiantes determinan que el 79 % de ellos no habían tenido interacción con estudiantes de educación superior de otro país y el 50 % presentó interés de colaboración con estudiantes de otros países.

Por parte de los alumnos chilenos, se observa que la mayoría de los alumnos no habían vivido una experiencia binacional educativa, no dominan el idioma portugués e incluso la gran mayoría no han viajado al extranjero. Un porcentaje alto de los alumnos del área mecánica expresa querer vivir la experiencia COIL con altas expectativas de aprendizaje tanto en lo educativo como en lo cultural.

En relación con los comentarios posteriores a las clases, las expectativas relacionadas con el intercambio cultural fueron positivas, independientemente de la barrera idiomática. En la mayoría de los grupos formados de forma binacional hubo interacción de los alumnos de los dos países al menos en dos ocasiones.

En cuanto a los aprendizajes significativos, un 50 % indicó que el aprendizaje significativo cultural idiomático fue lo más importante, el resto se enfoca en lo técnico conceptual.

Respecto a la parte académica, los alumnos indican que en base a la barrera intercultural e idiomática tuvieron algunas dificultades, por el lenguaje técnico. De esta forma comentan que supieron superar dicha barrera a través de investigaciones propias, aprendiendo nuevos conceptos y fórmulas que no estaban contempladas dentro de lo propuesto en clases y dejando sensaciones de satisfacción personal por la superación propia en su conocimiento. En cuanto a las actividades, algunos alumnos comentan que dos sesiones de trabajo grupal es muy poco considerando el tiempo de clase y las barreras mencionadas anteriormente.

Para la fase 6 se consideraron actividades institucionales donde se presentaron detalladamente los elementos descriptivos de la experiencia desarrollada considerando la percepción de los equipos docente y de estudiantes respecto a los aprendizajes de la gestión del trabajo colaborativo.

En general, el modelo COIL es una experiencia enriquecedora para los estudiantes, que les brinda la oportunidad de aprender sobre otras culturas, desarrollar habilidades interculturales y prepararse para el mundo laboral globalizado. Ellos reportan una serie de aspectos favorables de la experiencia, entre los que se incluyen:

- Conciencia de otras culturas y realidades: Los estudiantes aprenden sobre diferentes culturas y realidades, lo que les ayuda a desarrollar una mayor comprensión del mundo que los rodea. Esto incluye entender cómo otros nos perciben y la importancia de conocer sobre los antecedentes culturales de cada persona.
- Aprendizaje sobre construcción colaborativa de conocimiento: Los estudiantes aprenden a trabajar juntos para construir conocimiento, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de colaboración y resolución de problemas.
- Desarrollo de habilidades para la comunicación en línea, uso de tecnología para traducción en línea y la alfabetización digital: Los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva en línea, lo que es una habilidad esencial en el mundo digital actual.
- Adquirir experiencia para el trabajo en equipos virtuales: Los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir experiencia trabajando en equipos virtuales, lo que es una habilidad cada vez más importante en el mundo laboral.

Los docentes que participan en experiencias COIL también reportan una serie de aspectos positivos de la experiencia de docencia colaborativa, entre los que se incluyen:

- Conocimiento sobre otros puntos de vista respecto a cuestiones pedagógicas: Los docentes tienen la oportunidad de aprender sobre otros enfoques pedagógicos, lo que les ayuda a mejorar sus propias prácticas de enseñanza.
- Desarrollo de habilidades tecnológicas y comunicación virtual: Los docentes aprenden a usar nuevas herramientas tecnológicas para la enseñanza, lo que les ayuda a mejorar sus prácticas de enseñanza.
- Mejora de sus materias brindando a sus estudiantes un entorno de aprendizaje mejorado: Los docentes pueden mejorar sus materias incorporando elementos de la

experiencia COIL, lo que puede brindar a sus estudiantes un entorno de aprendizaje más enriquecido.
- La posibilidad de ofrecer una experiencia internacional a una gama más amplia de estudiantes: Los docentes pueden ofrecer una experiencia internacional a una gama más amplia de estudiantes, lo que puede ayudar a prepararlos para el mundo laboral globalizado.

En general, la experiencia COIL es enriquecedora para los docentes, les brinda la oportunidad de aprender sobre otras culturas, desarrollar habilidades interculturales y prepararse para el mundo laboral globalizado. También pueden contribuir al desarrollo profesional de los docentes, la internacionalización de los programas académicos y el prestigio de las instituciones.

Entre las recomendaciones para fortalecer la etapa inicial de programa piloto de docencia colaborativa COIL a partir de la experiencia de estudiantes y docentes, así como los desafíos institucionales asegurando su sostenibilidad y ampliando su alcance se propone:
- Generar un nuevo desafío en los docentes participantes: Los docentes que participaron en el programa piloto mostraron un alto grado de satisfacción con la experiencia. Sin embargo, es importante generar un nuevo desafío para mantenerlos motivados y comprometidos con el programa. Este desafío podría centrarse en la mejora de la práctica vivida, por ejemplo, implementando nuevas estrategias pedagógicas o utilizando nuevas herramientas tecnológicas.
- Convocar docentes de otras áreas disciplinares: El programa piloto se centró en un área disciplinaria específica. Para ampliar el programa, es importante convocar a docentes de otras áreas disciplinares. Esto permitiría ofrecer experiencias COIL más diversas y enriquecedoras para los estudiantes.
- Contactar instituciones con convenio vigente para generar una red inicial afín al programa. Esto permitiría establecer alianzas estratégicas para facilitar la implementación de experiencias COIL y la generación de un programa institucional.

4. CONCLUSIONES

La capacitación intercultural es una necesidad real en el currículo de los estudiantes, ya que permite el intercambio, genera confianza y seguridad mutua, permite superar las diferencias y elogia las similitudes. Esto nos permite imaginar un nuevo tipo de ciudadano global capaz de respetar los derechos de los demás, consciente de que la convivencia y la solidaridad con personas de otras culturas fortalece, enriquece y nos permite crecer como miembros de la humanidad.

El modelo COIL es una estrategia de colaboración entre docentes y estudiantes de diferentes culturas que genera un aprendizaje más profundo, significativo e inclusivo aportando deliberadamente elementos para la mejora de la praxis educativa (*Rivas, 2000*). Las adaptaciones curriculares, la evaluación del aprendizaje y el uso de tecnologías son aspectos que potencian la docencia colaborativa. Reflexionar acerca de la relación entre la pedagogía

universitaria y la internacionalización por medio de tecnologías digitales juega un papel clave en este proceso (Morosini *et al.*, 2022; Bolzan y Astudillo, 2023).

Se recomiendan futuras investigaciones que exploren las siguientes temáticas asociadas al impacto a largo plazo de la experiencia COIL en el desarrollo intercultural de los estudiantes y titulados, las estrategias más efectivas para ayudar a los estudiantes a superar las barreras interculturales y lingüísticas en el contexto de la experiencia COIL y los desafíos y oportunidades de implementar el modelo COIL en diferentes contextos educativos.

REFERENCIAS

Bolzan, D. y Astudillo, M. (2023). Docências e redes de conhecimentos na educação superior: tendências e cenários. En D. Bolzan, M. Dalla Corte y M. Morosini, *Futuros da Educação Superior: tendências e cenários em contextos emergentes* (v. 14, pp. 197-225). EDIPUCRS.

Fornet-Betancourt R. (2009). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural. Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Ayuda en Acción, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Google Libros. Consultado el 17 de enero de 2024. Obtenido de: https://books.google.com.mx/books?id=0TrtCQAAQBAJ&printsec=

Leask, B. (2021). Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo. En B. Leask, M. Torres-Hernández, M. Bustos-Aguirre y H. De Wit, *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.

Morosini, M., Woicolesco, V. y De Nez, E. (2022). Pedagogia da internacionalização em casa no contexto da educação superior brasileira. En M. Morosini *et al.*, *Internacionalização da educação superior: práticas e reflexões do Brasil e da Austrália* (pp. 119-148). EDIPUCRS.

Rubin, J. (2022). Preface to an evolving international educational landscape. En J. Rubin y S. Guth, *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning*. Stylus Publishing, LLC.

Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio*. Appris Editora.

Orellana, N., Zavando, S., Gallardo, G. y Cuneo, I. (Eds.). (2021). *Educación superior y mundo del trabajo. Perspectivas teóricas, gestión y experiencias colaborativas a 10 años del encuentro BIESTRA en Chile*. Ediciones Fundación OCIDES.

Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa, teoría procesos y estrategias*. Síntesis.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375615626

EXPERIENCIAS DEL MODELO ANTROPOLÓGICO: COMUNIDADES DE PRÁCTICA QUE APRENDEN SOBRE LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

EXPERIENCES OF THE ANTHROPOLOGICAL MODEL: COMMUNITIES OF PRACTICE LEARNING ABOUT INCLUSION AT THE UNIVERSITY OF ANTOFAGASTA

Mailing Rivera[1], Paola Fontana[2], Wilson Cortés[3], Vinka Escobar[4] y Jocelyn Rojas[5]

[1]*Universidad de Antofagasta. Chile*
mailing.rivera@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0002-0513-0504

[2]*Universidad de Antofagasta. Chile*
paola.fontana@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0002-6153-4837

[3]*Universidad de Antofagasta. Chile*
Wilson.cortes@uantof.cl
https://orcid.org/0000-0002-5193-0481

[4]*Universidad de Antofagasta. Chile*
vinka.escobar@uantof.cl
https://orcid.org/0009-0000-2070-3043

[5]*Universidad de Antofagasta. Chile*
Jocelyn.roja@uantof.cl
https://orcid.org/0009-0007-3410-9994

Resumen: **Introducción:** Este artículo sistematiza la experiencia metodológica de aprendizaje en la comunidad de práctica inclusiva de la Universidad de Antofagasta en Chile desde la implementación del cuarto Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional Acacia en el periodo 2016-2023. La misión de esta red es fomentar una Educación Superior que incluya a las poblaciones vulnerables en escenarios que promuevan el desarrollo humano como un referente para Iberoamérica y el mundo sobre la educación incluyente y accesible, que reconoce la afectividad e incorpora los desarrollos tecnológicos en las universidades de estas regiones. **Metodología:** Para los fines de este estudio se describen los indicadores

de posicionamiento metodológico antropológico en el contexto del relacionamiento con la comunidad, las transferencias tecnológicas y las retroalimentaciones externas en el contexto de la Ley de inclusión escolar en Chile. **Resultados:** Los hallazgos visibilizan la necesidad de continuar transformando la cultura institucional atendiendo a las contingencias institucionales y a las emergencias sociales para disminuir la deserción estudiantil por causas no académicas. **Conclusiones:** Por lo tanto, las implicancias de este estudio, a nivel teórico, son la lectura crítica del modelo del Centro Acacia; a nivel metodológico, la potencialidad del modelo antropológico de las comunidades de práctica para sistematizar las experiencias en inclusión educativa, y a nivel práctico, las oportunidades epistemológicas de continuar caracterizando propuestas metodológicas educativas en red. Finalmente, se discute si los resultados del modelo del Centro Acacia en la Universidad de Antofagasta son factibles de comparar con otras comunidades de práctica inclusiva de la red o externas a ella.

Palabras clave: educación superior; inclusión social; comunidad; antropología.

Abstract: **Introduction:** This article systematizes the methodological learning experience within the inclusive community of practice at the University of Antofagasta in Chile, following the implementation of the fourth Acacia Center for Educational and Professional Support and Development during the period 2016-2023. The mission of this network is to foster a higher education system that includes vulnerable populations in environments promoting human development, establishing a reference for inclusive and accessible education in Ibero-America and globally, recognizing affectivity, and incorporating technological advancements within universities in these regions. **Methodology:** For this study, we describe indicators of anthropological methodological positioning within the contexts of community engagement, technological transfer, and external feedback, in alignment with Chile's School Inclusion Law. **Results:** Findings highlight the need to continue transforming the institutional culture to respond to institutional contingencies and social demands, aiming to reduce student dropout rates due to non-academic factors. **Conclusions:** The theoretical implications of this study include a critical assessment of the Acacia Center model. Methodologically, the anthropological model of communities of practice demonstrates potential for systematizing educational inclusion experiences. Practically, this work provides epistemological opportunities for further characterizing networked methodological educational proposals. Finally, the feasibility of comparing the outcomes of the Acacia Center model at the University of Antofagasta with other inclusive communities of practice, both within and outside the network, is discussed.

Keywords: higher education; social inclusion; community; anthropology.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se sistematiza la experiencia metodológica de aprendizaje en la comunidad de práctica inclusiva de la Universidad de Antofagasta en Chile desde la implementación del cuarto Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional Acacia en el periodo 2016-2023.

La Red de Instituciones de Educación Superior (RIESC-Acacia) es el resultado del objetivo de sustentabilidad del proyecto Acacia, financiado por la Unión Europea, en la convocatoria Erasmus *Capacity building Higher Education* para crear estos centros como herramientas de transformación cultural para la inclusión. Durante el desarrollo del proyecto (2016-2019) se implementaron tres centros en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá-Colombia, Universidad de las regiones autónomas de la Costa Nicaragüense en Nueva Guinea-Nicaragua y en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima-Perú. El diagnóstico en estas tres universidades evidenció la necesidad de atender a las tensiones de la deserción provocadas por causas no académicas en el ámbito de las didácticas, de las aproximaciones interculturales y socioafectivas, entre otras, de los estudiantes provenientes de zonas rurales en Perú, Colombia y Nicaragua. El cuarto centro de la Universidad de Antofagasta-Chile surgió para atender a las tensiones económicas y académicas originadas en la zona minera más importante del país.

La misión de esta red es fomentar una educación superior que incluya a las poblaciones vulnerables en escenarios que promuevan el desarrollo humano como un referente para Iberoamérica y el mundo sobre la educación incluyente y accesible, que reconoce la afectividad e incorpora los desarrollos tecnológicos en las universidades de estas regiones.

Una vez finalizado y aprobado el proyecto se realizaron procesos de transferencia tecnológica que permitieron implementar tres nuevos centros en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-Perú; en la Corporación Universitaria Rafael Núñez Cartagena de Indias-Colombia, y en la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá-Colombia. De esta forma, en el año 2023, trabajan en red los 7 Centros Acacia con el apoyo de otras 7 instituciones cooperantes en un total de 8 países.

Según lo expuesto, se justifica la importancia del objetivo teórico, metodológico y práctico de los resultados y conclusiones del centro Acacia UA en referencia a los objetivos de la red internacional, y al contexto nacional y local, como herramienta institucional de transformación y desarrollo de la cultura incluyente, accesible y afectiva.

1.1. Marco conceptual y referencial

Los Centros Acacia dinamizan las estructuras universitarias porque al crearse e institucionalizarse promueven la tolerancia, la inclusión, la accesibilidad y el clima organizacional que requieren para impactar en un cambio cultural. Se trata de unidades complejas que influyen en cada institución desde las dimensiones humana, física y tecnológica; esto implica especializar el saber didáctico pedagógico de los docentes, la adaptación de espacios físicos, la formación del personal administrativo y la innovación tecnológica para facilitar la promoción de los estudiantes en riego de deserción (Rocha y otros, 2021).

La estrategia de innovación radica en el modelo de servicio que se desarrolla a través de los roles de las personas (comunidad universitaria: estudiantes, docentes y funcionarios) en los distintos módulos de trabajo en los ámbitos de lo socioemocional, la didáctica, la accesibilidad, la vinculación intra- e interinstitucional; y que cuenta con una infraestructura que otorga

soporte técnico, físico y tecnológico en las distintas actividades que complementan las etapas de la formación universitaria (Córdova *et al.*, 2019). La funcionalidad del centro gestiona con calidad la operación para reconocer el entorno y la identificación de los grupos de interés valorando la ejecución de cada proceso (Rocha *et al.*, 2021).

El diseño de los centros se conforma del marco teórico sobre conocimiento, gestión del conocimiento, gestión por procesos marco de trabajo o *framework* y el método de investigación en ciencia del diseño.

El marco de trabajo integra los elementos del Centro Acacia: comunidad, organización e infraestructura. El primer nivel se denomina Comunidad y se conforma por los actores que requieren el servicio, como profesores, estudiantes, dependencias de la universidad, organizaciones (instituciones externas y empresas).

El segundo nivel, el de Organización, se divide en dos subniveles: Gestión y Estructura. El subnivel de Gestión está conformado por los elementos de direccionamiento estratégico, a saber: visión, misión, objetivos, funciones, servicios y procesos (procesos estratégicos, procesos misionales y procesos de soporte).

El subnivel Estructura lo forman los elementos operativos responsables de realizar los procesos misionales, o sea, por módulos de trabajo. La estructura de estos módulos está por objetivos, funciones, servicios, procedimientos y recursos orientados al diseño de estrategias y artefactos que desde una perspectiva pedagógica, didáctica y tecnológica permitan el cumplimiento de sus objetivos y los propósitos del centro.

Los centros cuentan con un proceso de transferencia de conocimiento que permite a las universidades, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, profesores y estudiantes apropiarse del marco de trabajo y aplicar los productos generados en las actividades realizadas y registrar la experiencia obtenida como estrategia de retroalimentación. La transferencia de conocimiento es uno de los procesos que conforman el ciclo de vida de gestión del conocimiento del centro a través de las acciones de adquirir, organizar, difundir, transferir, aplicar y mantener. Los tres escenarios para la apropiación del conocimiento son: base de conocimiento, transferencia y destinatario. El primero almacena el conocimiento generado en el diseño del centro, el diseño de nuevos productos, la experiencia en el centro, los productos y la estrategia de transferencia de los productos. El conocimiento se encuentra en los libros, manuales, documentos, procesos, procedimientos y experiencias que se desarrollan en las actividades y que constituyen la producción científica en red.

El modelo antropológico de la comunidad de práctica Acacia tiene como referentes las competencias estratégicas, intratégicas y de eficacia personal desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden (Pérez López, 1995). En este equipo humano en particular se aspira a lograr el desarrollo de las habilidades de comunicación, colaboración, inclusión y creatividad para transformar la cultura institucional.

2. METODOLOGÍA

El enfoque de este trabajo es cualitativo bibliográfico o documental, que procesa la información contenida en diversos documentos e informes de la gestión, con el propósito, una vez procesada, de realizar una presentación sistemática, coherente y fundada de nueva información.

El objetivo general pretende describir a nivel teórico, metodológico y práctico los resultados y conclusiones obtenidos por el Centro Acacia UA a través de las Experiencias del Modelo Antropológico Comunidades de práctica que aprenden sobre la Inclusión en el periodo 2019-2023. Este objetivo se operativiza a través de la obtención de datos a partir de la revisión bibliográfica o documental para redescubrir o reinterpretar distintos aspectos.

Se busca comprender y describir fenómenos sociales a través de la recolección de datos bibliográficos y en la documentación pertinente para responder a las preguntas de investigación planteadas (Sampieri, Collado y Baptista, 2014).

Este diseño de investigación, no experimental, se define como un modelo de investigación teórica, cuyo propósito es ampliar el conocimiento a partir de la revisión bibliográfica o documental. Para garantizar la validez de la información recolectada se utilizarán criterios para seleccionar las fuentes de información confiable y especializada.

El enfoque inductivo responde a premisas en relación con la inclusión educativa, lo que nos permite concluir a partir de la bibliografía analizada y a los constructos propuestos, desde un enfoque cualitativo, humanista y exploratorio (Rodríguez Jiménez y Pérez Jacinto, 2017).

Esta investigación utiliza, como instrumento de recogida de datos, una tabla de compilación (grilla de análisis) de las siguientes fuentes documentales: Informe de evaluación de proyecto Acacia (Unión Europea), el Informe trienal Red 2020-2022, el Informe de Acreditación Institucional UA 2022 y el Informe trienal Red 2023-2025 año 1.

A continuación, se describen los indicadores de posicionamiento metodológico antropológico de aprendizaje en la comunidad de práctica inclusiva CADEP Acacia. Estos son:

– *El relacionamiento con la comunidad*. Este indicador cuantifica y describe a los actores que requieren el servicio del Centro Acacia, como profesores, estudiantes, unidades académicas, en el ámbito interno, y, en el ámbito externo: organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, empresas, escuelas, universidades, entre otras. Todos estos actores forman la Comunidad de Práctica.

> Las Comunidades de Práctica son una forma natural de organización de las comunidades educativas en contextos de diversidad, en los que la pedagogía contribuye a reconocer los diferentes tipos de poblaciones que coexisten en el ecosistema heterogéneo del aula. (Calderón *et al.*, 2018).

Las Comunidades de Práctica se caracterizan en tres dimensiones. Estas son: a) La empresa común, de qué se habla, qué se hace, cuál es la práctica común. Esto es renegociable por los miembros de la CP cuantas veces sea necesario; b) El compromiso mutuo, es decir, cómo se va a funcionar, a qué se comprometen los miembros de la CP, cuáles serán sus reglas como sociedad; y c) El repertorio compartido, es decir, lo que producen juntos (procedimientos, jerga propia, rutinas, artefactos, documentos,

etc.). Este repertorio se construye progresivamente en la discusión de la práctica común (Vásquez, 2011).

Desde esta perspectiva los miembros de la Comunidad de Práctica han logrado identificarse con la misión de los CADEP, promoviendo y articulando nuevas iniciativas para lograr una educación accesible y afectiva, regional, nacional e internacional.

– *Las transferencias tecnológicas*. Este indicador cuantifica y describe el conocimiento como procesos que conforman el ciclo de vida de gestión del conocimiento del Centro Acacia UA a través de las acciones de adquirir, organizar, difundir, transferir, aplicar y mantener la cultura inclusiva.
– *Las retroalimentaciones externas*. Este indicador cuantifica y describe las evaluaciones realizadas por entidades externas en tres periodos: en primer lugar, durante el desarrollo del proyecto (2016-2019); en segundo lugar, en el primer Plan trienal (2020-2022), y en tercer lugar, en el año 1 del Plan Trienal (2023-2025).

Se relacionaron la teoría propuesta y los resultados obtenidos para verificar el cumplimiento del objetivo de este trabajo, con la finalidad de cuestionar, buscar respuestas, observar activa y sostenidamente con memoria eficaz (Sandoval Casilimas, 2002) para sistematizar el estado del arte en el ámbito de la inclusión a través de la comprensión, síntesis, teorización y recontextualización (Sandoval Casilimas, 2002).

3. RESULTADOS

Los resultados de los indicadores de posicionamiento metodológico antropológico de aprendizaje en la comunidad de práctica inclusiva CADEP Acacia UA informados por el Consejo de Red a los rectores de instituciones de Educación Superior con Centros Acacia al finalizar el proyecto y en los planes trienales, Plan trienal (2020-2022) y el Plan trienal (2023-2025), año 1. En el caso de Antofagasta fueron los siguientes:

3.1. Relacionamiento con la comunidad

Se realizaron un total de 25.020 actividades a través de un modelo de diseminación científica que desplegó estrategias como clases abiertas, conferencias, artículos, capítulos de libros, docencia y guía de tesis de pre- y posgrado, capacitaciones, talleres para el Ministerio de Educación, Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Energía, seguimiento de los materiales descargados por módulos a nivel nacional e internacional y la valoración de colaboradores/as estudiantes, académicos y funcionarios.

3.2. Transferencias tecnológicas realizadas

El equipo Acacia UA realizó 10 eventos de transferencia tecnológica para la implementación de los Centros Acacia. Entre ellos, en las siguientes instituciones de educación superior: Corporación Universitaria Rafael Núñez de Cartagena de Indias (2018), Universidad Nacional Federico Villarreal en Perú (2019), Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Universidad de Salamanca (2021). Y en el sistema escolar está desarrollando transferencias en la escuela Humberto González Echegoyen (2021) y en el Liceo Técnico Eulogio Gordo Moneo (2021) de Antofagasta.

3.3. Retroalimentaciones externas recibidas en el contexto de la Ley de inclusión en Chile

Se recibieron 9 retroalimentaciones formales externas, entre ellas: EUROPEAN COMMISSION Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Erasmus+: Higher Education - International Capacity Building (2020); el Regional Report Latin America (2021), la nominación Premio Latinoamericano de Innovación en Educación Superior Universidad del Rosario, Colombia (2021), y Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en la dimensión de Vinculación con el Medio institucional.

Cuadro 1. Indicadores Resultados Centro Acacia Universidad de Antofagasta

	2016-2019 Durante el proyecto	**2020 Plan trienal 2020-2022**	**2021 Plan trienal 2020-2022**	**2022 Plan trienal 2020-2022**	**2023 Plan trienal 2023-2025, AÑO 1**
Relacionamiento con la comunidad					
Clases abiertas nacionales con instituciones participantes DEMRE, MINEDUC-CPEIP y MIN. MEDIO AMBIENTE, entre otras.	55	0	5	6	7
Desarrollo de productos científicos (rediseños curriculares, tesis de magíster, seminarios y congresos, proyectos de investigación)	42	11	8	2	7

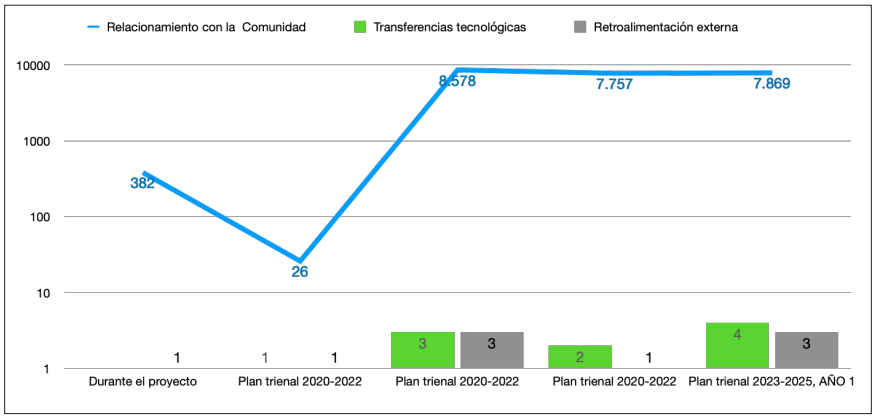
	2016-2019 Durante el proyecto	2020 Plan trienal 2020-2022	2021 Plan trienal 2020-2022	2022 Plan trienal 2020-2022	2023 Plan trienal 2023-2025, AÑO 1
Eventos con instituciones colaboradoras (local, regional e internacional)	33	3	6	5	9
Participantes o beneficiarios directos	216	0	906	35	436
Equipo y colaboradores de la comunidad de práctica	36	12	11	21	47
Descargas materiales Módulo Cultiva UA	0	0	1940	2177	1978
Descargas materiales Módulo Empodera UA	0	0	1045	861	795
Descargas materiales Módulo Apoya UA	0	0	1652	1434	1623
Descargas materiales Módulo Innova UA	0	0	1348	1174	1339
Descargas materiales Módulo Convoca UA	0	0	1657	2042	1628
Total, relacionamiento con la comunidad	**382**	**26**	**8578**	**7757**	**7869**
Transferencias tecnológicas					
Escuelas (D121) Liceo Industrial Eulogio Gordo. Liceo Oscar Bonilla	0	0	1	2	3
Universidades (CURN, USAL, UNFV,)	0	1	2		1
Total, transferencia tecnológica	0	1	3	2	4

	2016-2019 Durante el proyecto	2020 Plan trienal 2020-2022	2021 Plan trienal 2020-2022	2022 Plan trienal 2020-2022	2023 Plan trienal 2023-2025, AÑO 1
Retroalimentación externa					
Reconocimiento del Proyecto Acacia en el Regional Report Latin America			1		
Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura	1	1	1	1	1
Ministerio de Energía Chile - Net Zero World Agencia Departamento Energía USA					1
Universidad de Wisconsin USA					1
Nominación Premio Latinoamericano de Innovación en Educación Superior Universidad del Rosario Colombia			1		
Comisión Nacional de Acreditación (CNA)				1	
Grupo de investigación Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas MITA (Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas) Universidad de Salamanca				1	1
Total, retroalimentación externa	**1**	**1**	**3**	**1**	**3**

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se observan las acciones desarrolladas desde 2016 hasta 2023 con un total de 25.020 actividades de relacionamiento con la comunidad, transferencias tecnológicas y de retroalimentaciones externas, logradas a través de un modelo de diseminación científica.

Figura 1. Indicadores Resultados Centro Acacia Universidad de Antofagasta



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 se observan los productos científicos logrados durante el proyecto a través de artículos, libros, conferencias, tesis y otros.

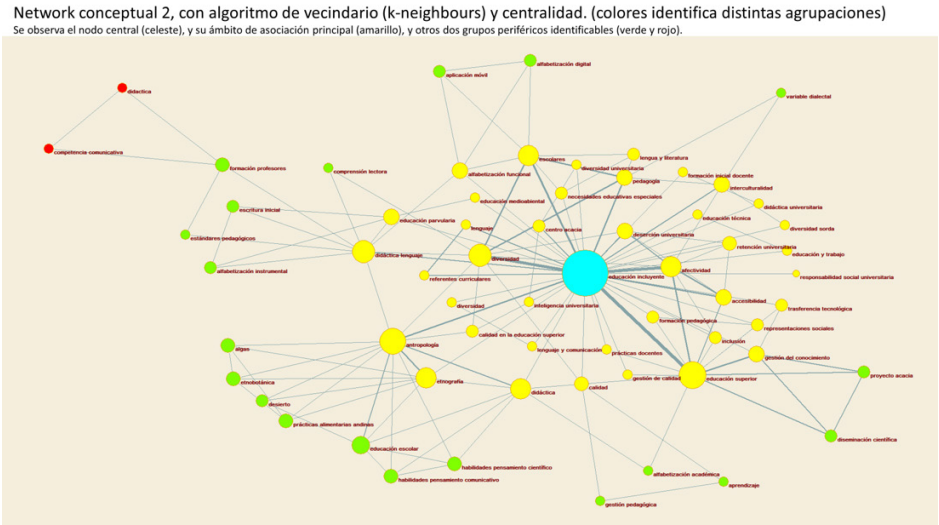
Figura 2. Indicador Relacionamiento con la comunidad. Desarrollo de productos científicos



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 se observan los temas de los productos científicos logrados durante el proyecto, como Educación incluyente, diversidad, afectividad, didáctica y antropología entre otros.

Figura 3. Indicador Relacionamiento con la comunidad. Desarrollo de productos científicos (nodos temáticos)



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

La Universidad de Antofagasta asumió el compromiso institucional con la excelencia académica y la inclusión a través de la creación y la decretación del Centro de Estudio y desarrollo Acacia (2019), de la Unidad de Equidad e Inclusión (2020) y de la Política de Inclusión (2023) como marco integral para la investigación, el desarrollo educativo y la promoción de un entorno respetuoso e inclusivo.

En este contexto, el Centro Acacia se ha posicionado en el relacionamiento con las comunidades de práctica, las transferencias tecnológicas con el respaldo de evaluaciones externas desde el inicio del proyecto

La Universidad de Antofagasta va más allá al implementar una política de inclusión. Esta política, arraigada en principios fundamentales como el respeto al mérito, la valoración de la diversidad religiosa y cultural y la no discriminación, refleja un compromiso con la equidad de género y la tolerancia en todos los aspectos de la vida universitaria. En referencia a la Convención Universal de Derechos Humanos de 1948, la Convención sobre Derechos de

las Personas con Discapacidad y la Ley 21.545, que enfatiza la inclusión y protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista, entre otras normativas que velan por la inclusión y no discriminación de los y las trabajadoras de la institución.

Finalmente, la lectura crítica del modelo del Centro Acacia UA evidencia que es factible desarrollar comunidades de práctica incluyentes y transferir este marco de trabajo a nuevas instituciones de educación superior y escolar. A nivel metodológico, se evidencia la potencialidad del modelo antropológico de las comunidades para sistematizar las experiencias en inclusión educativa y, a nivel práctico, se presenta este artículo para proyectar las oportunidades epistemológicas de continuar caracterizando propuestas metodológicas educativas en red.

5. AGRADECIMIENTOS

Proyecto Acacia, Proyecto Fondecyt n.°1211092 Ciencias para la ciudadanía, Ministerio de Energía, Ministerio de Medioambiente y Ministerio de Educación.

REFERENCIAS

ACACIA: Centros de cooperación para el fomento, fortalecimiento y transferencia de buenas prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la Comunidad Universitaria. (2015). *561754-EPP-1-2015-1-C0-EPPKA2-CBHE-JP*. Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/projects/eplus-project-details/#project/561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018, junio 5). *Ley n.° 21.094 – Diario Oficial Electrónico*. https://www.leychile.cl

Córdova, M. *et al.* (2019). *Orientaciones para el desarrollo de una docencia universitaria inclusiva, diversa y afectiva*. Ediciones universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

European Commission Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2015). *Erasmus+: Higher Education - International Capacity Building Subject: Final Report 561754-EPP-1-2015-1-C0-EPPKA2-CBHE-JP*. Brussels.

Pérez López, J. A. (1995). *Teoría de la acción: Un intento de síntesis entre humanismo, ciencia y tecnología*. IESE.

Rocha, R. *et al.* (2021). *Construyendo capacidades en inteligencia universitaria afectiva e incluyente*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez Jiménez, A. y Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 175-195. https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647

Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Sandoval Casilimas, C. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (vol. 4). ARFO Editores e Impresores Ltda.

Vásquez Bronfman, Sergio. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, *47*(1), 51-68. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/244622.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375627639

BLENDED LEARNING COMO TENDÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RESULTANTES DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA NO CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL

BLENDED LEARNING AS A TREND IN HIGHER EDUCATI0N: RESULTS FR0M A SYSTEMATIC REVIEW 0F LITERATURE IN THE NATI0NAL AND INTERNATI0NAL SCENARI0

Fabiane da Rosa Dominguez[1] y Adriana Moreira da Rocha Veiga[2]

[1]*Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Brasil*
fabidominguezufsm@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4107-7085

[2]*Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil*
adrianaufsm@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5804-3375

Resumo: **Introdução:** Este trabalho tem como objetivo de elucidar os resultantes de uma minuciosa Revisão Sistemática de Literatura (RSL) com enfoque no sistema Blended Learning (BL) na Educação Superior. A RSL se apresenta como pertinente processo de pesquisa que contribuí na qualificação do *corpus* analítico e difusão do conhecimento científico nacional e internacional. **Método:** O procedimento qualitativo da RSL foi minucioso de pesquisa, leitura, tradução, filtragem, ferramentas e organização de dois *strings* de busca nos idiomas português, inglês e espanhol. A busca foi realizada em seis bases de dados com primor científico no cenário nacional e internacional, a saber, ERIC - Education Resources Information Center, SCOPUS - SciVerse Scopus TopCited, SCIELO nacional - Biblioteca Eletrônica Científica Online, SCIELO internacional - Scientific Electronic Library Online, WOS - Web of Science e EBSCO - Business Source Complete. **Resultados:** Com isso, [119] artigos foram encontrados e, quando detalhado no protocolo fluxograma PRISMA 2020, apenas três [3] pesquisas de fato atenderam às combinações de descritores, cuja centralidade investigativa decorre da temática do *BL*, sua adoção e implementação institucional no cenário universitário. **Conclusão e Discussão:** Em síntese, os resultantes enfatizam a prevalência do BL como tendência nas universidades brasileiras e estrangeiras, considerando as *dimensões pedagógicas, tecnológicas e estruturais* para a adoção institucional, e implementação institucional, como também, revela constructos de fatores que influenciam estudantes, docentes e gestão universitária na adoção do

BL nas universidades e elenca os seis estudiosos internacionais mais referenciados nas produções científicas de RSL.

Palavras-chaves: Blended learning na Educação Superior; Revisão sistemática de literatura e meta-análise; Protocolo PRISMA 2020.

Abstract: **Introduction:** This work aims to elucidate the results of a thorough Systematic Review of Literature (RSL) with a Blended Learning (BL) system approach in Higher Education. RSL is presented as a pertinent research process that contributes to the qualification of the analytical and dissemination corpus of national and international scientific knowledge. **Method:** The qualitative procedure of RSL was thorough in researching, reading, translating, filtering, tools and organizing two search strings in the Portuguese, English and Spanish languages. The search was carried out in six databases with national and international scientific excellence, namely, ERIC - Education Resources Information Center, SCOPUS - SciVerse Scopus TopCited, national SCIELO - Biblioteca Eletrônica Cientifica Online, international SCIELO - Scientific Electronic Library Online, WOS - Web of Science and EBSCO - Business Source Complete. **Results:** Com isso, [119] foram articles found and, when detailed in the PRISMA 2020 fluxogram protocol, just three [3] researches to attend to the combinations of describers, whose investigative centrality corresponds to the BL theme, its adoption and institutional implementation no university ceremony. **Conclusion and Discussion:** In summary, the results emphasize the prevalence of BL as a trend in Brazilian and foreign universities, considering the pedagogical, technological and structural dimensions for institutional adoption, and institutional implementation, as well as, reveals constructs of factors that influence students, teachers and university management in the teaching of BL in the universities and cast of the six international scholars most referenced in RSL's scientific productions.

Keywords: Blended learning in Higher Education; Systematic literature review and meta-analysis; PRISMA 2020 Protocol.

1. INTRODUÇÃO

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é um pertinente processo de pesquisa, com foco em identificar as contribuições teórico-conceituais, ferramentas, instrumentos e vertentes teóricas contemporâneas. Estas potencialidades contribuem e qualificam o *corpus* analítico, nos diferentes contextos e lacunas do cenário educacional para a difusão do conhecimento científico nacional e internacional.

Permite ainda: observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam

a ciência. Não por acaso, artigos que apresentam revisões de literatura estão usualmente entre os mais procurados pelos leitores de publicações científicas (Baek *et al.*, 2018).

A RSL não apresenta um procedimento único, mas implica em busca minuciosa e descritiva, quanto aos caminhos epistemológicos seguidos, à explicitação dos descritores escolhidos, o engajamento nas bases de dados e a pertinência dos achados, para tornar inédita a análise da tematização do estudo em pesquisa, rigorosa, inovadora e fiel.

Dessa forma, este estudo sistematizado ocorreu por uma minuciosa RSL, motivada pelos encaminhamentos da Tese de Doutorado em Educação da autora, em andamento, cujo recorte temático enfatiza a adoção institucional e implementação do Sistema Blended Learning (BL) como possível paradigma à formação de professores no contexto universitário.

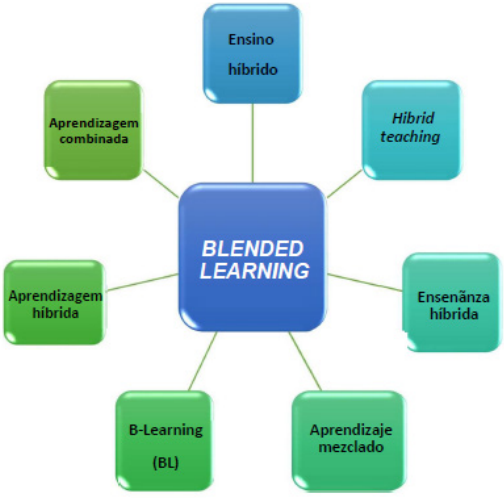
As inovações tecnológicas alcançaram o cenário educacional no mundo todo, acentuadamente a partir da Pandemia de COVID-19, assumindo, cotidianamente, os espaços formativos e salas de aula, tanto na Educação básica, quanto na Educação Superior. As práticas pedagógicas, mediadas e integralizadas pelas tecnologias, se expandiram por meio de metodologias ativas, assumindo lugar próprio na gestão dos processos de ensino e aprendizagem.

O horizonte conceitual do BL na formação de professores tem alcançado avanços quanto ao domínio tecnológico no mundo digital, porém, durante a formação inicial universitária, observamos iniciativas ainda distantes ou mesmo desinteressantes para o público que se apresenta cada vez mais imerso e dominante a cultura digital. Como aborda Graham (2006), ao definir *BL* como possibilidade de integração de componentes e combinação de experiências potencializadoras para o ensino com tecnologias e ambientes virtuais.

Horn e Staker (2015) definem o *BL* como um sistema virtual enriquecido, potencializado e caracterizado por uma disciplina ou curso, em que os estudantes têm possibilidades de aprendizagem também desenvolvidas na modalidade presencial, com a presença de professor. Já Garrison e Vaughan (2008) suscitam o repensar significativo da forma como se deve abordar a potência das experiências de aprendizagem com tecnologias para aqueles que protagonizam o percurso formativo inicial nas diferentes Instituições de Educação Superior (IES) e, posteriormente, como estas experiências alcançam a formação dos formadores da Educação básica.

Em meus estudos anteriores de RSL, estes e outros pesquisadores enfatizam a emergência de interpretar e incluir as diferentes denominativas de idiomas no termo BL em bases de dados dos estudos de revisão, para compreender que o sistema BL é vasto e representa uma viragem de paradigma tradicional na Educação superior. Isto porque valoriza, simultaneamente, as tecnologias educacionais, os ambientes virtuais de aprendizagem e os diferentes modos de interação entre professores formadores e professores em formação. Como mostra a Figura 1, em sequência:

Figura 1. Variantes denominativas do BL no cenário nacional e internacional



Fonte: Dominguez (2019, p. 69).

A partir dessas definições, o objetivo geral desta RSL consiste em analisar as implicações das dimensões pedagógicas, tecnológicas e estruturais para a adoção e implementação institucional do BL no contexto do Ensino Superior, perpassando o estado da questão nas produções científicas contemporâneas de revisão de literatura, nos aportes teórico-conceituais e metodológicos, nos cenários nacional e internacional.

O enfoque metodológico da meta-revisão sistemática foi realizado, inicialmente, em conjunto com outros pesquisadores, no Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação – GPKOSMOS, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e ampliada para fins do estudo de doutoramento, fixando o recorte temporal entre 2015 e 2022.

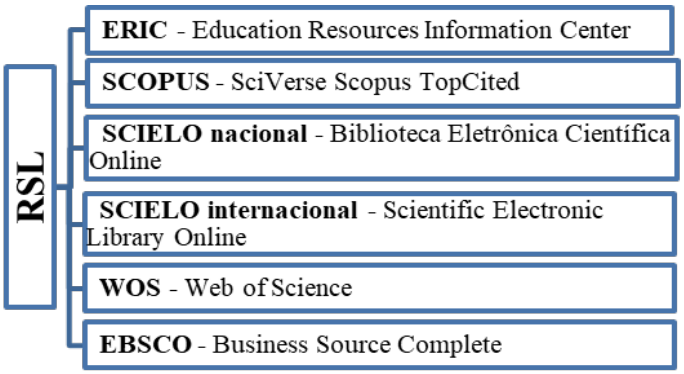
Em síntese, os resultantes desta RSL foram potentes e direcionaram à relevância científica do tema, ainda pouco explorado cientificamente, no que tange ao foco nas estratégias pedagógicas, tecnológicas e estruturais de adoção e implementação institucional do BL no Ensino Superior no âmbito educacional brasileiro.

Adiante reportamos aos procedimentos metodológicos que conduziram o processo da RSL do BL, bem como as bases de dados selecionadas, os procedimentos de verificação, *strings* de busca – seleção e critérios de inclusão e exclusão adotados e os achados no decorrer desta meta-análise.

2. METODOLOGIA

No processo criterioso de RSL, a escolha das fontes, periódicos e bases de pesquisa se torna fundamental e relevante para o alcance do conhecimento científico mundial. Dessa forma, com pretensão de alcançar às produções científicas contemporâneas, a busca as bases de dados citadas na Figura 2, a seguir.

Figura 2. Bases de dados escolhidas para a RSL



Fonte: Dominguez (2022).

A partir dessas bases de dados, foram utilizados na busca operadores booleanos com diferentes combinações entre as palavras-chaves que balizaram a meta-análise, contemplando os idiomas português, inglês e espanhol e com diferentes denominativas e traduções ao BL, conforme os termos apresentados na Figura 3, a seguir:

Figura 3. *String*s - Combinação de palavras-chaves e descritores

	Português	Espanhol	Inglês
Strings	Aprendizagem híbrida OR ensino híbrido OR educação híbrida AND revisão sistemática da literatura OR revisão sistemática OR revisão.	Aprendizaje híbrido OR enseñanza híbrida OR aprendizaje mezclado AND revisión sistemática OR revisión OR revisión sistemática de la literature.	Blended learning OR b-learning OR hybrid learning OR hybrid education AND systematic review of the literature OR review systematic OR review.
	Aprendizagem híbrida OR ensino híbrido OR educação híbrida AND meta-análise AND meta-análise AND meta análise.	Aprendizaje híbrido OR enseñanza híbrida OR aprendizaje mezclado AND meta-análisis AND metanálisis AND meta análisis.	Blended learning OR b-learning OR hybrid learning OR hybrid education AND meta-analysis AND metanalysis AND meta analysis.

Fonte: Elaborado por Gpkosmos - UFSM.

O procedimento de *Checklist* adotado para a verificação das revisões sistemáticas de literatura foi o fluxograma PRISMA - Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (Page *et al.*, 2021). A escolha por esse procedimento se torna útil quando o enfoque do BL é, tendenciosamente, uma mescla e hibridização da aprendizagem. Assim, o PRISMA 2020 surge para inovar as metodologias de apresentação sistemática da literatura com todo rigor e seriedade de como deve ser interpretada uma RSL no campo das pesquisas educacionais.

Para Galvão, Tiguman e Onofre (2022, p. 1) a checagem PRISMA 2020, de 27 itens, é uma lista expandida que detalha as recomendações para relato com fluxogramas revisados. Objetiva garantir que uma revisão sistemática agregue valor aos usuários (autores e leitores), com relato transparente, completo e preciso dos achados e ainda mais, justifique porque a revisão foi feita, o que foi feito e o que encontraram.

Para isso, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão e exclusão que se tornam importantes aspectos para o andamento da sistemática revisão de literatura, aqui proposta, apresentados no Figura 4, a seguir.

Figura 4. Os critérios de inclusão e exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Artigos em português, espanhol e inglês.	Artigos publicados em idiomas que não seja português, espanhol ou inglês.
Publicados em periódicos nacionais e internacionais no período de 2015 a fevereiro de 2022.	Artigos publicados antes de 2015 ou após fevereiro de 2022.
Artigos científicos de RSL ou meta-análise.	Pesquisas não apresentadas em formato de artigo de revisão e meta-análise.
Artigos duplicados.	Não há critério de exclusão.
Termos encontrados no título ou resumo.	Termos não encontrados no título ou resumo do artigo.
Artigos qualitativos ou quantitativos.	Artigos que os textos não estavam completos.

Fonte: Dominguez (2022).

No GPKosmos, a organização metodológica da RSL após a definição dos critérios de inclusão e exclusão, são aplicadas três etapas de seleção dos estudos identificadas na busca da meta-análise, conforme o quadro que segue:

Quadro 1. Etapas para seleção dos estudos da meta-análise

ETAPAS	CRITÉRIOS
Etapa 1	Leitura dos títulos dos artigos com a exclusão dos que se apresentavam fora dos critérios de inclusão;
Etapa 2	Leitura dos resumos dos artigos selecionados na etapa 1, com a exclusão dos que não se enquadram nos critérios de inclusão;
Etapa 3	Leitura na íntegra de todos os artigos restantes após as etapas 1 e 2, com a seleção dos que se enquadram nos critérios de inclusão.

Fonte: Elaborado Gpkosmos – UFSM.

O procedimento da RSL foi minucioso, com leitura, tradução e, desconsiderando por exemplo: pesquisas não apresentadas em formato de artigo, e-books, capítulos de livro, guias, manuais; artigos com textos incompletos e artigos duplicados entre as bases de dados e também, o enfoque temático como fator principal dessa revisão, a partir dos operadores booleanos – com diferentes combinações entre as palavras-chave que balizaram a meta-análise.

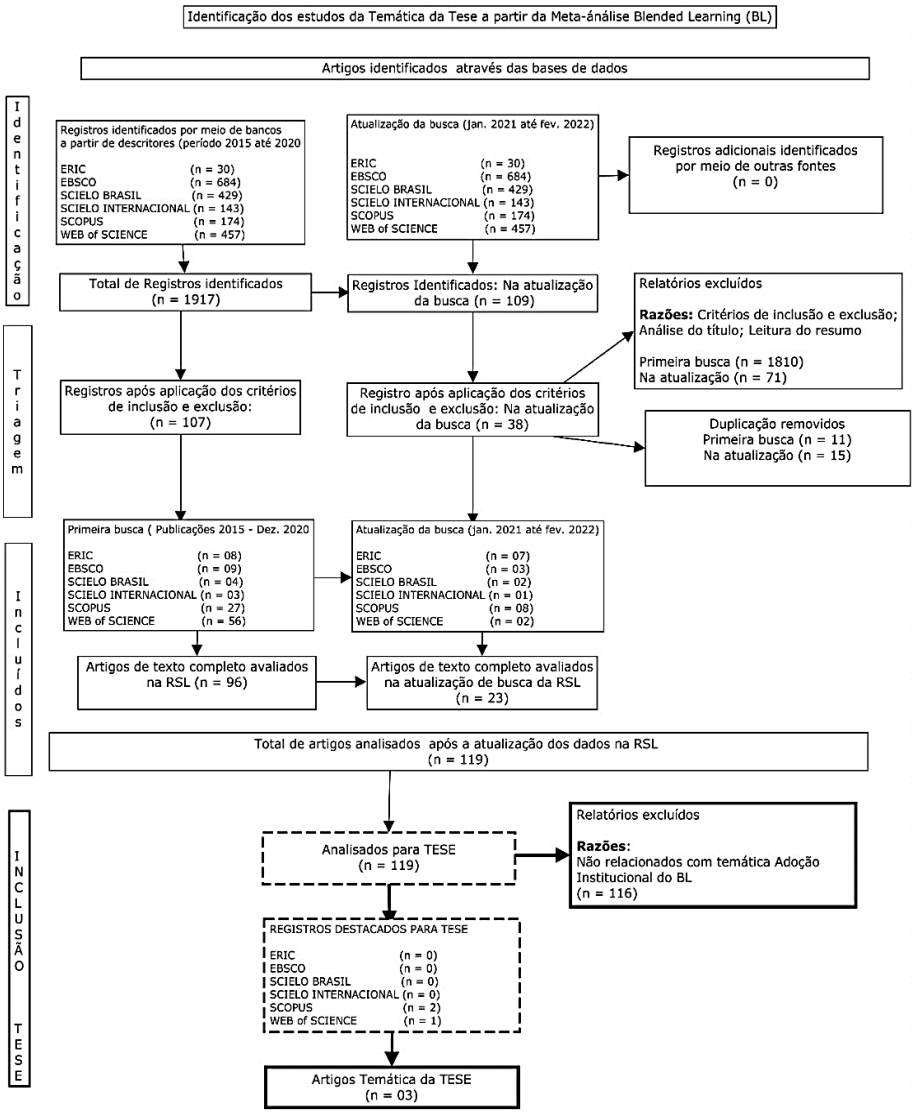
3. RESULTADOS

Os resultantes da RSL emergiram após a ampliação do recorte temporal aplicados (de 2015 até fevereiro de 2022), baseados nas *strings* de busca, nos campos de título, resumo e palavras-chave, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão já indicados, o total de artigos analisados para esta pesquisa foi de cento e dezenove [119] achados.

O modo como foram organizadas as *strings* de busca permitiu achados de artigos científicos, mas com abordagem ao estado da arte, conhecimento ou revisões de literatura, como já mencionado. Esse aspecto se torna relevante para comparativos temporais de estudos sobre o tema BL e, principalmente, as teorias e metodologias aplicadas na educação superior contemporânea, em diferentes contextos educacionais.

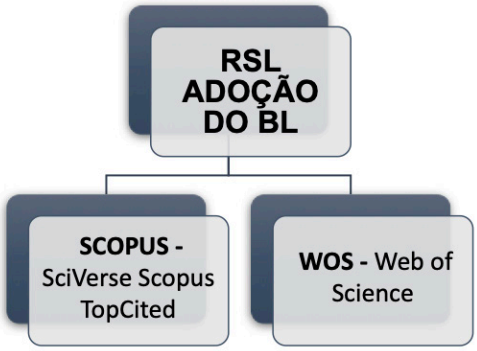
Com isso, cento e dezesseis [116] artigos não foram considerados abrangentes e correlacionados ao enfoque temático objetivado nesta revisão de literatura. Como mostrado adiante, a sistematização no fluxograma PRISMA 2020 definiu, surpreendentemente, apenas três [3] pesquisas que, de fato, atenderam às combinações de descritores, cuja centralidade investigativa é a temática do BL, no que tange à adoção e implementação institucional no cenário universitário, mostrado, a seguir, na Figura 5, item «Inclusão tese».

Figura 5. Fluxograma PRISMA da meta-análise de RSL sobre Adoção institucional do BL



Conforme mostra o fluxograma PRISMA 2020, os artigos relacionados na RSL, como pertencentes ao tema do projeto da tese, foram encontrados em apenas duas, das seis bases de dados utilizadas na revisão de literatura. A Figura 6, a seguir, demonstra quais são elas:

Figura 6. Bases de dados dos artigos selecionados na RSL



Fonte: Dominguez (2022).

Para o grande número de achados, na primeira filtragem de busca, a catalogação dos dados do conteúdo dos artigos selecionados foi realizada com auxílio do *Mendeley,* software gratuito (Win, Mac & Linux), para gerenciar, compartilhar, ler, anotar, referenciar e editar artigos científicos.

Ressalta-se que, em vários momentos, tanto nos artigos considerados para os estudos amplos do GPKosmos, como nos artigos destinados à pesquisa de doutoramento, foi realizado a leitura no *corpus* do artigo completo. Isso se deve ao fato do próprio título, resumo e palavras-chave não oferecerem informações adequadas ou suficientes para avaliar sua pertinência para os objetivos da pesquisa.

Com a abordagem de uma meta-revisão sistemática de artigos de RSL ou meta-análise, com enfoque na adoção institucional da BL no ensino superior, foram evidenciados os três artigos que integraram a temática de pesquisa sistêmica e, portanto, selecionados a compor a RSL deste estudo. A seguir, no Quadro 2, esses três artigos são detalhados.

Os três artigos permitiram vislumbrar novos aspectos pouco abordados do tema, selecionar artigos específicos do campo temático do sistema BL; alguns com teorização quanto ao conceito, terminologias e definições, outros com enfoque nas tecnologias e práticas docentes, com experiências de avaliação, adoção, implementação do BL na Educação Superior.

Em síntese, os achados da RSL direcionam à relevância científica do tema que carece muito ser explorada, com foco nas realidades das Instituições de Educação Superior – IES para as estratégias de adoção e implementação, podendo vir a contribuir na potencialização do BL no Brasil.

Quadro 2. Descrição dos artigos analisados na RSL

Autoras (es)	Título do Artigo na Íntegra Título do Artigo traduzido	Ano e Base de dados	País e Universidade
Mesh, Linda Joy.	A curriculum – based approach to Blended Learning. Uma abordagem baseada em currículo para aprendizagem combinada.	2016 SCOPUS	Itália Universidade de Siena
Bokolo, Anthony Jr. **Anis**, FarihanMat Raffei. **Danakorn**, Nincarean AL Eh Phon. **Aziman**, Abdullah. **Gan**, LeongMing. **Adzhar**, Kamaludin. **Awanis**, Romli.	Blended Learning Adoption and Implementation in Higler Education: A theoretical and systematic review. Adoção e Implementação do Blended Learning no Ensino Superior: Uma revisão teórica e sistemática.	2020 SCOPUS	Noruega e Malásia Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, NTNU. Universidade da Malásia Pahang.
Celestino, Eduardo Henrique. **Noronha,** Adriana Backx.	Blended learning: a systematic review of advantages and disadvantages in students' perceptions and impacts on higher education institutes. Blended learning: uma revisão sistemática sobre vantagens e desvantagens na percepção dos alunos e impactos nas instituições de ensino superior	2021 WEB OF SCIENCE	Brasil Universidade de São Paulo USP.

Fonte: Dominguez (2022).

Foi possível sistematizar um *ranking* dos teóricos mais citados nas produções científicas observadas nesta RSL e na contemporaneidade do tema em outras bases, repositórios e plataformas de buscas locais, nacionais e internacionais; como mostra a organização do Quadro 3, a seguir.

Esse conjunto de pesquisadores se autocomplementam nas vertentes teóricas, conceituais e metodológicas, pois sinalizam que a decisão das IES em adotar e implementar as tecnologias ao sistema BL, precisa ser uma decisão sustentada pela estratégia, estrutura e apoio, principalmente ao corpo docente – em permanente desenvolvimento profissional, sendo responsável pela formação inicial dos sujeitos.

Quadro 3. Pesquisadores mais citados nos artigos encontrados na RSL sobre Adoção e Implementação do BL

AUTORES	ENFOQUE TEMÁTICO
1º: GRAHAM (2013, 2016).	 Graham é um dos maiores estudiosos do tema e o mais referenciado. Elaborou um robusto *check list* de verificação das condições institucionais de Ensino Superior para verificar o grau de migração, adoção e implementação do BL. Se preocupa com o suporte técnico para transição e execução do sistema e suporte pedagógico aos docentes nas IES para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em meio a adoção de novas tecnologias. Atualmente publicou pesquisas com direcionamentos também a Educação Básica, na formação de professores, adoção do BL, bem como barreiras e facilitadores para o sucesso na aprendizagem mista. Alguns estudos de Graham procuram teoriza conceitualmente o termo BL, defino por ele como a combinação de instruções de dois modelos historicamente separados de ensino e aprendizagem, ou seja, sistemas tradicionais de aprendizado presencial e distribuído/mesclado.
2º:VAUGHAN (2007, 2010).	 Vaughan pontua a dimensão dos custos institucionais para que de fato a implementação do BL ocorra com sucesso. Com diminuição da usabilidade do espaço físico necessário para o desenvolvimento das aulas, questiona-se a menor necessidade de profissionais atuando como também a carga horária estabelecida. Tem muitos estudos em parceria com Garrison na temática do BL, refletindo sempre a importância da interseção da presença social, cognitiva e de ensino para alcançar objetivos de aprendizagem compartilhados em modos síncronos e assíncronos na educação básica e superior.
3º:GARRISON (2004).	 Garrison com parcerias a Vaughan, o autor se debruça a pensar as melhores experiências de ensino e aprendizagem transversalizadas ao BL. Ressalta que as IES estão a todo o momento sendo desafiadas a se manter competitivas no que tange seus modelos e resultados de ensino. E trata das TIC – Tecnologia de informação e comunicação como uma possibilidade de melhora juntamente com a escolha de metodologias adequadas ao perfil de professores e estudantes da instituição. Menciona nos estudos recentes que é importante examinar a adoção do BL do ponto de vista dos administradores das instituições, dadas as percepções de orientar os formuladores de políticas a adotar estrategicamente o BL no ensino superior para melhorar a aprendizagem e o ensino.
4º: KANUKA (2004)	 Kanuka nos estudos do BL desenvolveu parcerias com outros estudiosos como Garrison, onde o foco temático está pautado no ensinar e aprender com o auxílio de práticas de BL se tornaram uma abordagem de ensino comum para envolver os alunos na aprendizagem. A autora ressalta o quanto o BL progrediu para incorporar diversas estratégias de aprendizagem e é conhecido mundialmente como uma das principais tendências contemporâneas no ensino superior. Suas pesquisas permeiam o ensino superior mediado por desafios das tecnologias, usando estratégias de aprendizagem combinada para atender/suprir as demandas do desenvolvimento do ensino no Canadá.
5º: PORTER (2016)	 Tem sido uma parceira de escrita com Graham na temática do BL, e por isso, também tem se preocupado com a necessidade do suporte técnico para a transição e execução do BL, assim como a adaptação do sistema ao pedagógico dos docentes nas IES. Muito alinhada ao pensamento teórico de Graham, a pesquisadora Porter indica fatores que influenciam a adoção ou não do BL por parte dos professores de IES, sempre retomando os três pilares de Graham em torno da infraestrutura suficiente, suporte técnico e pedagógico.
6º: THURAB - NKHOSI (2018)	 Estudiosa com enfoque temático relacionando o impacto do suporte técnico das instituições de ensino na implementação do BL. Ressalta também a clareza do papel do BL em relação às condições vislumbradas nas IES como alinhamento entre estrutura-suporte- estratégia da instituição de ensino e a importância da liderança nos diferentes papéis assumidos pelos diferentes sujeitos da instituição no processo de adoção e implementação do BL. Tem desenvolvido estudos contemporâneos com foco no *Blended learning* e na qualidade do aprendizado online. Com foco também as percepções de administradores em cargo de reitor ou administrativos oficiais a iniciativa de BL na Universidade de Caribe.

Fonte: Dominguez (2022).

Esses resultantes teóricos indicam a pertinência dos fatores que mais influenciam na decisão da adoção, ou não, do *Blended Learning*, por parte dos professores das IES. Em sínteses, essas decisões decorrem da disponibilidade de infraestrutura suficiente, suporte técnico, suporte pedagógico, dados que comprovem os benefícios do *BL* e o alinhamento, entre professores e instituição, sobre os motivos que tendem à adoção desse sistema de aprendizagem combinada.

4. CONCLUSÕES

Revisar a literatura é, para todo o pesquisador, uma atividade essencial, árdua e necessária, pois evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas, em diferentes escalas e contextos. Com essa pretensão, esta RSL almejou qualidade em todo o seu processo de busca e, com vistas a resultados mais abrangentes, completos e em contextos de pesquisa diferenciados, o percurso de análise e seleção dos estudos foram desenvolvidas em diferentes e renomadas bases de dados. Isto é relevante, pois os periódicos potentes para RSL destacam-se: pela ampla divulgação das pesquisas nacionais e estrangeiras no campo educacional atual, com abrangência de diversos tipos de pesquisa, tais como artigos científicos, de revisão, teses, dissertações, capítulos de livros, entre outros.

Os resultantes reportados nesta meta-análise da RSL respondem às questões do BL, porque possibilitam a expansão de novas e importantes produções na Educação Brasileira (seja no Ensino Básico ou Superior), principalmente pela constatação da pouca produção de artigos sobre a temática em periódicos brasileiros e, consequentemente, poucos teóricos brasileiros abordando o BL na educação, em qualquer nível de ensino.

Por outro lado, os artigos permitiram importante alcance e reflexão nesta trama conceitual, enfatizando estudiosos internacionais do BL, com definições sólidas do termo em diferentes bases de estudos educacionais e vem a reforçar as direções epistemológicas assumidas na perspectiva metodológica nesta pesquisa de pós-graduação em educação.

Aposta-se no *BL* como sistema de aprendizagem combinada, capaz de enriquecer a conexão entre os ambientes presencial e virtual, de modo planejado, intencional e interativo. O sistema BL combina conteúdos e estratégias pedagógicas para uma mediação de qualidade à aprendizagem, nesses outros tempos e espaços pós-pandêmicos, que desafiam à reinvenção da docência na Educação Superior e, consequentemente, à formação de novos professores, futuros docentes da Educação Básica.

Assim, a atualidade dos achados pode vir a contribuir na direção de novos estudos que tematizem os processos híbridos de ensino e de aprendizagem, as tendências pedagógicas inovadoras e ativas na formação de professores, produzindo conhecimentos a serem compartilhados nas comunidades científicas locais, nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS

Baek, S. *et al.* (2018). The most downloaded and most cited articles in radiology journals: a comparative bibliometric analysis. *European Radiology*, *28*(11), 4832-4838.

Dominguez, F. R. (2019). *Formação inicial de professores com enfoque no sistema Blended Learning em ambiente virtual de aprendizagem* (Dissertação Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS).

Dominguez, F. da R., Veiga, A, A. M. da R. & Astudillo, M. V. (2020). Blended learning in Higher Education: the scenery of national and international research. *Research, Society and Development*, *9*(11), 1.

Galvão, T. F., Tiguman, G. M. B. & Sarkis-Onofre, R. (2022). A declaração PRISMA 2020 em português: recomendações atualizadas para o relato de revisões sistemáticas. Nota Editorial. *Epidemiol. Serv. Saúde.*

Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education*: *Framework, principles and Guidelines*. Jossey-Bass.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. Em C. J. Bonk, C. R. Graham, J. Cross & M. J. Moore (Eds.), *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (pp. 30-41). EFeiffer Publishing.

Horn, M. B. & Staker, H. (2015). *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação* (p. 292). Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Penso.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. *et al.* (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Med*, *18*(3), e1003583.

PRISMA Group. (2015). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*. University of Ottawa/Oxford University.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375641647

ANÁLISIS DE PELÍCULAS COMO HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN SOBRE EL ROL DEL DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHIAPAS

ANALYSIS OF FILMS AS A TOOL FOR REFLECTION ON THE ROLE OF THE BILINGUAL INTERCULTURAL TEACHER IN CHIAPAS

Dolores Guadalupe Sosa Zúñiga

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México
dolores.sosa@unicach.mx
https://orcid.org/0000-0003-0395-3766

Resumen: **Introducción:** Las Escuelas Normales Indígenas Interculturales Bilingües surgen como una respuesta a la necesidad de formar docentes con los conocimientos, actitudes, comportamientos, enfoques, metodologías y habilidades que requieren para enseñar de manera efectiva en contextos rurales, que hablen diferentes lenguas y que conozcan la cultura del pueblo al que enseñan. En su formación están inmersas diversas ideologías políticas e intereses, los cuales influyen en los estudiantes haciendo complejo el consenso y el proceso de aprendizaje. Por ello, en esta investigación se propone la evaluación de la efectividad de un taller de análisis de cine como método de reflexión para abordar temas específicos que contribuyan a la formación del futuro docente. En este caso, se retomó el tema del rol del docente intercultural bilingüe en Chiapas. **Método:** Se eligió un enfoque mixto, utilizando para la recogida de datos un cuestionario y una bitácora de observación participante. La muestra fue dirigida a 3 diferentes grupos de tercer semestre, 2 de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria y 1 grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, un total de 89 estudiantes con edades de 18 a 20 años. **Resultados:** Se encontró que el análisis de películas es una herramienta efectiva que permite acercarse a la cosmovisión del estudiante, que abstrae al estudiante de sus diversas actividades y lo centra en el análisis del contenido de la película. Además, es una actividad que les parece mayormente atractiva y entretenida, teniendo bastante aceptación entre los jóvenes. **Conclusión y discusiones:** Los hallazgos de esta investigación demuestran que la herramienta es eficiente para establecer puntos de consenso con el estudiante, que además se abre el panorama para ejercer su profesión y expone sus sentimientos respecto a su compromiso social con su comunidad.

Palabras clave: indígena; intercultural; cine; docencia.

Abstract: **Introduction:** Intercultural Bilingual Indigenous Normal Schools emerge as a response to the need to train teachers with the knowledge, attitudes, behaviors, approaches, methodologies and skills that they require to perform their tasks effectively in the rural contexts, whom speak different languages and are involved to the culture of the people they teach. Several political ideologies and interests are immersed in their training, which influence the students, making learning process complex. Therefore, this research addresses to the evaluation of the effectiveness of a Film Analysis, as a way to think over specific topics that contribute to the training of future teachers. In this case, the main role of the Bilingual Intercultural Teacher in Chiapas was taken up. **Method**: A mixed approach was used to collect data, survey and an observation log. The sample was taken from 3 different third semester groups, 2 from the Bachelor's Degree in Intercultural Plurilingual and Community Elemental Education and 1 group of the Bachelor's Degree in Intercultural Plurilingual and Community Preschool Education, a total of 89 students aged 18 to 20 years. **Results**: It was found that film analysis is an effective tool that allows to get closer to the student's overview, which abstracts the student from his several activities and gets the focus on analysis the film content. Besides it is an activity widely accepted among young people, attractive and entertaining. **Conclusion and Discussions:** Findings of this research proves that the tool is efficient establishing points of consensus with the student, which also opens the way for them to practice their profession and open up their feelings to their social commitment with the community.

Keywords: intercultural; bilingual; indigenous; movies; teaching.

1. INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, el cine ha demostrado que tiene alcances más allá del entretenimiento; la riqueza de su formato permite que se cuenten historias, destacando lugares, momentos, personajes, mensajes e ideologías. Una película muestra una realidad, cuenta una historia, intenta representar acontecimientos, donde, a través de imágenes, diálogos, conocimientos y sentimientos, se influye en los sentidos de los observadores, generando empatía sobre la situación que representan los protagonistas (Astudillo y Mendinueta, 2008). En el ámbito educativo, se presenta como una herramienta atractiva que facilita el análisis de fenómenos sociales o situaciones que ocurren en contextos y momentos determinados, ficticios o reales. Además, el cine contribuye a la mejora de la percepción, a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de conectar la teoría y la práctica, logrando una experiencia de aprendizaje inmersiva (William *et al.*, 2019).

Para procesos educativos, las películas pueden separarse en dos grupos de acuerdo a su intencionalidad; en el primero se encuentran aquellos elementos que se producen con el objetivo de educar, donde los más representativos son los documentales; en el segundo grupo se encuentran aquellas películas que se hicieron con el objetivo de entretener (Cuevas, 2020). Independientemente de la clasificación de la intencionalidad de las películas, ambas pueden ser utilizadas con fines educativos, siempre y cuando ocurra un momento de reflexión y análisis sobre el tema que presentan.

En ese sentido, en esta investigación se propone evaluar la efectividad del uso del cine como instrumento educativo en contextos de educación indígena intercultural bilingüe, a través de un taller de análisis de películas dirigido a estudiantes de nivel licenciatura de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe «Jacinto Canek», en Chiapas, México, donde el proceso de aprendizaje debe sobrepasar la barrera del idioma, la ideología política, el género y la diversidad cultural, dimensiones que hacen que las actividades de reflexión y análisis sean complejas de alcanzar. Por lo que se apela a que esta estrategia educativa pueda influir positivamente en los estudiantes y generar un espacio de reflexión de donde se obtengan resultados sustanciales.

1.1. Escuelas Normales Indígenas Interculturales

Las Escuelas Normales Indígenas Interculturales Bilingües en México surgieron como una respuesta a la necesidad de formar docentes que tuvieran la habilidad de impartir clases en contextos rurales indígenas, que hablen diferentes lenguas y que conozcan la cultura del pueblo al que enseñan. En 1997, algunos maestros bilingües de origen campesino iniciaron el diagnóstico y la construcción de un plan de estudios alternativo (Baronnet, 2008), enfocado a la formación de docentes que tengan en sus prioridades el respeto y la preservación de la cultura de los pueblos originarios.

En particular, la apertura de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe «Jacinto Canek» en Chiapas se llevó a cabo en el año 2000, como respuesta a las exigencias de un sector del magisterio indígena respaldado por el movimiento sindical democrático. En ese mismo año, se pusieron en marcha dos escuelas normales indígenas más en México, en Cherán, Michoacán, y en Tlacolula, Oaxaca (Arcos, 2012). Para el año 2022, la Escuela Normal Jacinto Canek tuvo 352 alumnos, de los cuales el 46% (162) fueron hombres y el 54% (190) fueron mujeres (Economía, 2022).

1.2. Taller de análisis de cine

Con el objetivo de generar una estrategia de enseñanza diferente que permita encontrar puntos en común no solo con la comunidad indígena intercultural bilingüe que conforma la Escuela Normal, sino también con el contexto global del que forma parte, se realizó un taller de análisis de películas que tienen como eje central el rol del docente intercultural bilingüe en Chiapas, el cual estuvo dirigido a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria.

Se realizó el análisis de tres películas; la elección de estas no es aleatoria, cada una de las películas seleccionadas aborda una problemática a la que puede enfrentarse cualquier docente. En el caso del documental *El sembrador*, se propone como material inicial debido a que expone el trabajo de un docente de una escuela primaria rural indígena bilingüe del estado de Chiapas,

donde tanto el docente como algunos de los alumnos hablan tseltal y español. Esta película sirve de base para aproximarlos a la realidad a la que se enfrentarán los futuros docentes y profundizar respecto a los retos y las oportunidades que implican la interculturalidad y el bilingüismo.

Posteriormente, se revisó la película *Los coristas*, que aborda el tema de la violencia en el aula, el abandono familiar, la carencia de recursos, la disciplina, entre otros factores. Por último, se analizó la película *Estrellas en la tierra*, donde la trama tiene relación con la educación inclusiva, estrategias didácticas alternativas, dificultades de aprendizaje en los niños y el papel de los padres.

Tabla 1. Películas revisadas en el taller

	Película 1	**Película 2**	**Película 3**
Película	*El sembrador* (documental)	*Los coristas*	*Estrellas en la tierra*
Año	2018	2004	2007
Directora	Melissa Elizondo Moreno	Christophe Barratier	Aamir Khan, Amole Gupte
País	México	Francia	India
Idioma	Español y tseltal	Francés	Hindi

1.3. Dinámica del taller

Este taller se llevó a cabo en colaboración con dos asignaturas que abordan temas referentes a las estrategias docentes y la interacción del docente y la comunidad. El proceso con cada grupo fue el siguiente:

1. El moderador presentó el taller a los estudiantes, haciendo énfasis en que la realización de análisis de películas es una estrategia de aprendizaje que facilita el debate y la reflexión sobre la temática presentada. No es una fuente de información que deba adoptarse sin discernir sobre lo que ahí se presenta, más bien es un medio que sirve de base para realizar análisis y fijar posturas, visualizar comportamientos y dinámicas sociales, así como posibles soluciones, correctas o no, a un problema en particular.
2. El moderador presenta la película haciendo referencia al contexto que la constituye, ofreciendo datos del director, el año de filmación, origen, idioma y duración, esto permite que el espectador comprenda desde dónde se cuenta la historia.
3. La actividad se realiza en compañía del moderador, la sesión tiene un tiempo programado de 3.5 horas. Es decir, se utilizan dos horas para la visualización de la película, una hora más para el proceso de análisis-reflexión y los minutos restantes para que los estudiantes escriban las conclusiones. Específicamente, la cinta *Estrellas en la tierra* se editó eliminando algunas partes que no aportaban nuevos elementos a la trama, pero que la hacían más larga, logrando reducirla a dos horas.

4. Posterior a la proyección, el moderador abre el debate lanzando algunas preguntas detonantes previamente construidas y que atienden a temas que requieren que se revisen las asignaturas con las que se vincula el taller.
5. Se permite que el grupo debata respecto a los aspectos que les parecen más sobresalientes y que tienen referencia con el tema que se propuso para el análisis, las participaciones son voluntarias. El moderador mantiene el hilo conductor establecido, en este caso, el rol del docente intercultural bilingüe en Chiapas.
6. Para finalizar cada sesión, los estudiantes escriben sus conclusiones, mismas que dan respuesta a las preguntas concretas que realiza el moderador.

2. METODOLOGÍA

Diseño: Debido a las características del taller que se propuso y la finalidad de la investigación, se eligió un enfoque mixto, el cual permite unir los dos enfoques y que, a partir de la recolección, el análisis y la interpretación de estos, se dé respuesta contemplando tanto los datos estadísticos como la percepción del moderador (Leech y Onwuegbuzie, 2009).

Participantes: La muestra fue dirigida a 3 diferentes grupos de tercer semestre, que tomaron el taller y que se eligieron por razones de viabilidad. Los participantes fueron en total 89 estudiantes, distribuidos en 2 grupos que cursan la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria de 27 y 33 alumnos cada uno y 1 grupo de 29 mujeres de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria. De manera global la muestra se compone de 45 mujeres y 44 hombres, con edades de entre 18 y 20 años.

Instrumentos: Para determinar si el taller de análisis de películas contribuye a la reflexión sobre el rol del docente intercultural, se utilizó como instrumento de observación la bitácora donde se registraron los comentarios y actitudes de los participantes, además se construyó un cuestionario de 12 preguntas, el cual se aplicó al finalizar cada taller. Este último abordó 3 dimensiones: la percepción sobre el formato del material, la efectividad del uso del cine como estrategia educativa y la dinámica del taller.

Procesamiento de datos: Los datos recolectados fueron analizados a través del software JASP y triangulados con la información recabada en la bitácora de observación.

3. RESULTADOS

Tras el análisis de datos, se encontró que el 85 % de los participantes coinciden en que el formato del material, es decir, la película, es una forma atractiva de abordar un tema. La calidad de la imagen fue evaluada como excelente, aunque el audio puede mejorarse, ya que solo el 60 % estuvo de acuerdo con la calidad.

De las 3 películas revisadas, la de mejor aceptación en cuanto al idioma fue *El sembrador* (70%), debido a que tiene pequeños fragmentos hablados en lengua tseltal, lo que facilitó la

comprensión en los estudiantes hablantes de esta lengua. Al respecto, los estudiantes mencionaron que les gustaría poder ver una película en su lengua materna, situación que es complicada pues hablan diferentes lenguas como tseltal, chol, tsotsil y akateco. No obstante, todas las películas pudieron ser comprendidas, ya que todos los estudiantes hablan y leen el español como primera o segunda lengua.

Respecto a la efectividad del uso del cine como estrategia educativa, se encontró que el 45 % la considera una actividad muy valiosa para su formación, que les deja aprendizaje y reflexiones significativas que logran interiorizar. Un 48 % la visualiza como una estrategia que les permite realizar análisis de temas, aprender y conocer otras formas de ser docente. El 93 % de los estudiantes están interesados en seguir tomando este tipo de talleres y el 7 % prefieren no tenerlos. Además, el 100 % de estudiantes consideran que las películas elegidas fueron idóneas para analizar el tema propuesto.

En la observación, se encontró que la participación de los jóvenes de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria es fluida, ocurre de manera animada, con interés por aportar al debate y se conducen con respeto hacia la demostración de emociones de los compañeros; además, no hubo opiniones en contra. En el caso de la reflexión que se realizó con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria se visualizó un mayor ánimo por participar, exponiendo en mayor medida los sentimientos, compartiendo vivencias propias y con sus alumnos.

En relación a la dinámica del taller, el 70 % de los estudiantes consideran que las sesiones de reflexión y análisis de las películas les permiten obtener conocimiento significativo, que los vincula con sus emociones y que además practican el ser críticos con lo que ven y no solo consumir la información. Además, a un 85 % de los participantes del taller les parece que es entretenido, innovador y eficiente, que les permite reflexionar sobre los retos y problemas a los que pueden enfrentarse y les abre el panorama para ejercer su profesión.

La dinámica en el aula en los tres talleres fue de cordialidad, las opiniones se expresan con respeto y son bien aceptadas por los estudiantes. De manera particular, el 9 % de los alumnos creen que el tiempo que requiere la actividad es excesivo y al 6 % les pareció una actividad medianamente aburrida.

4. CONCLUSIONES

Se encontró que la utilización del cine como estrategia educativa es eficiente, viable y atractiva para casi todos los participantes. La visualización de las películas cambia el estado de ánimo del grupo, se abstraen del contexto y se enfocan en lo que sucede en la pantalla, despertando su empatía (Astudillo y Mendinueta, 2008) con alguno de los personajes, de tal manera que los participantes entran en una disposición (Kumar y Sakar, 2022) por colaborar en la reflexión y compartir su perspectiva, logrando que el estudiante comprenda problemáticas y fije su postura través del análisis del contenido.

Se considera que algunos elementos fundamentales para que este taller funcionara efectivamente fueron: la elección de las películas, las cuales tienen relación directa con el tema de

análisis; el acompañamiento del asesor, que se involucra con el grupo y que conoce a detalle las películas y su instrumento guía; la presentación detallada de la actividad con los estudiantes, para que conozcan el objetivo y la dinámica.

REFERENCIAS

Arcos Gutiérrez, L. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior: reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena «Jacinto Canek». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *17*(53), 533-555.

Astudillo, W. y Mendinueta, C. (2008). El cine como instrumento para una mejor comprensión humana. *Revista de Medicina y Cine*, *4*(3), 131-136 URL: https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/view/16546

Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe «Jacinto Canek». Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 100-118. URL: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509007

Cuevas Romo, J. (2020). Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (28), 165-184. URL: https://www.redalyc.org/journal/4418/441861942006/html/

Economía. (2022). *Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek*. URL: https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institution/escuela-normal-indigena-intercultural-bilingue-jacinto-canek

Kumar, S. y Sarkar, S. (2022). Impact of Indian Cinema: Influence of Films on Students in Modern Times. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, *5*(1), 3250-3257. URL: https://www.ingentaconnect.com/content/smart/ijelts/2022/00000005/00000001/art00007

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, *43*, 265-275. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-007-9105-3

Sánchez-Torres, William Camilo, Uribe Acosta, Andrés Felipe y Restrepo Restrepo, Juan Carlos. (2019). El cine: una alternativa de aprendizaje. *Trilogía: Ciencia Tecnología Sociedad*, *11*(20), 39-62. doi: 10.22430/21457778.1212

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375649661

MEJORANDO LA ALFABETIZACIÓN EN SALUD A TRAVÉS DE NUEVOS ENFOQUES EN LA TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN TEXTUAL INGLÉS-ESPAÑOL: PERSPECTIVAS DEL ESTUDIANTADO

IMPR0VING HEALTH LITERACY THR0UGH NEW APPR0ACHES IN ENGLISH-SPANISH TRANSLATI0N AND TEXTUAL ADAPTATI0N: STUDENT PERSPECTIVES

Antonio Hermán-Carvajal

Universidad de Granada. España
antoniohermanc@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0248-9228

Resumen: **Introducción:** En la actualidad, estamos experimentando un aumento en la democratización del acceso al conocimiento. De entre todo el conocimiento existente, la información sobre salud resulta especialmente relevante por la incidencia que tiene en la vida de las personas. No obstante, no toda la información disponible en línea es siempre comprensible para un público lego. Para hacer más accesible la información científica sobre salud a un número cada vez mayor de personas, desde los Estudios de Traducción se han explorado en los últimos años distintas estrategias para disminuir las barreras en el acceso al conocimiento y contribuir así a los ODS 3 (Salud y bienestar), 4 (Educación de calidad) y 10 (Reducción de las desigualdades). Esta contribución puede llevar a aumentar, idealmente, la alfabetización en salud. **Metodología:** En este trabajo, se han revisado enfoques recientes, como la adaptación de textos con emociones y la combinación de medicina gráfica y traducción. Estos enfoques se abordaron en clase de traducción científico-técnica inglés-español y se realizaron grupos de discusión con estudiantes de dicha asignatura para conocer sus opiniones sobre estas tendencias y su integración en los planes de estudio. **Resultados:** Aunque existen cada vez más iniciativas orientadas a la mejora del acceso al conocimiento científico a las que se puede aportar desde el campo de los Estudios de Traducción, los estudiantes que participaron en este estudio consideran que no se trabajan estos enfoques lo suficiente en el grado, a pesar de la importancia que perciben que tienen. **Conclusiones:** Este trabajo muestra las iniciativas que desde los Estudios de Traducción se llevan a cabo para mejorar el acceso de la población a la información científica sobre salud y revela que, pese a la importancia que esto tiene en la mejora de la calidad

de vida de importantes sectores sociales, el estudiantado de Traducción e Interpretación no percibe que actualmente se le forme lo suficiente al respecto.

Palabras clave: traducción intralingüística; alfabetización en salud; medicina gráfica; emociones; inglés; español.

Abstract: **Introduction:** We are currently witnessing an increase in the democratization of access to knowledge. Among all existing knowledge, information about health is particularly relevant due to its impact on people's lives. However, not all information available online is always understandable to lay audiences. In recent years, Translation Studies have explored various strategies to make scientific health information more accessible to an increasing number of people, aiming to reduce barriers in knowledge access and contribute to SDGs 3 (Good health and well-being), 4 (Quality education), and 10 (Reduced inequalities). This contribution can ideally lead to an increase in health literacy. **Methodology:** In this study, we reviewed recent approaches, such as adapting texts with emotions and combining graphic medicine with translation. These approaches were addressed in the English-Spanish scientific-technical translation class, and discussion groups were conducted with students of that course to gather their opinions on these trends and their integration into the curriculum. **Results:** Despite the growing number of initiatives aimed at improving access to scientific knowledge within the field of Translation Studies, the students who participated in this study felt that these approaches are not adequately addressed in the curriculum, despite their perceived importance. **Conclusions:** This work showcases initiatives undertaken within the field of Translation Studies to enhance public access to scientific health information. This study also reveals that, despite perceiving great potential of these initiatives to improve the life quality of important social sectors, Translation and Interpreting students do not feel adequately trained in this regard.

Keywords: intralingual translation; health literacy; graphic medicine; emotions; English; Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

El acceso al conocimiento científico sobre salud resulta fundamental para aumentar las tasas de alfabetización en salud (AS)[1] en nuestras sociedades. La AS está constituida «por las habilidades cognitivas y sociales que determinan la motivación y la capacidad de los individuos para acceder a la información, comprenderla y utilizarla, para promover y mantener una buena salud» (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1998, p. 21).

Esta definición destaca un aspecto crucial: no se limita únicamente a que las personas adquieran un mayor entendimiento sobre cuestiones de salud, sino que subraya también la aplicación de ese conocimiento para desarrollar habilidades que contribuyan a mantener una buena salud. Falcón y Luna (2012) subrayan que la AS no debe considerarse simplemente como

1 Se utilizan tanto el término «alfabetización en salud» como el término «alfabetización para la salud».

una habilidad individual, sino que debe contextualizarse dentro del marco proporcionado por una sociedad y un sistema sanitario específicos. Esta referencia a los sistemas sanitarios es muy relevante, ya que, de acuerdo con Baker *et al.* (2002, 2004), hay un mayor uso de los servicios de urgencias hospitalarias por parte de personas con menor nivel de AS, y, de acuerdo con Howard *et al.* (2006), cuando no existe una AS adecuada, se acentúan las diferencias entre la salud mental y física de los pacientes de distintas razas y distintos contextos socioeconómicos.

Como vemos, el acceso y la comprensión de la información sobre salud es fundamental para conseguir mejorar la AS. Aunque es cierto que el acceso al conocimiento en general se ha democratizado (Andrade-Vargas *et al.*, 2021), uno de los problemas relativos a la comprensión del conocimiento sobre medicina en particular es que no suele llegar a los pacientes de forma clara, concisa y directa por parte de los especialistas (Cobos López, 2019). Muñoz-Miquel (2016) apunta que, aunque tradicionalmente se consideraba que la traducción médica quedaba restringida a la comunicación entre expertos, en la actualidad la práctica profesional evidencia que la comunicación (y, por consiguiente, la traducción) médica también puede ser divulgativa y que, además, puede darse en formatos distinto al escrito, como puede ser el audiovisual. En esta línea, podemos mencionar, por ejemplo, la traducción de folletos divulgativos para pacientes (Mayor Serrano, 2008); la traducción de materiales para la promoción de la salud entre, por ejemplo, niños migrantes (Álvaro Aranda, 2023), o la traducción de material audiovisual, entre el que se pueden destacar, entre otros tantos ejemplos, las series divulgativas sobre temas de salud, como la clásica serie *Érase una vez… la vida* (Barillé, 1986), tal y como recoge García Luque (2022).

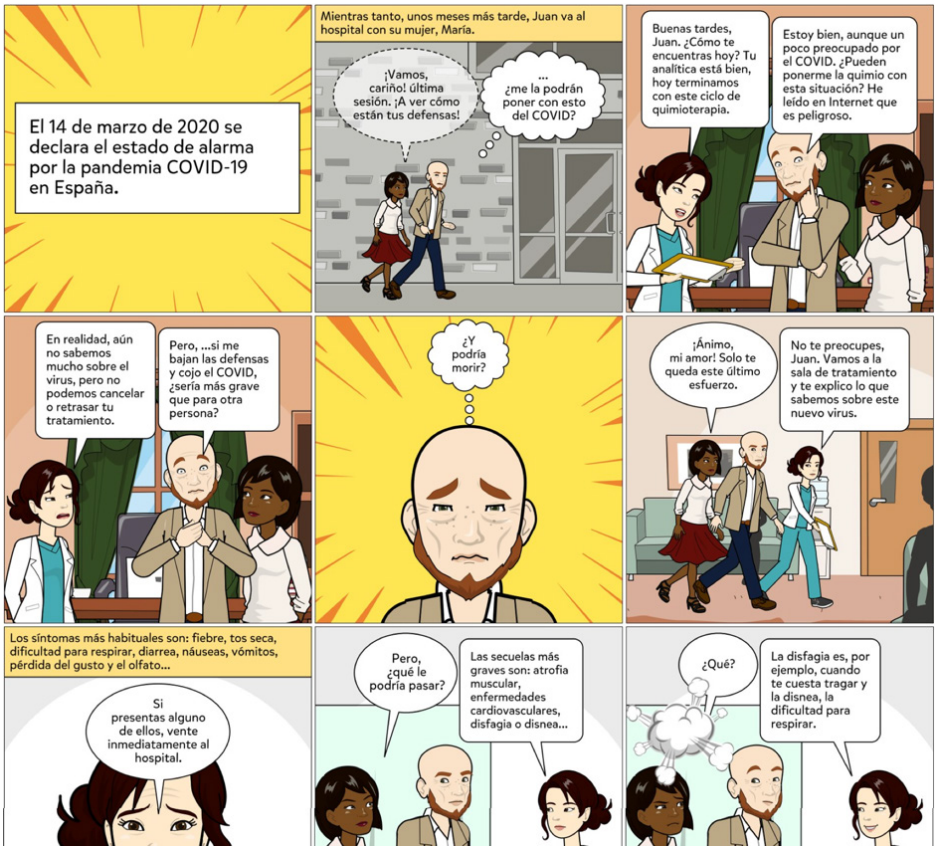
En esta línea, no son pocas las iniciativas que, desde los Estudios de Traducción, se están llevando a cabo para seguir ampliando el acceso de públicos legos (es decir, públicos sin conocimientos expertos de una materia) a información sobre salud. De entre todas las iniciativas existentes, en este trabajo queremos poner el foco, concretamente, en dos de ellas: la medicina gráfica y el uso de emociones en textos. Todo este tipo de iniciativas pueden contribuir de forma significativa a la consecución de algunos de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), como el ODS 3 (Salud y bienestar), el 4 (Educación de calidad) o el 10 (Reducción de las desigualdades).

La medicina gráfica se puede entender como «un campo interdisciplinar que abarca la creación, el uso y el estudio de cómics que abordan cuestiones relacionadas con cualquier tema de interés médico-sanitario» (Mayor Serrano, 2021, p. 1). Aunque en el ámbito anglosajón el término *graphic medicine* se acuñó allá por 2007 por parte de Ian Williams (Czerwiec *et al.*, 2015; Williams, s. f.) y el movimiento de la *graphic medicine* publicó su manifiesto ocho años después (Czerwiec *et al.*, 2015), el uso de cómics para divulgar información de temática médica se remonta a mediados del siglo pasado (Cobos López, 2021b). Este campo, además, despierta cada vez más interés en el mundo académico y traductor (Mayor Serrano, 2021). Aunque el movimiento original, en el ámbito anglosajón, se centra en el uso del cómic para divulgar la información sobre temas médicos, Cobos López (2021a, 2021b) defiende la pertinencia de incluir bajo el paraguas de la medicina gráfica, además de cómics, novelas gráficas, patografías gráficas, infografías, ilustraciones y folletos para pacientes. Tras esta breve definición y

contextualización de la medicina gráfica, es importante reseñar algunos de los resultados del binomio medicina gráfica-traducción.

Uno de los proyectos que se han desarrollado recientemente en este ámbito es oncoTRAD (https://enquetepuedoayudar.org/oncotrad/), que tiene como objetivo «traducir y adaptar las investigaciones más novedosas en torno al cáncer para que los pacientes y su entorno puedan acceder a ellas» (Cobos López, 2019, p. 213). En el marco del proyecto se han producido materiales divulgativos como cómics, infografías o incluso videocuentos (Gallego López, 2021). Un ejemplo de los resultados del proyecto es la creación de un cómic explicativo del artículo *COVID-19 mortality in patients with cancer on chemotherapy or other anticancer treatments: a prospective cohort study* (Lee *et al.*, 2020), como se puede ver en la Figura 1.

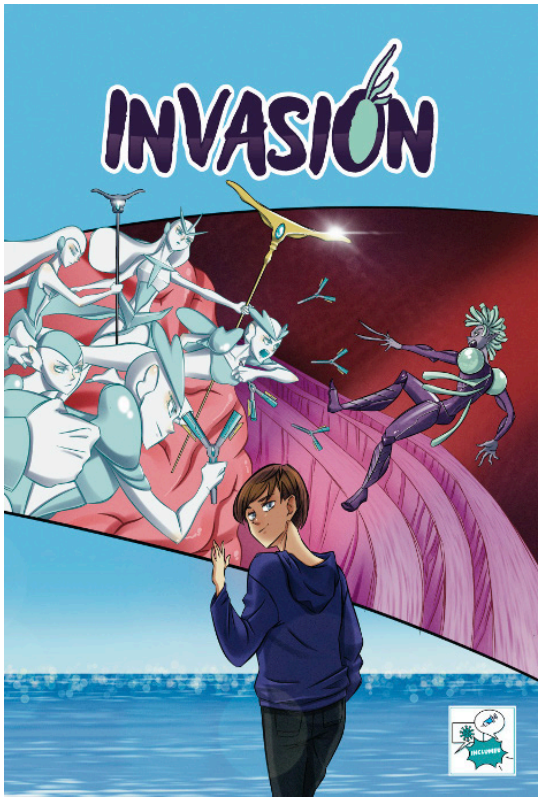
Figura 1. Ejemplo de adaptación de artículo científico a cómic



Fuente: Cobos López (2021b).

Otro proyecto que pone de relieve los lazos entre la medicina gráfica y la traducción es IncluMed (https://www.upo.es/investiga/inclumed/), que tiene como objetivo el diseño de «una metodología para la traducción intralingüística de textos médicos especializados al formato cómic con la finalidad de facilitar la comunicación médico-paciente desde un enfoque inclusivo»[2]. En el marco del proyecto se ha creado un cómic accesible sobre la enfermedad meningocócica invasora en español, titulado *Invasión*, que se ha traducido de forma interlingüística a alemán, francés e inglés y de forma intralingüística a lectura fácil (Prieto-Velasco, 2024). En la Figura 2 se puede ver la portada del cómic.

Figura 2. Portada del cómic *Invasión*, resultado del proyecto IncluMed (Prieto-Velasco, 2024)



Fuente: Prieto-Velasco (2024) y *web* de IncluMed (https://www.upo.es/investiga/inclumed/el-comic/).

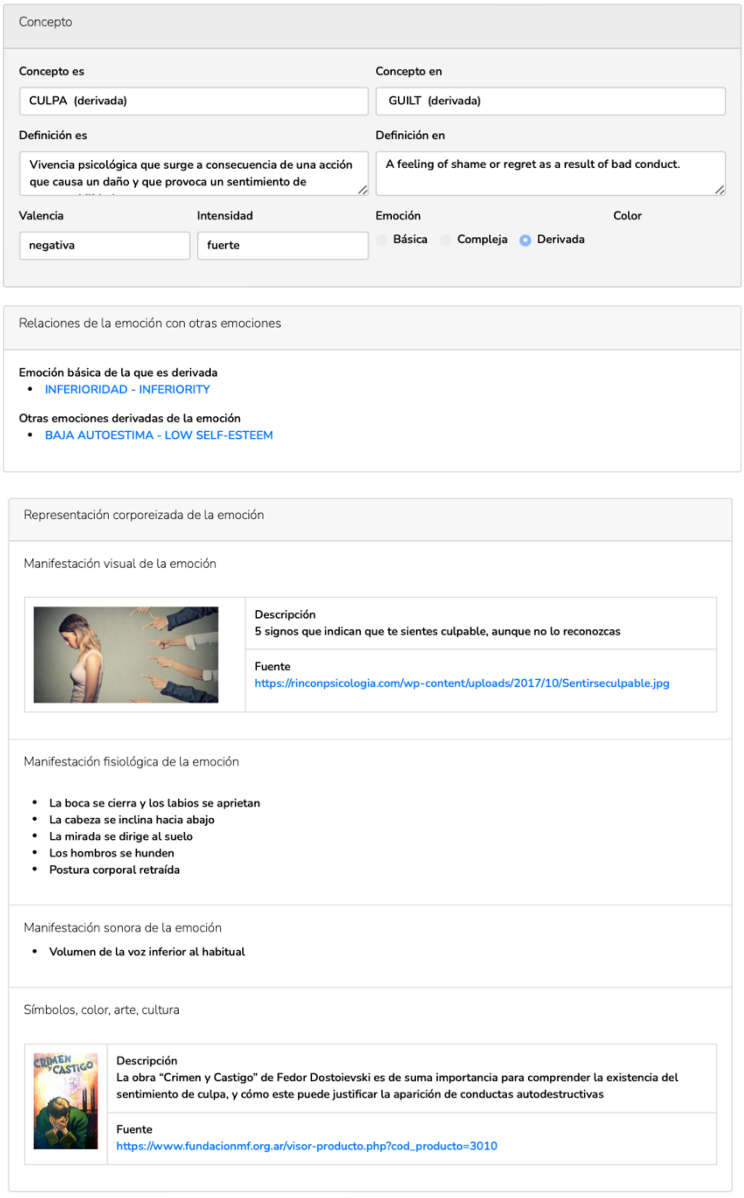
2 Objetivo extraído de la sección «Objetivos» de la *web* del proyecto IncluMed (https://www.upo.es/investiga/inclumed/#objetivos).

Además, en un estudio piloto llevado a cabo para explorar las preferencias informativas de niños y preadolescentes en materia de prevención de cáncer, se constató que este tipo de materiales divulgativos visuales (concretamente, los cómics e infografías) resultan más atractivos para niños y preadolescentes que los materiales que simplemente divulgan información utilizando textos planos (Hermán-Carvajal, 2024).

Otro de los enfoques novedosos que se están desarrollando por parte de investigadores del ámbito de los Estudios de Traducción es el de la caracterización léxico-semántica de emociones para la comunicación interlingüística inglés-español, como se ha hecho dentro del proyecto Lexemos (López-Rodríguez y Tercedor Sánchez, 2022). En el marco de este proyecto se ha diseñado una base de datos terminológica que recoge información de datos lingüísticos y multimodales sobre las emociones. Estos datos se encuentran ordenados de forma que cada emoción cuenta con una entrada para su concepto (tanto en inglés como en español) y una entrada para cada una de sus variantes terminológicas. Como explican López-Rodríguez y Tercedor Sánchez (2022), las entradas de los conceptos se dividen en los siguientes apartados (1) faceta conceptual de la emoción; (2) relaciones de la emoción con otras emociones; (3) representación corporeizada de la emoción; (4) representación lingüística de la emoción: interjecciones, locuciones y dichos, y (5) variantes denominativas del concepto. El recurso también incluye un glosario multimodal, en lectura fácil, para el fomento de las destrezas emocionales en el aula de TDAH y TEA[3]. Un ejemplo de entrada en la que se ven varios de los elementos que se incluyen en esta base de datos está en la Figura 3.

3 La información relativa al glosario multimodal para el desarrollo de las destrezas emocionales en el aula de TDAH y TEA se encuentra disponible en la *web* del proyecto: https://varimed.ugr.es/lexemos/proyecto.

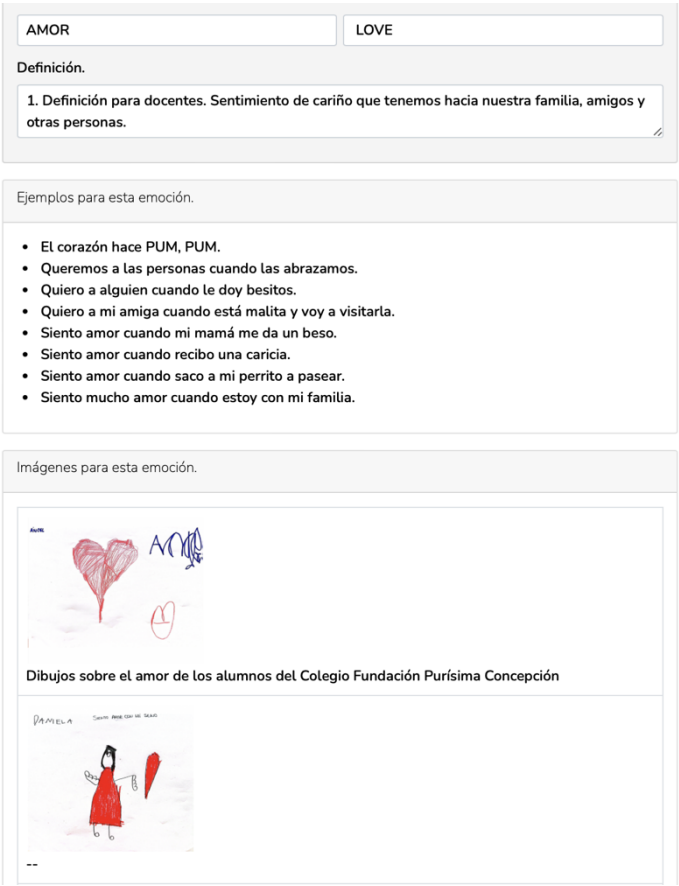
Figura 3. Entrada de CULPA en la base de datos de Lexemos



Fuente: Base de datos de Lexemos (https://varimed.ugr.es/lexemos/concepto/50).

En la Figura 4 se muestra una de las entradas del glosario multimodal para el fomento de las destrezas emocionales en el aula de TDAH y TEA.

Figura 4. Entrada de la emoción AMOR en el glosario para alumnado en el aula de TDAH y TEA



Fuente: Base de datos de Lexemos, información para la entrada recopilada por Lucía Torres Pérez (https://varimed.ugr.es/lexemos/emocion/3).

La información contenida en este recurso puede ser muy útil para adaptar textos con léxico emocional, algo que podría ser muy relevante para facilitar la comprensión de ciertos textos, ya que se ha comprobado que las palabras con connotaciones emocionales positivas o negativas se procesan más rápido que las neutrales (Kousta *et al.*, 2009). De hecho, en el marco del proyecto Lexemos, se constató que en vídeos divulgativos sobre temas de salud la presencia

de emociones o elementos emocionales reviste relevancia (Hermán-Carvajal y Tercedor Sánchez, 2022), algo que pone de relieve, de nuevo, la importancia del estudio de las emociones en la comunicación. El estudio lingüístico y multimodal de la expresión de emociones que se concreta en la base de datos de Lexemos resulta muy útil, por lo tanto, para diversos fines, desde el estudio de la comunicación de información sobre salud, hasta para trabajar en el aula la identificación y expresión de emociones del alumnado con TDAH o TEA.

No obstante, a pesar de los avances investigadores que hay en el ámbito de los binomios medicina gráfica-traducción y emociones-traducción, no creemos que haya todavía una implantación suficiente de estos enfoques en los grados en Traducción e Interpretación, más allá de ciertas propuestas didácticas en este sentido (Álvarez Jurado, 2020; Hermán-Carvajal y Humánez-Berral, 2023, entre otras). Por ello, consideramos relevante conocer la opinión del estudiantado de Traducción e Interpretación sobre el grado de implantación de estos enfoques en las asignaturas de traducción que han cursado y sobre la idoneidad del uso de estas propuestas para el desarrollo de las actividades docentes en las asignaturas de traducción.

2. METODOLOGÍA

De cara a la realización de este estudio, se adoptó un enfoque cualitativo que se centró en la realización de grupos de discusión. En estos grupos participaron estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada que estaban cursando una asignatura de traducción científico-técnica del par de lenguas inglés y español. En el marco de la asignatura, se pidió al alumnado que llevara a cabo un encargo de traducción de un texto especializado en inglés al español utilizando la metodología propia de la medicina gráfica, tras explicar, además, formas de usar elementos emocionales para facilitar la divulgación de dicha información. Unos días después de entregar los encargos de traducción, se llevaron a cabo varios grupos de discusión con el objetivo de debatir la utilidad y la presencia de este tipo de enfoques en el grado en Traducción e Interpretación. En total, 16 estudiantes participaron en los grupos de discusión. La totalidad de los estudiantes participantes habían cursado previamente, como mínimo, dos asignaturas de traducción; asimismo, todos se encontraban en el penúltimo o último curso de grado o doble grado[4]. El grupo de participantes contaba, por lo tanto, con cierta experiencia con las asignaturas de práctica de la traducción.

Las intervenciones de los estudiantes fueron grabadas tras dar su consentimiento y posteriormente se transcribieron para facilitar el proceso de análisis de las respuestas. Para dicho análisis, se llevó a cabo una agrupación de las respuestas, organizándolas de acuerdo con áreas temáticas específicas creadas *ad hoc*. Esta categorización permitió una comprensión más clara y estructurada de las percepciones y las opiniones expresadas por los participantes en relación con el tema de estudio.

4 Entre los participantes había alumnado del Grado en Traducción e Interpretación, que suelen cursar la asignatura en el tercer curso de grado, y del Doble Grado en Traducción e Interpretación + Turismo, que suelen cursarla en el último curso (quinto) de su plan de estudios.

3. RESULTADOS

Los grupos de discusión arrojaron resultados positivos de cara a una posible implantación generalizada de enfoques como la medicina gráfica en las asignaturas de traducción médica. En los grupos de discusión se abordaron tres dimensiones principales que se muestran a continuación.

3.1. Beneficios didácticos de la propuesta

El primer aspecto que se trató en los grupos de discusión fue el de los beneficios didácticos de la propuesta basada en el uso de medicina gráfica. Los participantes coincidieron de forma unánime en que este enfoque les hacía mejorar su comprensión del texto origen (es decir, el texto original que tuvieron que adaptar a un formato propio de la medicina gráfica), un paso fundamental para afrontar con garantías cualquier encargo de traducción. Una de las intervenciones al respecto señalaba que: «Teniendo en cuenta que el público del encargo podría ser literalmente cualquier persona, teníamos que manejar todos los matices. Tienes que repensar el texto: ¿qué quitas? ¿Qué pones?».

Otro beneficio didáctico que los participantes en los grupos de discusión mencionaron es que este enfoque suponía diversificar las tareas de la asignatura, especialmente de cara a la evaluación: «Yo veo bien que la evaluación no sea toda traducir del inglés al español directamente, está bien que se tengan en cuenta otras cosas mientras estamos aprendiendo [...]».

3.2. Aprendizaje-servicio

Otra idea que se abordó en el debate fue la del servicio a la sociedad que puede suponer este tipo de iniciativas. Esta iniciativa podría incluirse dentro de una propuesta de aprendizaje-servicio en la que, con la colaboración de expertos en la materia que se pretende adaptar a públicos legos, el alumnado de Traducción e Interpretación produzca textos adaptados en el marco de sus asignaturas y que estos pasen a estar a disposición de personas que puedan requerir esa información. Por lo tanto, estaríamos ante un enfoque hacia el servicio a la sociedad mientras se aprende y se adquieren las competencias traductoras. En este sentido, uno de los participantes en el debate añadió lo siguiente: «En realidad te sientes muy bien sabiendo que estás haciendo algo que podría ayudar a alguien que lo esté pasando mal [en referencia a pacientes que buscan información]».

3.3. Inclusión de nuevas perspectivas didácticas

De forma complementaria a los beneficios didácticos que se exponían en el primer apartado de esta sección, el hecho de incluir nuevas perspectivas didácticas que complementen los enfoques más tradicionales de didáctica de la traducción también fue algo ampliamente

respaldado en los grupos de discusión, aunque en un principio pareciese que el enfoque no encajaba con lo que cabría esperar de una asignatura de traducción, como dijo una de las participantes en el debate: «Al principio no veía la relación de la medicina gráfica con la traducción, pero cuando hicimos el primer encargo vi que tenía todo el sentido». Otra de las participantes, además, agregó: «Creo que nos centramos demasiado en la carrera en la traducción como todo el mundo la entiende, en plan, de un idioma a otro, y no pensamos en estas realidades casi que invisibles, ¿no?».

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se han presentado dos de los binomios más recientes que se están desarrollando en el seno de los Estudios de Traducción para mejorar el acceso al conocimiento científico: el binomio medicina gráfica-traducción y el binomio emociones-traducción. Como se ha expuesto, estos enfoques cuentan con numerosos beneficios: desde la mejora de la comprensión de información sobre cáncer (proyecto oncoTRAD) o sobre la enfermedad meningocócica invasora (proyecto IncluMed) en el ámbito de la medicina gráfica hasta el apoyo al desarrollo de destrezas emocionales en el aula de TDAH y TEA (proyecto Lexemos).

Ambos binomios se han desarrollado (y se siguen desarrollando) particularmente en el ámbito investigador, pero no tanto en el docente. Por ello, de cara a proponer una posible implantación más generalizada de estas prácticas en los planes de estudios de Traducción e Interpretación, se han llevado a cabo unos grupos de discusión con alumnado de dicho grado con cierta experiencia previa cursando asignaturas de traducción para conocer sus opiniones al respecto. De forma previa a la celebración de los grupos de discusión, se trabajó con los participantes en una propuesta relacionada con la medicina gráfica y el uso de emociones para que se familiarizaran con ellas. La valoración que hicieron de esta iniciativa fue muy positiva: además de considerarla beneficiosa para su aprendizaje, consideraron que era una forma novedosa de enfocar la práctica de la traducción y que servía para orientar el aprendizaje a un servicio a la sociedad. Este último aspecto puede resultar especialmente relevante, ya que, durante el proceso de aprendizaje del estudiantado de Traducción, con la supervisión de expertos en los temas médicos que se trabajen, podrían utilizarse los resultados del aprendizaje del alumnado (concretados en cómics o infografías, por ejemplo) para colaborar con centros educativos y hospitalarios, con el objetivo de colaborar en la mejora de la alfabetización en salud en sus entornos. Con estas prácticas se podría conseguir avanzar en la consecución de varios de los ODS, como el 3 (Salud y bienestar), el 4 (Educación de calidad) y el 10 (Reducción de las desigualdades). En cualquier caso, sería interesante seguir explorando la implantación de estas nuevas perspectivas en las distintas universidades que imparten estudios de Traducción e Interpretación, prestando especial atención a la recepción que tienen estas nuevas iniciativas entre el estudiantado y el profesorado.

REFERENCIAS

Álvarez Jurado, Manuela. (2020). Aprender a comunicar y a divulgar la información médica en el aula de traducción de textos biosanitarios (frances-español). En C. C. Castro Moreno (Ed.), *Facetas multiculturales en producción y traducción: Metáforas, alegorías y otras imágenes* (pp. 301-314). Comares.

Álvaro Aranda, Cristina. (2023). Cuentos para sanar: una aproximación a los cuentos en línea para educar en salud y su traducción para niños inmigrantes en España. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, *24*, 41-85. https://doi.org/10.24197/her.24.2022.41-85

Andrade-Vargas, Lucy, Iriarte-Solano, Margoth, Rivera-Rogel, Diana y Yunga-Godoy, Deisi. (2021). Jóvenes y redes sociales: Entre la democratización del conocimiento y la inequidad digital. *Comunicar*, *29*(69), 85-95. https://doi.org/10.3916/C69-2021-07

Baker, David W., Gazmararian, Julie A., Williams, Mark V., Scott, Tracy, Parker, Ruth M., Green, Diane, Ren, Junling y Peel, Jennifer. (2002). Functional Health Literacy and the Risk of Hospital Admission Among Medicare Managed Care Enrollees. *American Journal of Public Health*, *92*(8), 1278-1283. https://doi.org/10.2105/AJPH.92.8.1278

Baker, David W., Gazmararian, Julie A., Williams, Mark V., Scott, Tracy, Parker, Ruth M., Green, Diane, Ren, Junling y Peel, Jennifer. (2004). Health literacy and use of outpatient physician services by medicare managed care enrollees. *Journal of General Internal Medicine*, *19*(3), 215-220. https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2004.21130.x

Barillé, Albert. (1986). *Érase una vez… el cuerpo humano*.

Cobos López, Ingrid. (2019). Traducir para el paciente: acercamiento y adaptación como modalidad de traducción. *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, *24*(24), 211-228. https://doi.org/10.7203/qf.24.16307

Cobos López, Ingrid. (2021a). La medicina gráfica como herramienta para la traducción y la adaptación de textos biosanitarios. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, *14*(2), 397-426. https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a06

Cobos López, Ingrid. (2021b). La traducción social como instrumento para la medicina gráfica. *Panace@*, *22*(54), 63-74. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/panacea21-54_08_Tribuna_CobosLopez.pdf

Czerwiec, M., Williams, Ian, Squier, Susan Merrill, Green, Michael J., Myers, Kimberly R. y Smith, Scott T. (2015). *Graphic Medicine Manifesto*. Penn State University Press. https://doi.org/10.5325/j.ctv14gpf04

Gallego López, Sandra. (2021). *El lenguaje del cáncer: la traducción al servicio de los más pequeños*. Universidad de Córdoba. https://helvia.uco.es/handle/10396/22619

García Luque, Francisca. (2022). Características de la traducción de documentos audiovisuales de divulgación científica sobre temas biosanitarios para el público infantil: Il était une fois… la vie, un estudio de caso. *Panacea*, *23*(56), 56-68. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/panacea22-56_06_Tribuna_05_GarciaLuque.pdf

Hermán-Carvajal, Antonio. (2024). Preferencias informativas de los niños y preadolescentes en materia de prevención del cáncer: un estudio piloto de recepción desde la medicina gráfica. En I. Cobos López (Ed.), *Traducción (biosanitaria), Medicina Gráfica y Comunicación médico-paciente* (pp. 73-102). Tirant lo Blanch.

Hermán-Carvajal, Antonio y Humánez-Berral, Pedro. (2023). La traducción al servicio de la sociedad: una propuesta didáctica para la traducción biosanitaria inglés-español basada en la medicina gráfica. En J. A. Martínez Domingo, D. Álvarez Ferrándiz, J. J. Victoria Maldonado y B. Berral Ortiz

(Eds.), *Tendencias educativas en el siglo* XXI*: perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa* (pp. 823-830). Dykinson.

Hermán-Carvajal, A. y Tercedor Sánchez, Maribel. (2022). Textos audiovisuales sobre salud para adolescentes y jóvenes adultos: análisis de estrategias lingüísticas aplicadas a través del uso de elementos emocionales. *Panace@*, *23*(56), 41-55. https://doi.org/10.5281/zenodo.7701063

Howard, David H., Sentell, Tetine y Gazmararian, Julie A. (2006). Impact of health literacy on socioeconomic and racial differences in health in an elderly population. *Journal of General Internal Medicine*, *21*(8), 857-861. https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00530.x

Kousta, Stavroula-Thaleia, Vinson, David P. y Vigliocco, Gabriella. (2009). Emotion words, regardless of polarity, have a processing advantage over neutral words. *Cognition*, *112*(3), 473-481. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.06.007

Lee, Lennard Y., Cazier, Jean-Baptiste, Angelis, Vasileios, Arnold, Roland, Bisht, Vartika, Campton, Naomi A., Chackathayil, Julia, Cheng, Vinton W., Curley, Helen M., Fittall, Matthew W., Freeman-Mills, Luke, Gennatas, Spyridon, Goel, Anshita, Hartley, Simon, Hughes, Daniel J., Kerr, David, Lee, Alvin J., Lee, Rebecca J., McGrath, Sophie E., … Middleton, Gary. (2020). COVID-19 mortality in patients with cancer on chemotherapy or other anticancer treatments: a prospective cohort study. *The Lancet*, *395*(10241), 1919-1926. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31173-9

López-Rodríguez, Clara Inés y Tercedor Sánchez, Maribel. (2022). Caracterización léxico-semántica de emociones para la comunicación interlingüística inglés-español. *Pragmalingüística*, *30*. https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2022.i30.12

Mayor Serrano, María Blanca. (2008). *Cómo elaborar folletos de salud destinados a los pacientes*. Fundación Dr. Antonio Esteve. https://www.esteve.org/libros/folletos/

Mayor Serrano, María Blanca. (2021). Medicina gráfica y traducción. *Panace@*, *22*(54). https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/panacea21-54_02_Editorial_MayorSerrano.pdf

Muñoz-Miquel, Ana. (2016). La traducción médica como especialidad académica: algunos rasgos definitorios. *Hermeneus*, *18*, 235-267. https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/57774

Organización Mundial de la Salud. (1998). *Promoción de la salud: glosario* (1.ª). Organización Mundial de la Salud. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67246/1/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf

Prieto-Velasco, Juan Antonio. (2024). Traducción intersemiótica y divulgación inclusiva del conocimiento científico mediante cómics médicos: una aproximación metodológica al proyecto IncluMed. En I. Cobos López (Ed.), *Traducción (biosanitaria), Medicina Gráfica y Comunicación médico-paciente* (pp. 17-50). Tirant lo Blanch.

Williams, Ian. (s. f.). *Graphic Medicine*. *What is «Graphic Medicine»?* https://www.graphicmedicine.org/why-graphic-medicine/

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375663671

PROPUESTA EDUCATIVA PARA FORTALECER LAS ÁREAS DEL DESARROLLO COGNITIVO, PSICOSOCIAL, LENGUAJE Y PSICOMOTRIZ EN UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS EN EL CENTRO PEDAGÓGICO VILLA CREATIVA, COSTA RICA

EDUCATIONAL PROPOSAL TO STRENGTHEN THE AREAS OF COGNITIVE, PSYCHOSOCIAL, LANGUAGE AND PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT IN A GROUP OF 5 AND 6 YEAR OLD BOYS AND GIRLS AT THE VILLA CREATIVA PEDAGOGICAL CENTER, COSTA RICA

Rosa M.ª Hidalgo Chinchilla[1] y Laura Torres Sirias[2]

[1]*Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica*
rhidalgo@uned.ac.cr
https://orcid.org/0000-0002-3440-9790

[2]*Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica,*
ltorres@uned.ac.cr
https://orcid.org/0009-0009-8937-305X

Resumen: El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo elaborar una propuesta educativa para fortalecer las áreas del desarrollo humano en niños y niñas de 5 y 6 años. Lo anterior se basa en la importancia del desarrollo integral en los primeros años de vida, esto porque permea el desarrollo general de la persona para toda la vida. Estudios recientes demuestran que los primeros años de vida son de vital importancia en el desarrollo físico, psicológico y social de las personas menores de edad; es en este periodo que los niños y las niñas aprenden con mayor facilidad especialmente cuando los ambientes en que se encuentran inmersos ofrecen experiencias significativas. **Método:** La investigación se apoyó en dos técnicas cualitativas: el análisis de los 22 expedientes del grupo de niños del nivel de transición y dos observaciones no participantes a la docente. **Resultados:** Los datos obtenidos indicaron que 6 estudiantes presentaron dificultad en las áreas cognitiva, psicosocial, lenguaje y psicomotriz. Se evidenciaron debilidades para expresar emociones, en el reconocimiento de números, conteo, narración de secuencias temporales, además, dificultad en el reconocimiento de fonemas,

construcción de sílabas, lenguaje ininteligible y dificultad en habilidades manipulativas. **Conclusiones:** La propuesta educativa es fundamental en el accionar del docente pues surge del diagnóstico que brinda un estado situacional de la infancia. A partir de los datos se planificaron actividades desde los propios intereses de los infantes, actividades que comprenden experiencias directas con el medio, los objetos, con el fin de favorecer el pensamiento.

Palabras clave: educación; desarrollo infantil; población educativa.

Abstract: The work presented below aims to develop an educational proposal to strengthen the areas of human development in boys and girls aged 5 and 6. The above is based on the importance of comprehensive development in the first years of life, because it permeates the general development of the person for life. Recent studies show that the first years of life are of vital importance in the physical, psychological and social development of minors. It is during this period that boys and girls learn more easily, especially when the environments in which they find themselves immersed offer significant experiences **Method:** The research was supported by two qualitative techniques: the analysis of the 22 files of the group of children at the transition level and two non-participant observations of the teacher. **Results:** Indicated that 6 students presented difficulty in the cognitive, psychosocial, language and psychomotor areas. Weaknesses were evident in expressing emotions, in number recognition, counting, narration of temporal sequences, as well as difficulty in phoneme recognition, construction of syllables, unintelligible language and difficulty in manipulative skills. **Conclusions:** The educational proposal is fundamental in the teacher's actions since it arises from the diagnosis provided by a situational state of childhood. Based on the data, activities were planned based on the children's own interests, activities that include direct experiences with the environment and objects, in order to promote thinking.

Keywords: education; child development; educational population.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación es una propuesta educativa que surgió del análisis de los expedientes de 22 niños y niñas del Centro Pedagógico Villa Creativa, Costa Rica, con el fin de conocer si tenían alguna dificultad en el desarrollo integral. Lo anterior se complementó con dos observaciones no participantes a la docente del grupo, lo que permitió recabar información valiosa en cuanto a las estrategias utilizadas por la docente en el trabajo con los niños y las niñas en el favorecimiento de las áreas del desarrollo. A partir de la información proporcionada se elaboró la propuesta educativa que comprende una serie de estrategias que fortalecen las áreas del desarrollo cognitivo, psicosocial, lenguaje y psicomotriz de niños y niñas de edades de 5 y 6 años. Esta propuesta se dirige al docente del grupo para desarrollar en el contexto educativo.

La propuesta educativa se basó en aspectos teóricos del neurodesarrollo como desarrollo cognitivo, psicosocial, lenguaje y psicomotriz. Para efectos de este trabajo se comprende el área desarrollo cognitivo como el conocimiento que los niños y las niñas van construyendo

mediante las diferentes experiencias a las que se exponen durante la vida; es un mecanismo que genera la persona al representar un objeto en el que intervienen sistemas de atención, percepción, memoria, razonamiento y lenguaje.

El área psicosocial comprende la construcción de la identidad personal que incluye el desarrollo de las cualidades personales y la autorregulación emocional, mismas que le permiten al niño establecer relaciones significativas y sentirse como persona especial y diferente a los demás. «La socialización atañe a las acciones que promueven la autorregulación de la conducta, acorde con las costumbres, normas sociales y valores» (MEP, 2014, p. 24).

El área de lenguaje es una herramienta o capacidad básica del ser humano, es la principal vía de comunicación e imprescindible para el pensamiento y el aprendizaje. Este es un conjunto de normas que permiten a las personas expresar sus ideas tanto verbales, escrita, por señas o gestos.

El área psicomotriz refiere a la conexión entre lo psíquico y lo motriz e integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial.

Para trabajar cada una de las áreas mencionadas se hace una propuesta de estrategias educativas que refieren a acciones en función de cumplir con el objetivo propuesto. Además del componente lúdico, que tiene un gran significado en el desarrollo de todos los seres humanos, pues el juego es una actividad humana importante, vista como una actividad instructiva y espontánea, donde el juego es un recurso didáctico para la enseñanza, además propicia la creatividad, el disfrute y la felicidad presente en la vida del niño y niña desde que nace hasta la adultez; sin embargo, la infancia es la etapa predilecta para esta actividad que involucra todas áreas del desarrollo: física, cognitiva, emocional, social y prosocial (MEP, 2014).

Para efectos de este trabajo resulta fundamental acotar que el desarrollo integral del niño y la niña debe abarcar todas las áreas del desarrollo, sin embargo, tenemos claro que el desarrollo cognitivo es la base que sustenta el aprendizaje, no podemos dejar de lado las demás áreas como la psicomotora, psicosocial y de lenguaje, pues fueron las áreas que salieron deficientes en el diagnóstico realizado.

De acuerdo con lo anterior se analizaron investigaciones sobre la misma temática; estudios recientes han demostrado que los primeros años de vida son de vital importancia en el desarrollo físico, psicológico y social de las personas menores de edad. Es durante esta etapa que los infantes aprenden más rápido especialmente cuando los ambientes en que se desenvuelven ofrecen experiencias significativas. El desarrollo cognitivo en edades tempranas ha tomado relevancia, esto por cuanto es la base que sustenta el aprendizaje.

Algunos estudios que refieren al desarrollo cognitivo los han desarrollado investigadores como Albornoz y Guzmán (2016), Arenas (2012), Barreno-Salinas y Masías-Alvarado (2015), Campo (2009), Cerebrum (2020), Díaz y Quintana (2016), Gomel (2020), MEP Costa Rica (2014), Vera, Morales y Vera (2005), quienes coinciden en que el desarrollo cognitivo es un proceso libre e imaginativo, que permite el desarrollo de la personalidad del niño, comprender mejor el mundo que le rodea, organizar mentalmente la información que recibe a través de los sistemas sensoperceptuales para resolver situaciones nuevas tomando como base las experiencias previas, logrando así su bienestar social, entre otros.

Frente a este escenario, el objetivo del trabajo se enrumba hacia elaborar una propuesta educativa para fortalecer las áreas del desarrollo relacionadas con el desarrollo cognitivo, psicosocial, lenguaje y psicomotriz en un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años en el Centro Pedagógico Villa Creativa, Costa Rica.

2. METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa pues trata de comprender una realidad en cuanto al desarrollo integral de los niños y las niñas, a través del análisis documental de los 22 expedientes analizados, lo que permitió estudiar, analizar e interpretar mediante una matriz de análisis de contenido acorde con las áreas del desarrollo.

Además, se utilizó como segunda técnica la observación no participante; mediante el uso del diario de campo se transcribió la información recopilada durante las dos observaciones realizadas en el entorno educativo, que permitió recabar información valiosa en cuanto a las estrategias utilizadas por la docente en el trabajo con los niños y las niñas relacionado con el desarrollo integral de la Primera Infancia.

Para efectos de esta investigación, resultó necesario, por parte de las investigadoras, la organización y la transcripción a texto de la información recogida de las dos observaciones realizadas a la docente para proceder con la codificación y así dar significado a los datos de acuerdo con el objetivo.

3. RESULTADOS

Los niños que formaron parte de este estudio son 22 estudiantes del nivel de Transición de la institución educativa privada Centro Pedagógico Villa Creativa, ubicada en Alajuelita, San José, Costa Rica. Las edades de los niños y niñas identificados oscilan entre 5 y 6 años.

De acuerdo con la revisión de los expedientes del grupo de transición de la docente de los 22 niños y niñas, 6 estudiantes presentaron dificultades en las siguientes áreas de desarrollo: psicosocial, cognitivo, lenguaje y psicomotriz. Del diagnóstico realizado en el área psicosocial, los estudiantes presentan problemas para expresar sus emociones, necesidades y el seguimiento de indicaciones. En el área cognitiva, los mayores problemas están en el reconocimiento de números, el conteo y la narración de secuencias temporales.

Del lenguaje, los mayores problemas están relacionados con el reconocimiento y la construcción de sílabas, reconocimiento de fonemas, lenguaje ininteligible, semántica, y en el área psicomotriz, dificultad en habilidades manipulativas y en el área visomotora. Por lo anterior se evidencia que los estudiantes de edad preescolar del Centro Pedagógico Villa Creativa tienen dificultades en el desarrollo integral evidenciándose más en el área cognitiva, por tanto, «Los estudiantes del ciclo de transición tienen bajo nivel de desarrollo cognitivo» el cual «integra procesos como la atención, el aprendizaje, la memoria, el razonamiento, el lenguaje y la construcción de conceptos» (Cerebrum, 2020, p. 66).

Nombre	Edad	Área deficiente
E1	5 años	Lenguaje: Problemas para reconocer sílabas. Psicosocial: dificultad para expresar sus emociones.
E2	6 años	Cognitiva: Reconocer algunos números y conteo. No logra narrar hechos ocurridos en una secuencia temporal. Lenguaje: Lenguaje ininteligible (fonemas que no se reconocen acorde a su edad). Problemas para reconocer fonemas, así como reconocer familia de las sílabas (m, s, p, b, l, f, n, v, t, q). Psicomotriz: Se le dificulta atar cordones, se le dificulta colorear.
E3	6 años	Cognitiva: Dificultad para reconocer algunos números del 0 al 30, conteo. No logra narrar hechos ocurridos en una secuencia temporal. Lenguaje: Lenguaje ininteligible (fonemas que no se reconocen acorde a su edad), problemas para reconocer fonemas, así como reconocer familia de las sílabas (m, s, p, b, l, f, n, v, t, q), se le dificulta escribir ciertos números y letras.
E4	6 años	Psicosocial: Se le dificulta comunicar sus sentimientos, necesidades y seguir indicaciones. Cognitiva: Sus tiempos de concentración y atención son cortos, no logra realizar el conteo de números de 0 a 30, no hace conjuntos con cantidades dadas, no construye secuencias o seriaciones, no narra hechos ocurridos en una secuencia temporal. Lenguaje: Su lenguaje es muy poco ya que no se expresa. No reconoce los fonemas vistos en el primer semestre, no reconoce sonidos iniciales y finales entre palabras. No construye sílabas ni palabras (m, s, p, b, l, f, n, v, t, q). Psicomotriz: Dificultad en habilidades manipulativas (abotonar, desabotonar y ensartar). Problemas en el área visomotora y atar cordones.
E5	5 años	Cognitiva: No logra narrar hechos ocurridos en una secuencia temporal. Psicomotriz: Se le dificulta atar cordones.
E6	5 años	Psicosocial: Se le dificulta comunicar sus sentimientos y necesidades y seguir indicaciones. Cognitiva: Problemas con la concentración y la atención, no identifica algunos números y conteo y problemas en hacer conjuntos, no narra hechos ocurridos en una secuencia temporal. Lenguaje: Lenguaje ininteligible, no reconoce los fonemas vistos en el semestre, no identifica sonidos iniciales y finales de las vocales, no construye sílabas ni palabras (m, s, p, b, l, f, n, v, t, q). Psicomotriz: Dificultad en habilidades manipulativas (abotonar, desabotonar ensartar, arrugar, rasgar, amasar, hacer bodoquitos, enrollar). Problemas en el área visomotora y atar cordones.

Fuente: Expediente estudiante, 2023.

Desde las observaciones realizadas a la docente se evidencia que las estrategias utilizadas son poco innovadoras, pasivas, repetitivas, no mediadas, con poca participación del estudiantado, dejando de lado experiencias sensoriales las cuales se consideran base de los aprendizajes y también actividades de movimiento que son fundamentales para el aprendizaje, pues desde la neurociencia a mayor actividad sensorial y motriz hay mayor conectividad sináptica y se fortalecen las redes neuronales lo que da apertura a la construcción del conocimiento (Cerebrum, 2020). A pesar de tener variedad de materiales en el aula, si no se le permite al niño o niña observarlos, tocarlos, explorarlos, manipularlos no se le da la posibilidad de la construcción del aprendizaje (Cerebrum, 2020). A corto plazo las docentes con poco conocimiento de la neurociencia afectan los significados del neurodesarrollo: qué es, cuándo empieza, hasta cuándo sigue, qué elementos lo influencian positiva y negativamente (Cerebrum, 2022, p. 1).

De acuerdo con lo anterior y los datos obtenidos surge la propuesta educativa para fortalecer las áreas del desarrollo cognitivo, psicosocial, lenguaje y psicomotriz en un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años en el Centro Pedagógico Villa Creativa, Costa Rica.

Esta propuesta comprende experiencias lúdicas e innovadoras para que la docente desde su entorno educativo, que se contextualiza desde el ambiente natural y sociocultural de pertenencia de los estudiantes, ofrezca actividades que sean estimulantes, atractivas, placenteras, que permitan la construcción y vivencia favoreciendo el desarrollo de las potencialidades cognitivas, que repercutirá en las demás áreas deficientes como lo son psicosocial, psicomotora y lenguaje.

Desde las actividades que se ofrecen se pretende que el niño y la niña sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje, siempre acompañados por la docente, por lo que deben propiciar espacios para que, a partir de las diferentes actividades y experiencias, se animen a tomar la iniciativa, buscar soluciones frente a situaciones que se les presenten en su diario vivir. Los niños y las niñas son el centro del proceso donde aprenden a pensar, a su vez realizan actividades desde sus propios intereses, a través de experiencias directas con el medio, objetos y situaciones diversas, para plantearse un problema que se presente, estimule su pensamiento y lo solucionen según la información y bagaje que posean; que comprueben sus ideas por medio de sus aplicaciones y descubran por sí mismos su validez (MEP, 2014). A continuación, un ejemplo de la propuesta educativa.

Ejemplo de propuesta educativa

Área Psicosocial: Objetivo: 1. Estimular en los niños y las niñas la expresión de las emociones, sentimientos, necesidades 2. Promover en los niños y las niñas el seguimiento de indicaciones dentro del aula							
Estrategias	**Tareas específicas para cada estrategia**	**Fecha**	**Responsables**	**Recursos**		**Indicadores de logro**	**Instrumento evaluativo**
				Humano	**Material**		
Celebrar la Semana de las emociones, sentimientos y necesidades en el aula.	- Lectura de cuentos alusivos a las emociones, sentimientos y necesidades. - Representar un teatro de emociones. - Realizar dibujos y pintar emociones. - Diseño del bote de las emociones y actividad dar vida a mi cajita de emociones. - Juego de tarjetas de emociones, sentimientos y necesidades.	03-07 octubre 2022	Docente	Docente y niños	Libros de cuentos. Lápices de colores. Hojas blancas y Colores. Teatrino equipado.	- Puede expresar sus emociones, sentimientos y necesidades en la clase. - Logra mantener concentración y atención.	Observación
Actividades lúdicas para promover en los niños el seguimiento de indicaciones.	- Entonar canciones. - Jugar al juego «Simón dice». - Jugar al juego «Tesoro escondido del pirata feliz». - Jugar al juego «El circuito ciego».	10-14 octubre 2022	Docente	Docente y niños	Computadora, llave malla con música. Lápices de colores, hojas blancas y de colores.	- Puede seguir indicaciones. - Logra mantener concentración y atención.	Lista de cotejo

4. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones más importantes a las que llega este estudio:

- La propuesta educativa es un eje fundamental en el accionar del docente, la cual surge a partir de un diagnóstico que nos brinda un estado situacional de los niños y las niñas que se atienden en el aula y que a partir de estos datos se planifican las acciones para actuar en beneficio de fortalecer las áreas de forma integral.
- Es importante que toda docente posea conocimientos de neurociencia pues a partir de estos conocimientos puede anticipar cuál es el momento idóneo en que los niños y las niñas pueden aprender teniendo en cuenta que todo aprendizaje cambia el cerebro. Además, conocer sobre los periodos sensibles nos ayuda a comprender el momento ideal para aprender determinadas áreas y a su vez se pueden vislumbrar como ventanas de oportunidad de desarrollo que son periodos del ciclo vital con un alto nivel de desarrollo especialmente donde los niños aprenden de forma natural, con entusiasmo y alegría.
- Aunado al concepto de neurociencia, el neurodesarrollo es de suma importancia puesto que el desarrollo del cerebro se da de manera secuencial que va a permitir procesar la información del entorno y convertirla en conocimiento, lo cual se relaciona con los procesos cognitivos como la atención, la memoria, el lenguaje, entre otros que sustentan el aprendizaje.
- Toda persona que trabaje con la Primera Infancia, padres y madres de familia, cuidadores, tienen la responsabilidad de realizar acciones que potencien el desarrollo integral de la población, por tanto, deben comprender que:
    - El desarrollo cognitivo es la vía por la cual se adquiere el conocimiento, a través de las habilidades necesarias para aprender y posteriormente realizar cualquier actividad, por medio del desarrollo del lenguaje como habilidad para expresarse con los otros.
    - El desarrollo psicosocial para conocerse a sí mismo y a los demás a través de la comunicación, el respeto, las diferencias, entre otros, y el desarrollo psicomotriz teniendo que por medio del movimiento la persona construye el conocimiento.

REFERENCIAS

Albornoz, E. y Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años. *Centro de Desarrollo Infantil Nuevos Horizontes*, *8*(4), 186-192. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus25416.pdf

Arenas, E. (2012). *Desarrollo del lenguaje comprensivo en niños de 3 a 5 años de diferente nivel socioeconómico*. [Tesis para optar por el grado de magíster en Fonoaudiología, Universidad Católica de Perú].

Barreno-Salinas, Z. y Macías-Alvarado, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz, importancia relación. *Revista Ciencia Unemi*, *8*(15), 110-118. https://www.redalyc.org/pdf/5826/582663829013.pdf

Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, *12*(22), 341-351. https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552354007.pdf

CEREBRUM. (2020a). *Módulo 1: El Aprendizaje en la Primera Infancia*. Cerebrum Ediciones S. A. C.

CEREBRUM. (2020). *Módulo 3: Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Cerebrum Ediciones S. A. C.

Díaz, R. y Quintanab, A. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en educación infantil. *Acción Motriz*, (17), 1-18. https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/94/90

Gomel, Y. (2020) *El Desarrollo Cognitivo en el Marco del COVID 19 en los Niños de 5 Años de la Institución Educativa Inicial Santa María I N°1156 – Juliaca, 2020*. [Tesis para obtener el Grado Académico de Bachiller en Ciencias de la Educación, Universidad Peruana Unión, Perú].

Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de estudio Educación Preescolar Ciclo materno infantil (grupo interactivo II) Ciclo de transición*. San José, Costa Rica. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/educacion_preescolar.pdf

Vera Noriega, J. Á., Morales Nebuay, D. K. y Vera Noriega, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Revista Psico-USF*, *10*(2), 161-168 https://www.redalyc.org/pdf/4010/401036064007.pdf

4.2. Innovación pedagógica

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375675686

EMPOWERING SUSTAINABLE RESEARCH AND INNOVATION THROUGH EDUCATION: UNCOVERING WELL-BEING, INCLUSION, AND EQUALITY

IMPULSAND0 LA INVESTIGACIÓN Y LA INN0VACIÓN S0STENIBLES A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN: DESCUBRIEND0 EL BIENESTAR, LA INCLUSIÓN Y LA IGUALDAD

Gökmen Durmuş[1] y Ömer Faruk Rençber[2]

[1]*Universidad de Gaziantep. Turquía*
gokmendurmus@gantep.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-5809-8459

[2]*Universidad de Gaziantep. Turquía*
ofrencber@gantep.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-8020-2750

Abstract: **Introduction:** This study aimed to examine the impact of the development in the education level of countries on their sustainable research-innovation ecosystem. Further, it aims to reveal how the inclusion, well-being, and equality situations of countries have a mediating effect on education and sustainable research-innovation ecosystems. **Method:** The data used in the study was obtained from the Sustainable Governance Index report and covers the accessible period between 2014 and 2022 (excluding 2021) and 41 countries that are OECD or EU members. Correlation and regression analysis were applied to determine the relationship between the variables in the model. **Results:** The analysis demonstrated that the gender wage gap, poverty rate, and integration variables negatively affected the sustainable research-innovation ecosystem. However, the variables of life satisfaction and social inclusion had a positive impact on the sustainable research-innovation ecosystem. It is found that poverty and integration variables have a negative mediating effect on education but gender wage gap, life satisfaction, and social inclusion variables have a positive mediating effect on education. **Conclusion and Discussions:** The study offers a different perspective for countries that want to raise research-innovation levels. The effects of other variables, such as economic stability, health expenditures, renewable energy, etc., on innovation can be examined.

Keywords: innovation; research; inclusion; gender wage gap; equality; education.

Resumen: **Introducción:** Este estudio tuvo como objetivo examinar el impacto del desarrollo en el nivel educativo de los países en su ecosistema sostenible de investigación e innovación. Además, busca revelar cómo las situaciones de inclusión, bienestar e igualdad en los países tienen un efecto mediador entre la educación y los ecosistemas sostenibles de investigación e innovación. **Método:** Los datos utilizados en el estudio se obtuvieron del informe del Índice de Gobernanza Sostenible y abarcan el período accesible entre 2014 y 2022 (excluyendo 2021) en 41 países miembros de la OCDE o la UE. Se aplicaron análisis de correlación y regresión para determinar la relación entre las variables del modelo. **Resultados:** El análisis demostró que la brecha salarial de género, la tasa de pobreza y las variables de integración afectaron negativamente al ecosistema sostenible de investigación e innovación. Sin embargo, las variables de satisfacción con la vida y la inclusión social tuvieron un impacto positivo. Se encontró que la pobreza y la integración tienen un efecto mediador negativo en la educación, mientras que la brecha salarial de género, la satisfacción con la vida y la inclusión social tienen un efecto mediador positivo. **Conclusión y discusión:** El estudio ofrece una perspectiva diferente para los países que desean elevar sus niveles de investigación e innovación. Se podrían examinar los efectos de otras variables, como la estabilidad económica, el gasto en salud, las energías renovables, etc., sobre la innovación.

Palabras clave: innovación; investigación; inclusión; brecha salarial de género; igualdad; educación.

1. INTRODUCTION

Countries that devote abundant resources to research and innovation systems are expected to prosper. Also, firms that invest in R&D activities are inclined to be more resistant and perform well. However, firms prefer advanced countries in innovation, law, and economic stability. For this reason, innovation ecosystems in the country are vital for the company's innovativeness and longevity.

Social inclusion helps build social capital, essential for collaborative research endeavours. A well-educated population with equitable access to resources is more likely to contribute to the economy through innovative products, services, and processes. Countries with strong research and innovation infrastructures are better positioned to compete internationally in a globalized world. In conclusion, the mediator effects of well-being, social inclusion, and equality are essential for creating educational environments that nurture individual potential and contribute to constructing robust research and innovation infrastructures. These factors play a critical role in developing human capital, fostering a healthy society, and driving economic progress.

In this study, we started from the point of researchers' and firms' innovation sum in a country. It is an intriguing issue that while some countries are leading in creativity, such as patents, know-how, innovation, and inventions, some are lagging behind others. So why some countries are more innovative than others? What makes them more innovative than other countries? Why do some firms are more innovative in one country rather than another? We

called this concept the «research and innovation ecosystems» of the countries in this study. In this innovation cycle, what is the role of education? How do inclusion, well-being, and equality play a role in innovation? How do they affect the result? To get answers to these questions we used the indicators of the Sustainable Governance Index. The index obtained data from 41 OECD or EU member countries. The study aimed to examine the impact of the development in the education level of countries on their sustainable research-innovation ecosystem. Further, it aims to reveal how the inclusion, well-being, and equality situations of countries have a mediating effect on education and sustainable research-innovation ecosystems. The study offers different perspectives for countries that want to raise research-innovation levels. It also shows the importance in terms of examining the impact of variables such as economic stability, health expenditures, renewable energy, etc., on innovation.

1.1. Research and Innovation Ecosystems

The first and most significant definition of innovation was put forth by Schumpeter in 1934. He described innovation as a novel combination of productive resources and linked it to economic development (Schumpeter, 1934). In developed economies, successful organizations transform their learning capabilities into innovation. This organizational skill returns as a competitive advantage and possibly profit for companies. This happened through knowledge management. Knowledge management is considered a key driver of growth and competitive advantage of organizations (Moustaghfir & Schiuma, 2013). Innovation can be categorized into three groups: outcome, process, and mindset (see Table 1).

Table 1. Understanding Innovation (Kahn, 2018)

Element	Strategic focus	Strategic question	Consideration
Innovation is an outcome	Ends	What do you want to happen?	- Production innovation - Process innovation - Marketing innovation - Business model innovation - Supply chain innovation - Organizational innovation
Innovation is a process	Ways and Means	How will you make it happen?	- Innovation process - Product development process
Innovation is a mindset	State	What should be instilled and ingrained to prepare for the what and the how?	- Individual mindset - Organization culture

Innovation can be seen as the outcome of various factors such as product, process, marketing, business model, supply chain, and organizational innovation. The process of innovation involves structuring innovation to produce results, including developing new products and overall innovation processes. «Innovation as a mindset» refers to the internalization of creativity by individual members and the development of an encouraging organizational culture that fosters innovation (Kahn, 2018).

1.2. Education and Innovation

One measure of a firm's innovative potential is its adaptive capacity, or ability to use outside knowledge. For this reason, a firm's investment in R&D contributes to its adaptive capacity (Cohen & Levinthal, 1990). In a study conducted on Norway, Kuhlmann and Arnold (2001) found that even though Norway is rich in resources of raw materials, especially in oil and gas; the innovation rate of small and large companies was found low compared to Sweden and Finland. The researchers suggested that the adaptive capacity of the companies could be increased if the university system produces a sufficient number of scientists and technology professionals with degrees in special doctorate-level. Therefore, the upward mobility of scientists and academics with doctoral degrees is important for speeding up innovation cycles.

1.3. Inclusion and Innovation

Inclusion is regarded as one of the prominent conceptual dimensions of responsible research and innovation (Burget *et al.*, 2017). Engaging the public can help achieve socially desired results. Because it is believed to have a favorable impact on technological development. Barben *et al.* (2008) have emphasized the significance of involving the public in the initial research and development phases. However, some regulatory bodies such as the European Union, the National Nanotechnology Initiative, and the National Research Council put stress on responsible research and innovation concepts by advising science organizations to stay in responsible research and innovation areas. In a responsible research model, inclusiveness is crucial. The involvement of all actors –researchers, civil society organizations, industry, and policy-makers– at the very beginning stage allows them to contribute to innovation processes with a co-building mode, fostering co-responsibility like in the Danish model (Owen *et al.*, 2012).

1.4. Well-Being, Equality and Innovation

Well-being is vital in innovation ecosystem because it is both outcome and component of innovation at the individual (Rickard *et al.*, 2016; Wang & Xue, 2017), organizational (Keegan, 2015; Bryson *et al.*, 2009; Robert *et al.*, 2017), and national level (Engelbrecht, 2015, 2018). A study conducted in Sweden found that organizational climate is correlated

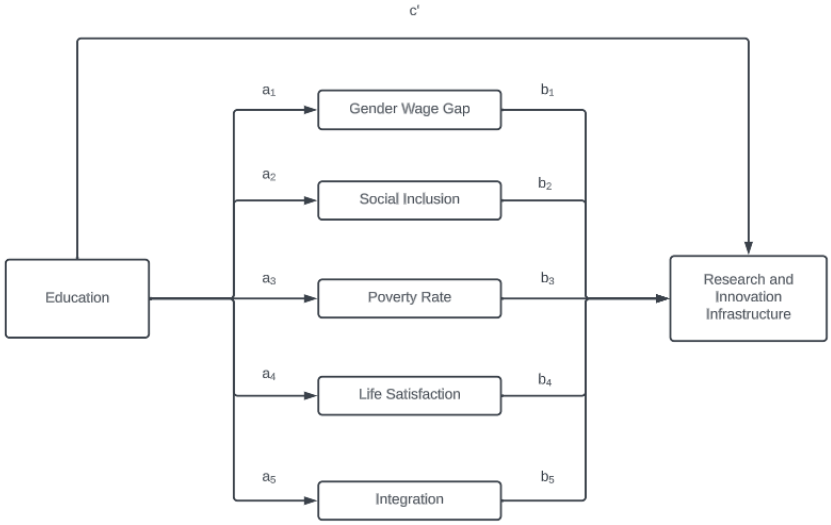
with innovation, creativity, and well-being in organizational settings. Also, improving innovation reflected positively on employees' psychological well-being (Rasulzada & Dackert, 2009). The well-being of employees in organizations has been studied by several researchers. An acceptable level of stress may lead to increased creativity, but high levels of stress can be disruptive to the psychological well-being of employees and creativity levels (Amabile *et al.*, 2002; Amabile *et al.*, 2005). Team climate is important in well-being and creativity issues. An improved team climate that fosters creativity may improve employee well-being and reduce stress-related reactivity in organizations (Dackert, 2010). Leadership is significantly related to organisational innovation (Oldham & Cummings, 1996; Scott & Bruce, 1994). Especially transformative leadership promotes creativity in organizations (Bass & Avolio, 1994). Under efficient leadership, organizations can be more innovative and productive. However, firms' demand for innovativeness sometimes may lead to burnout of employees. It is necessary to manage innovation as a source of resources and demands that later affect engagement and burnout (Huhtala & Parzefall, 2007). Another issue is that public sector funding cuts lead to social exclusion and inequality, which results in the deterioration of the well-being of individuals (Marmot, 2010). Inequality and unemployment are believed to affect the well-being of the population. Researchers found that innovation might sometimes widen inequalities but increase living standards in a society. It is suggested for policy-makers to balance the trade-off between innovation and inequalities for collective well-being (Aldieri *et al.*, 2021).

As a mediator in this study, well-being is often considered regarding mental and physical health outcomes. When students perceive high levels of social integration within their educational environment, their self-esteem may increase, promoting mental and physical well-being. This well-being could potentially enhance their engagement with educational content, fostering a more innovative mindset and contributing to research infrastructure development. Understanding the mechanisms of inclusion and exclusion at various institutional levels can provide insights into how to create a more equitable education system. In summary, a supportive, inclusive, and equitable educational environment can enhance individual well-being, leading to greater engagement with research activities and supporting the development of robust research and innovation infrastructure.

2. METHODOLOGY

The data used in the study was obtained from the Sustainable Governance Index report and covers the accessible period between 2014 and 2022 (excluding 2021) and 41 countries that are OECD or EU members. To draw conclusion, we performed correlation analysis and regression analysis to the set of data extracted from the Sustainable Governance Index report. Correlation analysis was applied to determine the relationship between the variables in the model. Also, skewness and kurtosis coefficients were examined to understand whether the variables were normally distributed.

Figure 1. Research Model



With the help of regression analysis, the parallel mediating effect of variables inclusion, well-being, and equality- on countries' education and sustainable research-innovation ecosystem was examined. For this purpose, firstly, the direct effect between independent-mediator and mediator-dependent variables was examined. Then, calculations were made on the mediating roles of the intermediary variables in the model.

2.1. Purpose and Scope

This study examines the mediating effect of equality, inclusion, and well-being on the relationship between education and sustainable research and innovation infrastructure. Specifically, we predict that improvements in a country's education system will improve its sustainable research and innovation infrastructure. However, this study aims to investigate the impact of inclusion, well-being, and equality on education and sustainable research and innovation infrastructure.

The data used in the study were obtained from the Sustainable Governance Index report, covering the period between 2014 and 2022 (excluding 2021) for 41 countries listed in the table below. The data used in the study were obtained from the Sustainable Governance Index report, covering the period between 2014 and 2022 (excluding 2021) for 41 countries listed in the table below.

Table 2. Countries Listed on SGI Report- 2023

Australia	Finland	Latvia	Romania
Austria	France	Lithuania	Slovakia
Belgium	Germany	Luxembourg	Slovenia
Bulgaria	Greece	Malta	South Korea
Canada	Hungary	Mexico	Spain
Chile	Iceland	Netherlands	Sweden
Croatia	Ireland	New Zealand	Switzerland
Cyprus	Israel	Norway	Turkey
Czechia	Italy	Poland	United Kingdom
Denmark	Japan	Portugal	United States
Estonia			

3. RESULTS

Correlation analysis was applied to determine the relationship between the variables. In addition, skewness and kurtosis coefficients were analysed to determine whether the variables were normally distributed. The fact that these values are between +1.5 and -1.5 is sufficient for assuming that the data are normally distributed. Other findings obtained are in the table below.

Table 3. Descriptive statistics and correlation analysis results for the variables

Variables	Skewness (Kurtosıs)	VIF	Mean±SD	RIN	ED	SI	Poverty	LS	GWG
Research Ecosystem	0.19 (-1.13)	-	5.41±1.83						
Education	-0.34 (-0.59)	3.35	6.1±1.09	.691**	–				
Social Inclusion	0.83 (-1,1)	7.25	5.9±1.23	.523**	.565**	–			
Poverty Rate	-0.11 (-1.2)	3.26	5.45±1.64	.244**	.241**	.781**	–		
Life Satisfaction	-0.37 (-0.69)	2.26	5.47±1.28	.648**	.546**	.706**	.460**	–	
Gender Wage Gap	-0.84 (1.23)	1.78	6.86±1.69	-.392**	-.367**	.205**	.203**	-0.046	–
Integration	-0.48 (0.73)	1.53	6.55±1.13	.327**	.580**	.332**	.118*	.373**	-.173**

As shown in Table 3, the skewness and kurtosis coefficients of the variables are within the lower and upper limits. Therefore, it is considered that the variables are normally distributed. According to the correlation analysis results, it is seen that the variables with the highest level of relationship are between social inclusion and poverty (0.781) and life satisfaction (0.706). This situation can be considered to cause multicollinearity problem. However, according to the VIF values (VIF < 10), it was concluded that the necessary conditions for classical regression analysis were met. In measuring macroeconomic problems, explaining the dependent variable with only one factor may be quite weak. For this reason, in order for the results of the researched issue to be inclusive, it should be analysed from a broader perspective. For this reason, the parallel mediation effect of inclusion, well-being and equality variables on the relationship between education and sustainable research and innovation infrastructure of countries is analysed. For this purpose, the direct effect between the variables as independent-mediator and mediator-dependent is analysed. Then, calculations were made on the mediating roles of the mediating variables in the model.

Parallel Multiple Mediation Analysis showed that all variables explained 66% of the variance and the model was significant ($F(6,321) = 104.47$, $p < 0.01$). To test the significance of the mediation effect, indirect effect analysis –which was suggested by Hayes– was applied. Accordingly, all paths between the mediator variables and the dependent variable were found to be significant, and it was revealed that the variables with the highest level of relationship were between social inclusion and poverty (0.781) and life satisfaction (0.706). The analysis demonstrated that the gender wage gap, poverty rate, and integration variables negatively affected the sustainable research-innovation ecosystem. However, the variables of life satisfaction and social inclusion positively impacted the sustainable research-innovation ecosystem. It is found that poverty and integration variables have a negative mediating effect on education but gender wage gap, life satisfaction, and social inclusion variables have a positive mediating effect on education.

Table 4. Analysis results for the variables

	M1		M2		M3		M4		M5		Y
	Gender wage gap		Social Inclusion		Poverty Rate		Life Satisfaction		Integration		Research Ecosystem
	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	
X (Education)	a_1 -0.57*	0.08	a_2 0.64*	0.05	a_3 0.36*	0.08	a_4 0.64*	0.05	a_5 0.60*	0.05	c' 0.48*
M1 (Gender wage gap)	-		-		-		-		-		b_1 -0.36*
M2 (Social Inclusion)	-		-		-		-		-		b_2 0.58*
M3 (Poverty Rate)	-		-		-		-		-		b_3 -0.23*

	M1		M2		M3		M4		M5		Y
	Gender wage gap		Social Inclusion		Poverty Rate		Life Satisfaction		Integration		Research Ecosystem
	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	
M4 (Life Satisfaction)	-		-		-		-		-	b_4	0.50*
M5 (Integration)	-		-		-		-		-	b_5	-0.21*
Constant	10.36	0.5	2.01	0.32	3.23	0.5	1.55	0.3	2.86	0.3	
R^2	0.135		0.32		0.058		0.298		0.336		0.66
MSE	2.48		1.03		2.54		1.15		0.85		1.16
F	50.67*		153.1*		20.08*		138.5*		165.2*		104.47*

As seen in Table 3 and Table 4, while the variables of poverty and integration have a negative mediating effect, the gender wage gap, life satisfaction, and social inclusion have a positive mediating effect. This situation can be summarized in bullet points as follows:

- When other mediating variables are controlled, sustainable education development reduces wage inequality, enhancing the research ecosystem. Therefore, although the factor of wage inequality diminishes its influence on improving education quality, it still has a positive effect on the outcome.
- When other mediating variables are controlled, as the quality of education increases, so does the social inclusiveness of countries. This can also lead to an increase in the research ecosystem.

When other mediating variables are controlled:

- Contrary to expectations, an increase in education quality is seen to cause an increase in poverty. The rise in poverty can lead to a decrease in the research ecosystem.
- As education quality improves, people's life satisfaction increases. This has a positive effect on the research ecosystem.
- Although an increase in education quality causes an increase in integration, it leads to a decrease in the research ecosystem.

When all mediating variables are considered together and other mediating variables are controlled, it has been concluded that poverty is the variable with the most significant mediating effect in the relationship between the research ecosystem and education, yet this effect is negative. Following this, social inclusion, life satisfaction, and gender-based wage inequality have been observed to have positive mediating effects. The least significant mediating variable has been concluded to be integration, which has a negative effect. We have concluded from this study that; innovation has strong bonds with life of satisfaction and social inclusion. A country that aims to raise innovation levels should pay more attention to increasing life of satisfaction and social inclusion and decreasing the gender wage gap and poverty rate. The

surprising finding in this study was the integration and innovation relationship. There is no doubt that further research should be conducted on integration and innovation issues.

4. CONCLUSION

This study offers a different perspective for countries that want to raise research-innovation levels. Policies could be implemented to reduce gender wage gaps, as this has a positive mediating effect on improving education quality and the research ecosystem. Policies could include pay transparency laws, minimum wage increases, and family leave policies. Policymakers can increase funding for social inclusion initiatives in education, as increased inclusion mediates positive effects on education quality and research; fund specialized training for educators, assistive technologies, and programs for fostering inclusive environments. Based on our findings, we suggest the following actions to increase the level and quality of innovation. Countries can address rising poverty rates that could diminish returns on educational investments, and expand social safety net programs, job training initiatives, affordable housing, and access to healthcare; foster inclusive environments celebrating diverse backgrounds and learning needs; provide sensitivity/implicit bias training for staff, mentorship programs, and targeted student support services; monitor student life satisfaction via surveys. Implement advising, mental health services, and environments promoting wellbeing. Satisfaction increases mediate positive effects; evaluate integration initiatives helping marginalized student groups. Despite increasing education quality, declining integration mediates negative research ecosystem effects. Further, governments can examine interventions for addressing mediating poverty rates, as poverty most significantly diminishes positive returns on educational advances. They can study programs lifting households out of poverty; and research social inclusion best practices enhancing outcomes for marginalized groups by assessing the strengths and weaknesses of existing inclusion models. Also, they can investigate life satisfaction factors influencing student outcomes by identifying services and environmental factors that boost satisfaction and achievement. It is suggested to explore integration barriers for certain student demographics face despite overall education quality improvements and to identify approaches to overcoming challenges.

Future researchers can examine different sides of innovation. They can approach the innovation issue from other variables, such as; economic stability, health expenditures, renewable energy, rule of law, civil rights etc. These studies can contribute to our knowledge of innovation.

REFERENCES

Aldieri, L., Bruno, B. & Vinci, C. P. (2021). A multi-dimensional approach to happiness and innovation. *Applied Economics*, *53*(11), 1300-1310. DOI: 10.1080/00036846.2020.1828807

Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S. & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, *50*(3), 367-403. https://doi.org/10.2189/asqu.2005.50.3.367

Amabile, T. M., Hadley, C. N. & Kramer, S. J. (2002). Creativity under the gun. *Harvard Business Review*, *80*, 52-63. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12195920/

Bass, B. M. & Avolio, B. A. (1994). *Improving organizational effective-ness through transformational leadership*. Sage.

Bryson, A., Dale-Olsen, H. & Barth, E. (2009). *How does innovation affect worker well-being?*

Burget, M., Bardone, E. & Pedaste, M. (2017). Definitions and conceptual dimensions of responsible research and innovation: A literature review. *Science and Engineering Ethics*, *23*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s11948-016-9782-1

Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, *35*(1), 128-152. https://doi.org/10.2307/2393553

Dackert, I. (2010). The impact of team climate for innovation on well-being and stress in elderly care. *Journal of Nursing Management*, *18*(3), 302-310. https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01079.x

Engelbrecht, H. J. (2015). A general model of the innovation-subjective well-being nexus. *The Evolution of Economic and Innovation Systems*, 69-90. https://doi.org/10.1007/s00191-014-0343-y

Engelbrecht, H.-J. (2018). The (social) innovation – subjective well-being nexus: subjective well-being impacts as an additional assessment metric of technological and social innovations. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 31(3), 317-332. DOI: 10.1080/13511610.2017.1319262

Huhtala, H. & Parzefall, M.-R. (2007). A Review of Employee Well-Being and Innovativeness: An Opportunity for a Mutual Benefit. *Creativity and Innovation Management*, *16*, 299-306. https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00442.x

Kahn, K. B. (2018). Understanding innovation. *Business Horizons*, *61*(3), 453-460. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.01.011

Keegan, S. (2015). *The psychology of fear in organizations: How to transform anxiety into well-being, productivity and innovation*. Kogan Page Publishers.

Kuhlmann, S. & Arnold, E. (2001). *RCN in the Norwegian research and innovation system*. Technopolis Group.

Marmot, M. G. (2010). *Fair Society, Healthy Lives: The Marmot Review – Strategic Review of Health Inequalities in England Post-2010*. The Marmot Review.

Moustaghfir, K. & Schiuma, G. (2013). Knowledge, learning, and innovation: research and perspectives. *Journal of Knowledge Management*, *17*(4), 495-510. https://doi.org/10.1108/JKM-04-2013-0141

Oldham, G. R. & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, *39*, 607-634. https://doi.org/10.4236/jssm.2015.83033

Owen, Richard, Macnaghten, Phil & Stilgoe, Jack. (2012). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and Public Policy*, *39*, Issue 6, December, 751-760. https://doi.org/10.1093/scipol/scs093

Rasulzada, F. & Dackert, I. (2009). *Organizational Creativity and Innovation in Relation to Psychological Well-Being and Organizational Factors*. *Creativity Research Journal*, *21*(2-3), 191-198. https://doi.org/10.1080/10400410902855283

Rickard, N., Arjmand, H. A., Bakker, D. & Seabrook, E. (2016). Development of a mobile phone app to support self-monitoring of emotional well-being: a mental health digital innovation. *JMIR mental health*, *3*(4), e6202. https://doi.org/10.2196/mental.6202

Robert, G., Philippou, J., Leamy, M. *et al.* (2017). Exploring the adoption of Schwartz Center Rounds as an organisational innovation to improve staff well-being in England, 2009-2015. BMJ Open, *7*, e014326. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016- 014326

Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development – An inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Harvard University Press.

Scott, S. & Bruce, R. (1994). The influence of leadership, individual attributes, and climate on innovative behavior: A model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, *37*, 580-607. http://dx.doi.org/10.2307/256701

Wang, J., Yang, J. & Xue, Y. (2017). Subjective well-being, knowledge sharing and individual innovation behavior: The moderating role of absorptive capacity. *Leadership & Organization Development Journal*, *38*(8), 1110-1127. https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2015-0235

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375687697

ECO-LITERACY IN PRESCHOOL: AN EVIDENCE-BASED STUDY COMPARING THE MONTESSORI METHOD AND THE COMMON METHOD OF SUSTAINABILITY EDUCATION USING ECO-FABLES

L'ECO-LITERACY NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: UNA RICERCA EVIDENCE BASED TRA METODO MONTESSORI E METODO COMUNE DI EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ CON LE ECO-FAVOLE

Maria Ermelinda De Carlo

University of Pegaso. Italy
mariaermelinda.decarlo@unipegaso.it
https://orcid.org/0000-0002-0586-2692

Abstract: **Introduction:** The opening of the Agenda 2030 «We imagine the world…» prompts a reflection on how imagination is a strategic key in sustainability education and how eco-sustainable actions are influenced by the mental representation of the environment. Ecological transition requires, above all, a cultural transition capable of acting on ecological paradigms (i.e., the vision of the environment). In the sector literature, ecological competence encompasses not only vocabulary and knowledge (knowing) but also problem-solving (knowing how), environmental thoughts and feelings (knowing how to feel), and eco-sustainable attitudes (knowing how to act and live). The work presents an evidence-based research on the impact of daily shared reading training of eco-narratives for a period of 42 days. **Methodology:** The sample consists of a total of 150 children aged 4 and 5 from 4 sections of kindergarten (2 experimental and 2 control) and 2 Montessori children's houses (1 experimental and 1 control) in two regions: Umbria and Puglia. The quasi-experimental research is based on requesting pre and post reading aloud drawings of nature and the socialization of drawings from children. Drawing data are analyzed using the triangulation method, while the narratives of children through Data Analyst feature of ChatGbt 4.0 are examined, highlighting nodes and categories. **Results:** The outcomes of graphic representations highlight the presence of humans in post-training drawings in the experimental groups, while no significant differences were observed in the control group. In the socialization of drawings in the post-phase, differences are evident between the two methods in the semantic-lexical area, which becomes more specific and precise in the Montessori children's house. There is a greater increase in lexical diversity in

the experimental groups. **Conclusions and Discussions:** The difference between the two methods lies in the proposed bibliography. In the Montessori method, eco-narratives with scientific vocabulary inspired by Montessori cosmic fables were used. It can be asserted that the inclusion of green readings promotes eco-literacy, and the choice of literature determines its impact in terms of quality. This research, albeit small in scale, opens a reflection on the criteria for selecting and constructing bibliographic diversity in children's literature, consistent with Montessori's philosophy of «giving the child the world.» At the same time, it demonstrates how green stories have the power to imagine and reposition the human being in the environment as an integral part of it.

Keywords: eco-literacy; preschool; reading aloud shared; green books; Montessori Method.

Riassunto: Introduzione: L'incipit dell'Agenda 2030 «Noi immaginiamo il mondo…» avvia una riflessione su come l'immaginazione sia una chiave di lettura strategica nell'educazione alla sostenibilità e su come l'agire eco-sostenibile sia influenzato dalla rappresentazione mentale dell'ambiente. La transizione ecologica necessita di una transizione prima di tutto culturale, in grado di agire sui paradigmi ecologici (ovvero sulla visione dell'ambiente). Nella letteratura di settore la competenza ecologica non è solo lessico e conoscenze (sapere), ma anche problem solving (saper fare), pensieri e sentimenti ambientali (saper sentire) e atteggiamenti ecosostenibili (saper agire e vivere). Il lavoro presenta una ricerca evidence based sull'impatto di training quotidiani di letture ad alta voce condivisa di eco-narrazioni per un periodo di 42 giorni. **Metodologia:** Il campione è costituito da un totale di 150 bambini di 4 e 5 anni di 4 sezioni della scuola dell'infanzia (di cui 2 sperimentali e 2 di controllo) e 2 case dei bambini con metodo Montessori (di cui 1 sperimentale e 1 di controllo) di due regioni: Umbria e Puglia. La ricerca quasi sperimentale si basa sulla richiesta ai bambini pre e post training di una rappresentazione grafica della natura e della relativa socializzazione dei disegni. I dati dei disegni sono analizzati con metodo della triangolazione, mentre i corpus delle narrazioni dei bambini attraverso Data Analyst di ChatGbt 4.0, che ne ha evidenziato i nodi e le categorie. **Risultati:** Gli esiti delle rappresentazioni grafiche evidenziano la presenza umana nei disegni post training nei gruppi sperimentali, mentre nel gruppo di controllo non si rilevano differenze. Nella socializzazione dei disegni nell'ex post invece si evidenziano differenze tra i due metodi nell'area semantico-lessicale che nella casa dei bambini diventa più specifica e puntuale. Maggiore invece è l'incremento della ricchezza lessicale nei gruppi sperimentali. **Conclusioni e Discussioni:** La differenza tra i due metodi è la bibliografia proposta. Nel metodo Montessori si sono utilizzate eco-narrazioni con lessico scientifico ispirate alle favole cosmiche montessoriane. E' possibile affermare che l'inserimento di letture green favorisce l'eco-literacy e che la scelta bibliografica ne determina la ricaduta in termini di qualità. Questa ricerca seppur di piccole dimensioni, apre una riflessione sui criteri di selezione e costruzione della bibliovarietà nella letteratura per l'infanzia coerentemente al pensiero Montessori «diamo al bambino il mondo», ma allo stesso tempo dimostra come le storie green abbiano il potere di immaginare e ricollocare l'essere umano nell'ambiente, come parte integrante di esso.

Parole chiave: eco-alfabetizzazione; infancia; lettura ad alta voce condivisa; eco-narrazioni, metodo Montessori.

1. IMAGINING A SUSTAINABLE FUTURE: THE AGENDA 2030 AND THE POWER OF EDUCATION

«We imagine the world…» is an invitation to cultivate imagination as a powerful lever for shaping a sustainable future. The Agenda 2030 stands as a guiding beacon, outlining a path towards a more just, resilient, and harmonious world (UN, 2015). This document is not merely a collection of goals and indicators but a manifesto that opens with the promise of a future we can all contribute to building.

The Agenda 2030, endorsed by nations worldwide, embodies collective commitment to ambitious goals, ranging from reducing inequalities to promoting environmental sustainability. However, at the heart of this commitment lies a potent tool: imagination, where education is the focal point of transformation, capable of shaping enlightened minds ready to tackle global challenges with creativity and awareness (Campos-Fígares & García-Rivera, 2017).

Sustainable education, as emphasized by the Agenda 2030, is not just an act of knowledge transmission but an invitation to explore possible worlds. It is through imagination that we can fuel awareness, shape culture, and stimulate actions that push towards sustainability. In this context, education becomes the catalyst for profound change, guided by the collective vision of a better world (Malavasi & Sandrini, 2022).

Embarking on the path outlined by the Agenda 2030 and also by the GreenComp (Bianchi *et al.*, 2022) requires more than concrete policies and actions; it demands the fervent desire to imagine a future where progress is equitably distributed, and respect for our planet is innate. A future in which future generations inherit not only resources but also the wisdom to preserve them. The Agenda 2030 opens with an invitation to imagine because only through imagination can we forge a world where sustainability is the cornerstone of education and, consequently, our collective destiny.

Imagination emerges as a crucial resource for progress towards sustainable development. It represents a vehicle that enables both individuals and communities to visualize an alternative future characterized by greater sustainability.

Imagination thus becomes a key tool in generating new innovative solutions to environmental problems. In particular, it can be an engine for addressing challenges such as climate change and biodiversity loss, stimulating innovative ideas and approaches (Ott, 2023). Through the ability to visualize new societal models, imagination can contribute to reducing inequalities and promoting social justice (Bell, 2016). Imagination also plays a fundamental role in educating the new generations about sustainability. This involves teaching them to look at the world with a global and intergenerational perspective, promoting awareness of the importance of sustainability in daily choices and future life paths (Caiman & Lundegård, 2018).

The ecological transition, necessary to shape a sustainable future, goes well beyond the mere acquisition of knowledge; it requires a profound cultural transformation that engages with ecological paradigms. According to the existing literature, ecological competence extends beyond mere vocabulary and knowledge of environmental facts (Mirzaeva, 2019). It

embraces the concept of «knowing how,» incorporating problem-solving skills related to the environment. However, it goes further, also involving «knowing feeling,» the ability to connect thoughts and feelings to the surrounding environment (Hurren, 2017; De Carlo, 2023).

Ecological competence, therefore, consists of interconnected layers. In addition to the ability to address environmental challenges through problem-solving, it also includes an emotional dimension. Environmental thoughts and feelings (Keni, 2002) become an integral part of this competence, requiring deep awareness and connection with the natural world. Environmental sensitivity becomes an anchor point to guide daily actions and personal decisions towards a more sustainable lifestyle.

Similarly, ecological competence is expressed through eco-friendly attitudes, translating knowledge into concrete actions. The shift from «knowing how» to «knowing how to act and live» implies a cultural change that reflects a profound awareness of the interconnections between humans and the environment (Ahn *et al.*, 2018). The adoption of environmental themes behaviors is no longer just an option but becomes an imperative to contribute to the ecological transition.

Promoting an integrated and deep culture of sustainability requires the construction of ecological competence that embraces not only knowing but also feeling and acting. In this context, the role of eco-narratives or environmentally-themed stories emerges as crucial. Through these narrative tools, it is possible to shape the perception of the environment, engaging not only the rational mind but also emotions and attitudes. Eco-narratives become powerful vehicles for conveying scientific knowledge, eliciting empathy towards the natural world, and inspiring sustainable actions (Capra, 2013).

In the perspective of comprehensive ecological competence, culture plays a central role, serving as fertile ground for the embedding of sustainability values. Environmental-themed stories, within this cultural context, contribute to transforming our perception of the environment from a separate entity to an integral part of our daily existence. This cultural transition becomes the foundation upon which to build a future where sustainability is not merely a goal to achieve but an intrinsic and natural component of our way of life (Zimmerman, 2016).

The present study constitutes a detailed and evidence-based investigation into the effect of daily shared reading sessions (Bartolucci & Batini, 2020; Batini, De Carlo & Toti, 2022) of eco-narratives. Over a significant period of 42 days, the research aims to explore the influence of this specific practice on the learning experience and perceptions of preschool children.

The act of reading aloud, inherently powerful in its educational impact, merges in this context with the perspective of eco-narratives (De Carlo & Pugacheva, 2021), creating an immersive literary experience that not only focuses on knowledge transmission but also extends to the promotion of environmental awareness and a deeper connection with nature (Corraliza *et al.*, 2019).

Through the rigorous protocol of reading aloud texts with environmental themes, the research aims to examine how this practice impacts the world perception, environmental understanding, and cognitive growth of the involved children (Oliveira *et al.*, 2015). The centrality of eco-narratives in shared reading suggests an innovative perspective, as the learning

process goes beyond mere information transmission, propagating through the sensory and emotional experience of stories (Allain & Lemieux, 2006).

Through an evidence-based approach, this study aims to contribute to the growing body of knowledge in the field of environmental education, revealing the potential positive repercussions of an educational intervention based on shared reading of eco-themed stories. In the future, an extended research timeframe is hypothesized to capture not only immediate effects but also potential long-term transformations that may arise from daily immersion in eco-narratives through shared readings.

For now, this research presents itself as a thorough and systematic investigation into the impact that the combination of shared readings and eco-narratives can have on the cognitive growth and environmental perception of children (Nurwaqidah *et al.*, 2020).

2. RESEARCH METHODOLOGY: EXPLORING THE IMPACT OF ECO-NARRATIVES TRAINING THROUGH SHARED READ-ALOUDS INIZIO MODULO FINE MODULO

The study engages in a rigorous methodology, aiming to unveil the effects of systematic and daily exposure to stories through eco-narrative read-alouds by a teacher to a diverse sample of children aged between 4 and 5 years old. The sample composition includes 4 sections of kindergarten and 2 Montessori children's houses, distributed across two Italian regions, Umbria and Puglia.

The choice of a quasi-experimental approach allowed for the comparison of two distinct groups: those exposed to the experimental treatment, namely the read-aloud of green books (experimental group), and those following traditional teaching methods (control group). In each region, 2 kindergarten sections and 1 Montessori children's house were selected for each group, ensuring a diverse representation of educational contexts. In total, the sample consisted of 150 children aged between 4 and 5 years old.

The research question was as follows: Can experiences of listening to eco-themed stories influence the ecological paradigms of children? And if so, which types of stories are most effective?

The experimental groups, after a teacher training period on the read-aloud method consisting of 4 sessions and co-construction of green book bibliographies, began reading aloud for a period of 42 days (approximately 20 minutes per day). The stories were chosen based on the criteria of progressiveness and bibliovariety (Batini *et al.*, 2019).

Data collection involved requesting children to create drawings of nature and the related socialization of drawings before and after the period of exposure to eco-narrative read-alouds. This approach aimed to visually capture the evolution of their perceptions and environmental concepts during the intervention. Barraza in 1999 had already conducted research in English and Mexican schools analyzing drawings of school-aged children (7 to 9 years old) to assess their environmental perceptions and main expectations and concerns for the future. Children's drawings have proven to be useful tools in providing valuable information for

assessing children's environmental perceptions. More common but always interesting is the use of drawing to capture children's moods (Brechet *et al.*, 2022).

Analyses of children's drowings followed a triangulation method, allowing for an objective evaluation of results by exploiting analogies and differences.

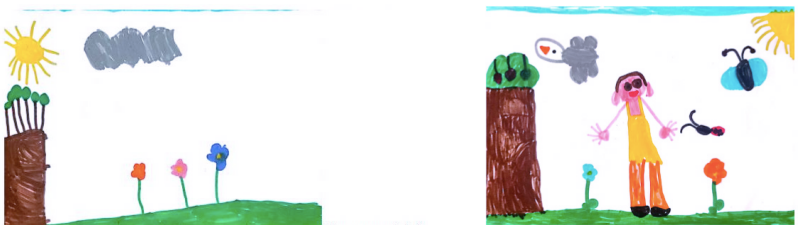
Simultaneously, to explore the children's narratives derived from the socialization of their drawings, Data Analyst feature of ChatGbt 4.0, an advanced language model, was used. This method, providing incremental prompts, allowed for results more aligned with specific expectations and identified key nodes and categories within the children's discourse, offering a detailed analysis of their reflections and perceptions related to eco-narratives.

Through this methodology, the impact of immersive exposure to eco-narratives could be captured, going beyond mere data collection and approaching the unique perspectives of the children involved in the research.

3. EMERGING RESULTS FROM THE RESEARCH: IN-DEPTH INSIGHTS INTO GRAPHIC REPRESENTATIONS AND SOCIALIZATION OF DRAWINGS

The analysis of graphic representations, inspired by the authentic assessment approach in drawing assessment (Smith, 2009; Smith *et al.*, 2018), provides an in-depth look at changes in children's perceptions after a 42-day exposure to eco-narratives. In the experimental group, exposed to eco-narrative read-alouds, clear traces of human interaction emerged, while in the control group, following a traditional teaching routine, no significant variations were observed. Below are some of the children's drawings pre- and post-intervention in both the control and experimental groups, both in the common setting (Figs. 1-2) and in the Montessori setting (Figs. 3-4).

Fig. 1. Results of the drawings in the experimental groups (Common Curriculum)[1]



(ex ante) (ex post)

Source: Own elaboration - experimental groups.

1 For these drawings related to the experimentation with the common method, we thank Micol Migliorati, who conducted the field experiment with the children, partly as part of her thesis. For the sections with the Montessori Method, we thank Teacher Donatella Bruno.

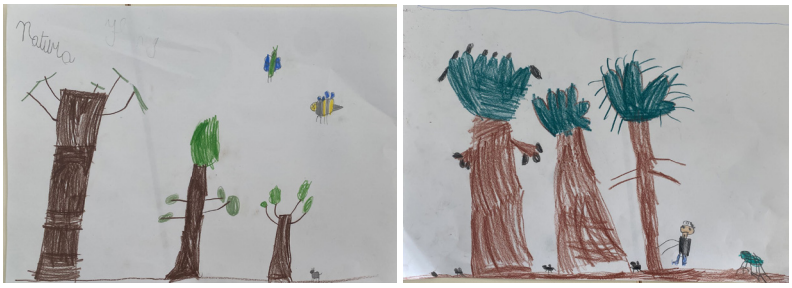
Fig. 2. Results of the drawings in the control groups (Common Curriculum)



(ex ante) (ex post)

Source: Own elaboration - experimental groups.

Fig. 3. Results of the drawings in the experimental groups (Montessori Curriculum)



(ex ante) (ex post)

Source: Own elaboration - experimental groups.

Fig. 4. Results of the drawings in the control groups (Montessori Curriculum)

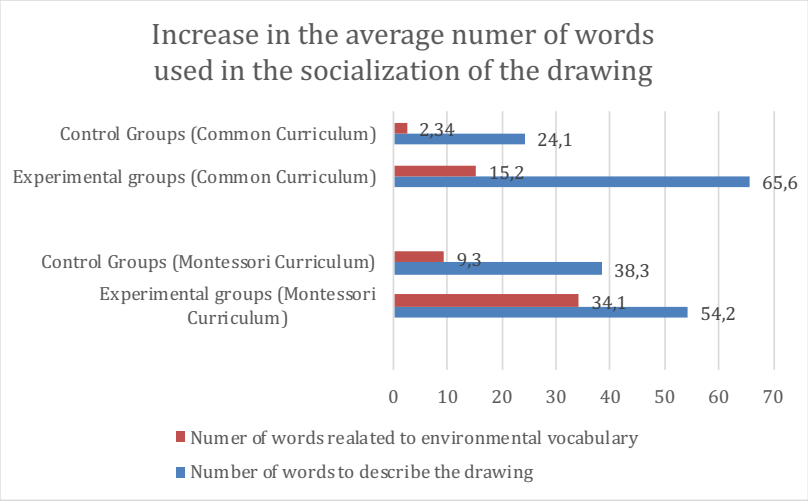


(ex ante) (ex post)

Source: Own elaboration - experimental groups.

A distinctive point was observed in the socialization phase of the drawings during the post-training. Here, the differences between the two methods become more evident with children attending the Montessori children's house, where a more pronounced specificity and precision are highlighted in the semantic-lexical area. This detailed analysis is supported by the triangulation methodology, which combines quantitative and qualitative data (Denzin & Lincoln, 2018), providing a more comprehensive understanding of the emerging dynamics in children's drawings.

Fig. 5. Results in the socialization of the drawings



Source: Own elaboration.

As observed in Graph 1, it was possible to quantify from the dataset both the number of words used by the children to describe their drawings and the specific vocabulary used in the environmental semantic area.

Particularly interesting was the noticeable increase in lexical richness found in the experimental groups, with significant significance in the Montessori setting, where an increase in specific ecological vocabulary was observed. This demonstrates a positive impact of eco-narratives on the diversification of vocabulary used by children.

Overall, these results suggest that the introduction of daily ecological narratives not only influences the perception of human presence in nature but also the variety and depth of language used by the participants.

The in-depth analysis of the results highlights tangible changes in the graphical representation and lexical approach of the children, emphasizing the effectiveness of the shared read-aloud intervention of eco-narratives and the interesting specificity of the Montessori practice in the field of ecological education.

4. CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS OF THE RESEARCH ON THE IMPACT OF ECO-NARRATIVES

The conducted research has shed light on significant differences between the traditional approach to environmental education and one that involves the use of eco-narrative read-alouds. Additionally, it measured the effects of introducing eco-narratives within the Montessori education context, highlighting the influence of the proposed bibliography variable. The key difference between the two methods lies in the selection of stories presented to children. In the Montessori method (Montessori & Livingston, 1917), eco-narratives with a scientific vocabulary inspired by the scientist's cosmic education (Raimondo, 2018) were utilized. In Montessori's cosmic fables, considerable attention is given to scientific vocabulary. The stories can incorporate scientific terms and concepts in a way accessible to children, thereby contributing to the development of their vocabulary and understanding of the surrounding world. Montessori believed in the importance of providing children with a scientific vocabulary, a valuable tool for laying a solid foundation of scientific knowledge from early childhood and aiding in cognitive development and understanding of the world (Bednarczuk, 2021). Montessori's cosmic education aims to present a comprehensive view of the universe, incorporating themes related to astronomy, geography, biology, and natural sciences. The use of scientific vocabulary is an integral part of this process, helping children explore and understand natural phenomena and scientific laws.

It can be affirmed that the inclusion of green readings promotes eco-literacy, and the bibliographic choice determines its impact in terms of quality. In the Montessori method, the use of eco-narratives incorporating scientific terminology, inspired by Montessori's cosmic fables and adhering to truth, has facilitated the enhancement of eco-literacy vocabulary development among children (Montessori, 2012). The conscious choice of bibliography emerges as a key factor, directly influencing the quality of read-aloud experiences. The adoption of green stories, consistently with the Montessori principle of «giving the child the world,» not only contributes to imagination and understanding of humans as an integral part of the environment but also to the construction of ecological awareness (Misheva, 2020).

REFERENCES

Ahn, G. S., Huh, M. W. & Shin, A. S. (2018). The Effects of Discussion Activities Based on Education for Sustainable Development to Children's Sensibility of Natural Environment and Environment-friendly Attitude. *Korean Journal of Child Education & Care*, *18*(3), 141-157.

Allain, G. B. & Lemieux, C. M. (2006). The use of metaphorical fables with children. *Cognitive Behavior Therapy in Clinical Social Work Practice*, 213.

Barraza, L. (1999). Disegni dei bambini sull'ambiente. *Ricerca sull'educazione ambientale*, *5*(1), 49-66.

Bartolucci, M. & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, *14*(3), 235-242.

Batini, F., De Carlo, M. E. & Toti, G. (2022). Lectura en voz alta y equidad. In *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 161-171). Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0321161171

Bednarczuk, B. (2021). Montessori Approach to Science Education: Cosmic Vision as a Unique Area of Pupils' Studies. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *16*(3[61]), 71-86.

Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In *Teaching for diversity and social justice* (pp. 3-26). Routledge.

Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework* (No. JRC128040). Joint Research Centre (Seville site).

Brechet, C., D'Audigier, L. & Audras-Torrent, L. (2022). L'uso del disegno come tecnica di regolazione delle emozioni con i bambini. *Psicologia dell'estetica, della creatività e delle arti*, *16*(2), 221.

Caiman, C. & Lundegård, I. (2018). Young children's imagination in science education and education for sustainability. *Cultural Studies of Science Education*, *13*, 687-705.

Campos-F.-Fígares, M. & García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, *16*(2), 95-106.

Capra, F. (2013). Deep ecology: Educational possibilities for the twenty-first century. *NAMTA Journal*, *38*(1), 201-216.

Corraliza, J. A. & Collado, S. (2019). Ecological awareness and children's environmental experience. *Psychologist Papers*, *40*(3), 190-196.

De Carlo, M. E. & Bruno, D. (2023). *Coltivare l'intelligenza ecologica. Dalla prima favola cosmica Montessori ad un eco-favola moderna*. Elleò.

De Carlo, M. E. & Pugacheva, A. (2021). Le eco-narrazioni come dispositivo pedagogico sfidante dell'Agenda 2030. Educare alla sostenibilità ambientale: dalle favole cosmiche ai green books. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, *17*(39), 169-182. https://doi.org/10.19241/lll.v17i39.625

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.

Hurren, W. J. (2017). Cultivating an Aesthetic Sensibility: Everyday Aesthetics and Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, *22*, 27-41.

Jensen, S. (2016). Empathy and Imagination in Education for Sustainability. *Canadian Journal of Environmental Education*, *21*, 89-105.

Ķeni, S. (2002). *Ecological thinking: A new approach to educational change*. University Press of America.

Malavasi, P. & Sandrini, S. (2022). *The youth and the ecological transition: the emblematic educational value from UCSC CLIC-PLAN and PMI RISK ADAPT research projects* (pp. 413-423).

Mirzaeva, N. (2019). Theory and practice of ecological competence in students. *Central Asian Journal of Education*, *3*(1), 66-97.

Misheva, S. (2020). Cultivation of environmental education by the Montessori method. *International Multidisciplinary Scientific GeoConference: SGEM*, *20*(5.2), 693-699.

Montessori, M. (1912). *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in «The Children's Houses.»* Frederick A. Stokes Company.

Montessori, M. & Livingston, A. (1917). *The Montessori elementary material*. Schocken Books.

Nurwaqidah, S., Suciati, S. & Ramli, M. (2020). Environmental Literacy-Based on Adiwiyata Predicate at Junior High School in Ponorogo. *Journal of Biological Education Indonesia* (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia), *6*(3), 405-412.

Oliveira, A. W., Rogers, P., Quigley, C. F., Samburskiy, D., Barss, K. & Rivera, S. (2015). Environmental agency in read-alouds. *Cultural Studies of Science Education*, *10*, 247-274.

Ott, A. (2023). Utopia in environmental and sustainability education: imagination, transformation, and transgression. *Environmental Education Research*, *29*(5), 675-691.

Raimondo, R. (2018). Cosmic Education in Maria Montessori: Arts and Sciences as resources for human development. *Studi sulla Formazione*, *21*(2), 249-260.

Smith, A., Leeman-Munk, S., Shelton, A., Mott, B., Wiebe, E. & Lester, J. (2018). A multimodal assessment framework for integrating student writing and drawing in elementary science learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *12*(1), 3-15.

Smith, A. D. (2009). On the use of drawing tasks in neuropsychological assessment. *Neuropsychology*, *23*(2), 231-239.

Smith, J. K. & Smith, L. F. (2019). Authentically assessing children's drawings: A Vygotskian perspective. *Educational Psychology Review*, *31*(3), 719-744.

Zimmerman, M. E. (2016). Integral ecology in the Pope's environmental encyclical, implications for environmental humanities. In *Humanities for the Environment* (pp. 160-176). Routledge.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375699707

O USO DE TECNOLOGIAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE USE 0F TECHN0L0GIES IN ST0RYTELLING: AN EXPERIENCE WITH ELEMENTARY SCH00L STUDENTS

Aline Lima Torres[1] y Mabel Dantas Noronha Cisne[2]

[1]*Universidade Estadual do Ceará-UECE. Brasil*
alinamic@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7764-2058

[2]*Universidade Estadual do Ceará-UECE. Brasil*
mabeldantas12@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2371-1983

Resumo: **Introdução:** Este escrito trata de uma experiência desenvolvida para o evento Dia D da leitura. Buscando uma estratégia à timidez dos estudantes em momentos de apresentação, optou-se por desenvolver uma contação de história por meio do teatro de papel que seria gravada em vídeo. Assim, tivemos como objetivo evidenciar a interação entre a prática leitora e a construção do conhecimento com o auxílio das tecnologias. **Metodologia:** O estudo é descritivo e fundamentado em um relato de experiência. Participaram alunos de uma turma do 6.º ano, durante um projeto desenvolvido ao longo de abril de 2023, em uma escola municipal de Fortaleza-Ceará-Brasil. Utilizaram-se pesquisa, leitura e apropriação de textos da autora cearense Rachel de Queiroz. Uma crônica foi escolhida e lida por alguns alunos, os quais tiveram o áudio gravado para a composição do vídeo. Com os personagens confeccionados pelos estudantes, foi encenado o teatro de papel e os trechos gravados em vídeos. Vídeos e áudios foram compilados em um produto final editado e apresentado no evento de culminância. **Resultados:** Os estudantes se envolveram ativamente na construção do conhecimento, exploraram diferentes linguagens e desenvolveram novas habilidades. O tempo destinado à intervenção e as dificuldades em relação a alguns recursos reduziram a participação dos estudantes nas etapas de edição e finalização do vídeo. **Conclusões:** A estratégia foi efetiva para a resolução da problemática, mostrou-se um processo motivante para os estudantes e, ainda que encontrados desafios, o uso das tecnologias se mostrou como um caminho a ser explorado no contexto educacional.

Palavras chave: Prática leitora; Contação de história; Tecnologias.

Abstract: **Introduction:** This writing is about an experience developed for the Reading D-Day event. Seeking an alternative to students' shyness during presentation moments, it was decided to develop a storytelling through paper theater that would be recorded on video. Thus, we aimed to highlight the interaction between reading practice and the construction of knowledge with the help of technologies. **Methodology:** The study is descriptive and based on an experience report. The participants were students from a 6th year class, along a project developed in April 2023, in a municipal school in Fortaleza-Ceará-Brazil. Research, reading and appropriation of texts by Ceará author Rachel de Queiroz were done. A chronicle was chosen, read by some students who had the audio recorded to compose the video. With the characters created by the students, the paper theater was performed and the excerpts were recorded on videos. Videos and audio were compiled into a final edited product and presented at the culminating event. **Results:** Students were actively involved in the construction of knowledge, explored different languages and developed new skills. The time allocated to the intervention and the difficulties in relation to some resources reduced student participation in the editing and finalizing stages of the video. **Conclusions:** The strategy was effective in resolving the problem, it proved to be a motivating process for students and, even though challenges were encountered, the use of technologies proved to be a path to be explored in the educational context.

Keywords: Reading practice; Storytelling; Technologies.

1. INTRODUÇÃO

O Dia D da Leitura é uma iniciativa da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza -SME, a qual busca potencializar as práticas leitoras, desenvolvidas no âmbito escolar, com intuito de incentivar nos educandos o gosto pela leitura. É uma proposta que objetiva o desenvolvimento de ações literárias ao longo do ano letivo, incentivando o letramento literário e o desenvolvimento da formação do leitor (Portal da Prefeitura de Fortaleza, 2023).

O evento está previsto no calendário letivo da rede no mês de abril, em alusão ao Dia Internacional do Livro Infantil, comemorado no dia 02 de abril, e ao Dia Nacional do Livro Infantil, no dia 18 do mesmo mês. Faz alusão também à celebração do nascimento do escritor Monteiro Lobato, considerado o pai da Literatura Infantil no Brasil (Portal da Prefeitura de Fortaleza, 2023).

Nesse sentido, cada escola elabora um projeto de estímulo à leitura, de maneira a compartilhar o trabalho desenvolvido em cada turma nesse dia comemorativo. Esse escrito tem como objetivo relatar a intervenção realizada com uma turma de 6.° ano da Escola Municipal Governador Faustino de Albuquerque, localizada em Fortaleza-Ceará-Brasil.

O projeto organizado pela escola, intitulado: Literatura «arretada», tinha por objetivo valorizar autores nordestinos e estimular a leitura de obras que retratassem a região. Para tanto, foram pensados os seguintes gêneros e autores por turma:

- 6.º ANO – ROMANCE / CONTO – RAQUEL DE QUEIROZ / JORGE AMADO;
- 7.º ANO – CORDEL – PATATIVA DO ASSARÉ;

- 8.º ANO – POESIA – BRÁULIO BESSA;
- 9.º ANO – TEATRO – ARIANO SUASSUNA.

Com base na proposta, escolhemos a autora Rachel de Queiroz, escritora cearense, única mulher aceita como representante do movimento modernista e a primeira a integrar a academia brasileira de letras. Conhecida por seus romances regionalistas, cercados de questões políticas e sociais, também se destacou como cronista cujos textos apresentavam uma íntima relação com o sertão, além da preocupação com mudanças cada vez mais rápidas decorrentes do avanço das tecnologias, embora também fosse encantada pelos benefícios da modernidade (Moita, 2018).

Apesar de ter sido proposto um debruçar-se sobre os gêneros romance e conto, direcionamos o olhar sobre as crônicas da autora. O referido gênero tem como características: ser um texto curto que, em geral, aborda temas do cotidiano de forma leve, humorística, irônica ou poética, quase sempre em tom informal ou pessoal. Não é uma escrita rígida, então o autor pode expressar opiniões sobre os acontecimentos. E são comuns em jornais e revistas com o objetivo de entreter e/ou provocar reflexões (Araújo & Barbosa, 2023).

Por ter sido um trabalho desenvolvido com estudantes de 10 a 12 anos, acreditamos que, para o nível de compreensão leitora e por ser um gênero baseado em temas do cotidiano, a crônica seria mais atrativa.

Pelo fato da proposta envolver um momento de culminância onde cada uma das turmas apresenta algo e, quase sempre, os estudantes manifestam timidez na exposição dos trabalhos, pensou-se em uma estratégia de contação de história por meio do teatro de papel com o apoio de tecnologias de gravação e edição de vídeo.

Na contemporaneidade, o uso de vídeos tem desempenhado um papel significativo no campo da Educação, oferecendo uma gama de benefícios que permitem uma abordagem mais dinâmica e envolvente no processo de ensino e aprendizagem.

O vídeo é uma forma de mídia muito mais enriquecedora do que o texto e o áudio, pois pode incluir ambos, e também imagens dinâmicas ou em movimento. Essa versatilidade proporciona diversas ações pedagógicas, tais como informar, ilustrar, problematizar, sintetizar assuntos, registrar e produzir conteúdo (Bates, 2017).

Conforme Moran (2012), os vídeos são instrumentos de comunicação e de produção com grande potencial: contam histórias, mostram e impactam. Dentre os benefícios de inserir a ferramenta em sala de aula, a produção de vídeos pode trazer maior interesse para os estudantes, tornando as aulas mais atraentes, visto que instigam a participação e promovem discussões; possibilitam maior desenvolvimento da criatividade, da comunicação audiovisual, da interação com outros alunos e proporciona melhor fixação dos assuntos, tornando a aprendizagem significativa.

Em resumo, a produção de vídeos com o auxílio das tecnologias oferece meios de criar conteúdos audiovisuais envolventes e eficazes no contexto educacional. Com as tecnologias cada vez mais acessíveis, é possível explorar o potencial dos vídeos como recursos valiosos para o ensino e aprendizagem.

Freire e Menezes (2021) destacam que as tecnologias fazem parte do cotidiano e, no contexto educativo, não convém ignorá-las seja nas políticas públicas, nas ações curriculares, nos investimentos e no processo de ensino e aprendizagem. Ao professor, caberá a sensibilidade de reconhecer as reais potencialidades das tecnologias e, em que medida a utilização destas podem auxiliar o aprendizado dos estudantes, otimizar e renovar as práticas pedagógicas, assimilando novas linguagens associadas à contemporaneidade.

Kenski (2012) entende a tecnologia como ferramenta possível de transformação do ambiente tradicional da sala de aula, uma vez que pode promover a produção do conhecimento de forma criativa, interessante e participativa, pelas oportunidades de comunicação e interação geradas entre professores e alunos, os quais exercerão papéis ativos e colaborativos nas atividades didáticas.

Se considerarmos que passamos de um processo de aquisição da informação por meio das bibliotecas e centros de saber, como as instituições escolares, para uma possibilidade de estar sempre aprendendo, uma vez que o acesso à *internet*, associada às tecnologias móveis, nos coloca em contato, constantemente, com inúmeras informações, torna-se fundamental aproveitar, ao máximo, todas as oportunidades de construir conhecimento que os estudantes possam ter acesso (García, 2016).

Desta maneira, este escrito tem como objetivo descrever a experiência, evidenciando o exercício da leitura e a construção do conhecimento com o auxílio das tecnologias.

2. METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem descritiva e qualitativa fundamentada em um relato de experiência. Descritivo e com abordagem qualitativa, pois, como afirmam Ludke e Andre (2013), os dados coletados são preferencialmente descritivos com significados mais subjetivos nas análises. E se configura como um relato de experiência por ser um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência, com foco na descrição da intervenção (Mussi, Flores & Almeida, 2021).

Inicialmente fomos em busca dos textos da autora Rachel de Queiroz e selecionamos algumas crônicas da obra *Existe outra saída sim* (Queiroz, 2010), a saber:

- «Além das praias e caatingas»;
- «Os pássaros»;
- «A força da gravidade»;
- «Você tem medo da morte?».

Os textos foram partilhados no grupo de *WhatsApp* da turma para que pudessem se familiarizar com as crônicas selecionadas. As leituras também ocorreram junto aos estudantes

durante as aulas dos professores responsáveis pela condução do trabalho[1] e, na oportunidade, algumas discussões foram estabelecidas.

Concluídas as leituras, fizemos uma votação sobre qual dos textos seria apresentado/contado na culminância da escola, neste caso, o Dia D da Leitura. Os alunos presentes optaram, por maioria dos votos, pela crônica: «Você tem medo da morte?». A escolha nos pareceu oportuna, uma vez que todo o processo de trabalho aqui relatado se deu no mês de abril de 2023, momento que estávamos vivenciando no país uma onda de atentados nas escolas e acreditamos ter sido uma oportunidade de fazer reflexões sobre a vida e a morte.

Uma vez escolhida a crônica projetou-se a estratégia de apresentação associada à contação de história. Pensou-se em técnicas de teatro de sombras, de *stop motion* e teatro de papel. Pelo número de encontros reduzidos para a organização do trabalho junto à turma, optou-se pelo teatro de papel, onde os alunos foram convidados a desenhar as personagens e a gravarem os áudios com passagens da crônica escolhida para serem utilizados na contação de história. Toda a composição foi reunida em forma de vídeo ilustrando a história.

Nesse processo, recorremos à comunicação com a turma via *WhatsApp* para, além de disponibilizar os textos, dialogar sobre a proposta e compartilhar a ideia dos desenhos que seriam elaborados. Durante as conversas foram elencadas as personagens e solicitado aos alunos que enviassem fotos dos seus desenhos. Foi a oportunidade de orientá-los sobre o tamanho e as características das personagens para compor fielmente a crônica. Os estudantes se mostraram proativos nesta etapa, uma vez que foram encaminhados diferentes desenhos os quais tiveram que ser selecionados pela turma.

Já em sala de aula, os alunos foram convidados a gravar áudios com trechos da crônica. Para tanto, utilizamos o microfone *headset* com caixa amplificadora e o gravador de áudio do *smartphone* da professora orientadora. A ideia era captar áudios claros e em boa altura para evitar problemas na edição do vídeo.

Todas as etapas foram pensadas para envolver os alunos na contribuição das atividades. Assim, enquanto alguns gravavam os áudios, outros desenhavam personagens que faltavam, pintavam os que haviam sido selecionados e auxiliavam com o silêncio requerido durante as gravações. Foi um momento bem colaborativo da turma.

Por conseguinte, no último encontro antes da culminância, os professores orientadores organizaram a montagem dos personagens e os cenários para a execução do teatro de papel. Para exposição das cenas contidas na crônica, foram impressas algumas imagens que serviram para o cenário e que se adequavam com as passagens do texto, facilitando a atuação dos bonecos, representados pelos pequenos artistas. As imagens foram afixadas no quadro branco em uma altura que deixasse os estudantes confortáveis para o manuseio das personagens.

No processo de produção do teatro, todos os presentes foram convidados a participar. Para organização, os orientadores dividiram as tarefas que seriam imprescindíveis:

1 O trabalho foi desenvolvido pela professora Aline Lima (autora do escrito), em colaboração com o professor Bruno Deyvity, respectivamente, professores de Educação Física e Matemática da turma participante da experiência.

- O diretor - ficava responsável pela liberação dos áudios que indicavam a encenação a ser realizada, assim como orientava o início e corte das cenas;
- Os atores e atrizes - representavam os bonecos de papel manuseados com palitos;
- O operador de vídeo - responsável pela gravação das cenas quando no manuseio do gravador de vídeo do *tablet* trazido pela professora orientadora;
- Os auxiliares, que se responsabilizavam por dar ideias aos colegas, organizavam o cenário com as imagens no quadro, dentre outras atividades.

Esse momento foi bastante produtivo, pois foi perceptível a participação de todo o grupo na realização do projeto.

Captados os vídeos com as encenações dos trechos da crônica, encaminhou-se a edição do produto final exibido no Dia D da Leitura. Em decorrência do tempo exíguo, não foi possível engajar tanto os alunos nessa fase, pois demandaria a apropriação de ferramentas de edição de áudios e vídeos para a produção do produto final. Assim, tal demanda foi encaminhada pela professora orientadora do trabalho.

Para a abertura do vídeo, pensou-se em uma apresentação da turma, da autora Rachel de Queiroz e uma explanação da proposta de trabalho. Um aluno foi responsável por fazer a leitura de um pequeno texto com as informações supracitadas e a ação foi gravada para juntar-se aos demais vídeos.

O processo de edição do vídeo foi bastante complexo. Foram utilizados editores de áudios *on-line*[2] para cortar e unir os trechos gravados com os estudantes de maneira a sincronizar com as imagens dos vídeos das encenações gravadas em sala. Em primeiro teste, pensou-se que todos os áudios juntos em um só arquivo, se encaixariam facilmente aos vídeos. No entanto, percebeu-se que algumas ações encenadas ficavam descoordenadas em relação ao áudio. Nesse sentido, alguns trechos tiveram que ser separados e anexados ao passo que o produto final era elaborado.

O vídeo, produto final da experiência, foi editado utilizando o *Canva*[3], ferramenta de *design* gráfico que possibilita ao usuário a criação de conteúdos em diversos formatos, dentre eles vídeos, a partir de um *layout* editável. Na referida ferramenta, compilamos os arquivos de vídeo aos áudios, assim como foi possível inserir transições, textos e imagens para melhor compor o trabalho final.

O produto final foi publicado na plataforma *YouTube*, configurado como não listado, ou seja, o vídeo não aparece em nenhum resultado de pesquisa ou no canal, podendo ser assistido somente por quem possui o *link* de acesso. Ainda que o intuito não fosse de publicizar o trabalho, foram solicitadas a autorização da imagem e som dos estudantes por meio da assinatura de um documento pelos responsáveis dos discentes.

2 Foram utilizados os editores de áudio *on-line* da plataforma 123apps, disponível em https://123apps.com/pt/
3 O Canva pode ser acessado no link: https://www.canva.com/pt_br/

3. RESULTADOS

O produto final, que pode ser acessado no endereço: https://youtu.be/0731dqCH7xE, foi apresentado no Dia D da Leitura organizado pela escola, que contou com a apresentação dos trabalhos das demais turmas. O trabalho foi bastante elogiado na escola e a experiência foi apresentada em um evento da rede municipal de ensino: o Outubro Docente, ocorrido em outubro de 2023.

A intervenção permitiu envolver os estudantes de maneira mais ativa no processo, além de motivá-los para a leitura e contação de história, uma vez que, ao se envolver com as tecnologias, que é algo presente na realidade deles, e propor algo novo e desafiador, permitiu a participação desses estudantes em diferentes tarefas, fazendo o grupo se sentir motivado e participativo. Na figura 1, é possível conferir algumas das ações realizadas como os desenhos elaborados pelos estudantes, o momento da encenação e gravação da história, assim como um trecho do produto final.

Figura 1, Ações da experiência



Fonte: As autoras (2023).

As tecnologias permitiram ações de comunicação, pesquisa, e produção de materiais necessários para a composição e exibição do produto final. O grupo de *WhatsApp* funcionou como um canal de comunicação para motivar a participação dos estudantes, a pesquisar sobre a autora, a compartilhar as ideias de desenhos das personagens, assim como orientá-los durante todo o processo. O *smartphone*, o amplificador de voz, o *tablet*, os programas de edição

e publicação de vídeo, os equipamentos de projeção permitiram a produção dos materiais e exibição final do trabalho.

Foi possível explorar diferentes linguagens e fomentar o desenvolvimento de habilidades, auxiliando na construção de novos conhecimentos. A leitura, a interpretação, a confecção dos desenhos, a encenação da crônica, assim como a produção dos áudios e vídeos foram oportunidades de dialogar com a obra da autora por meio de diferentes linguagens e possibilitou aos estudantes desenvolver diferentes aprendizagens.

O tempo destinado para realização da intervenção e as dificuldades em relação a alguns recursos reduziram a participação dos estudantes nas etapas de edição e finalização do vídeo. Infelizmente não foi possível instruí-los na edição e composição do produto final, ficando a finalização a cargo da professora orientadora.

Apesar das dificuldades elencadas, podemos afirmar que foi uma experiência riquíssima de partilha de conhecimentos entre professores e alunos. A estratégia elaborada conseguiu envolver toda a turma na feitura do trabalho, assim como os motivou a desenvolver novas habilidades. As tecnologias, por seu turno, foram essenciais na resolução do problema inicial (vergonha dos alunos em apresentar algo), pois permitiu que os alunos apresentassem seu trabalho sem tanta tensão e compondo algo criativo para apreciação da escola, assim como auxiliou na orientação dos trabalhos, otimizando o tempo presencial, e diversificando as possibilidades de construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura tem o poder de expandir nossos horizontes, estimulando a imaginação, ampliando conhecimentos e desenvolvendo habilidades como interpretação e análise crítica. Nesse sentido, as ações fomentadas em decorrência do Dia D da Leitura se configuram como uma oportunidade a mais de estimular a prática leitora dos estudantes, além de cultivar diferentes experiências no que diz respeito aos momentos de compartilhamento do trabalho realizado com as turmas.

Como forma de vencer a timidez do grupo em relação à apresentação do trabalho, vimos nas tecnologias, especificamente na produção de vídeo, um caminho para suplantar a problemática, ao passo que envolveria os estudantes de maneira mais ativa no processo de construção do conhecimento.

E, em um mundo cercado de tecnologias, a escola tem papel imprescindível, seja na integração dos estudantes nesse universo de saber, seja ao utilizá-las pedagogicamente para transformar o processo de ensino e aprendizagem, ou mesmo para problematizá-las quando na discussão dos seus prós e contras.

A experiência foi significativa no que tange ao engajamento dos alunos em todo processo de criação do produto final, neste caso, o vídeo compilando a leitura da crônica da autora Rachel de Queiroz associada à encenação por meio do teatro de papel, dinâmica simples e acessível de representação, que permitiu explorar diferentes linguagens.

O tempo exíguo para execução de todo o trabalho, assim como a dificuldade do acesso à recursos tecnológicos, infelizmente, impossibilitou um maior aprofundamento dos estudantes em etapas à frente das tecnologias na construção do produto final. Acredita-se que, com o fim da reforma e o acesso mais facilitado à nossa sala de inovação, consigamos agregar momentos de aprofundamento na elaboração de vídeos, que possam ser dinamizados em outras atividades escolares.

REFERÊNCIAS

Araújo, C. M. de & Barbosa, S. R. S. (2013). Crônica: gênero textual a serviço da formação de leitores. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, *17*. https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1330

Bates, T. (2017). *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. (1.ª ed.). Trad. J. Mattar. Artesanato Educacional. http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf

García, C. L. (2016). Nuevas metodologías de aprendizaje con TIC. Em C. L. García, *Enseñar com TIC: Nuevas y renovadas metodologias para la enseñanza superior* (1.ª ed., vol. 1, pp. 24-45). CINEP/IPC.

Kenski, V. M. (2012). *Tecnologias e ensino presencial e a distância.* Papirus.

Ludke, M. & Andre, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa.* EPU.

Moita, L. M. T. (2018). *«A lei da megalópole» para a cronista na ditadura militar: aspectos da modernização conservadora na escrita de Rachel de Queiroz (1964-1984).* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará-UECE]. Siduece. https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84817

Moran, J. M. (2012). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. Em J. M. Moran, M. T. Masetto & M. A. Behrens, *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (20.ª ed., vol. 1, pp, 11-65). Papirus.

Mussi, R. F. F., Flores, F. F. & Almeida, C. B. de. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, *17*(48), 60-77. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso

Portal da Prefeitura de Fortaleza. (2023, Abr. 18). *Dia do Livro Infantil: atividades criativas e inovadoras marcam o Dia D da Leitura nas unidades da Rede Municipal.* Recuperado em 17 de junho, 2023, de https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8838:-dia-do-livro-infantil-atividades-criativas-e-inovadoras-marcam-o-dia-d-da-leitura-nas-unidades-da--rede-municipal&catid=79&Itemid=509

Queiroz, R. (2010). *Existe outra saída sim.* Edições Demócrito Rocha.

Santos Freire, D. dos & Souza Menezes, A. J. de. (2021). O processo de ensino aprendizagem por intermédio das tecnologias: Uma revisão sistemática das literaturas nacionais e internacionais. *Entramados: Educación y Sociedad*, *9 (enero-junio)*, 176-184. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7968532

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375709721

PERCEPCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y LA NECESIDAD DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS

PERCEPTION OF HIGH INTELLECTUAL CAPACITIES AND THE NEED FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES

María Luisa Merchán Gavilánez[1], Lorena Yadira Vera Miranda[2] y Cristian Gilberto Méndez Medrano[3]

[1]*Universidad de Salamanca. España*
Universidad de Guayaquil. Ecuador
maría.merchanga@ug.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-6724-2539

[2]*Universidad de Guayaquil. Ecuador*
lorena.veram@ug.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-4384-0379

[3]*Universidad de Guayaquil. Ecuador*
cristian.mendezm@ug.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-6157-9568

Resumen: **Introducción:** La presente investigación tiene como objetivo explorar la percepción de los futuros docentes acerca de las altas capacidades intelectuales y necesidades de formación en este contexto. **Metodología:** Se llevó a cabo un estudio con enfoque mixto, alcance de estudio exploratorio, para recopilar información inicial. Se utilizó un muestreo no probabilístico decisional, de 159 estudiantes entre 18 y 51 años, carrera de Educación Básica de la Universidad de Guayaquil, Ecuador, a quienes se les aplicó un inventario de percepción de altas capacidades intelectuales. Además, la sistematización de estudios de caso y simulaciones de clase realizada por los docentes en formación, acerca del acompañamiento a estudiantes con altas capacidades intelectuales. **Resultados:** El coeficiente de correlación de Pearson (-0,03429443) demuestra que la edad de quienes conforman la muestra no tiene relación con la percepción de altas capacidades intelectuales, es decir, se debe a otros factores. El análisis estadístico descriptivo revela que entre el 60 % y el 80 % de los docentes en formación perciben que las altas capacidades intelectuales, en los ámbitos cognitivo, creatividad, motivación y socioemocional, son excepcionales y no presentan dificultades de comportamiento; creencias que se relacionan con el modelo teórico de Alto Rendimiento. **Conclusiones:** No consideran

los catalizadores ambientales u otros factores que pueden influir negativa o positivamente en el desarrollo del alto potencial. Se destaca la necesidad de una formación docente en el diseño de recursos didácticos interactivos para el acompañamiento a estudiantes con altas capacidades intelectuales. Se resalta la importancia de explorar el alto potencial como línea de investigación en el ámbito de la Educación Inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva; altas capacidades intelectuales; docentes.

Abstract: **Introduction:** The present research aims to explore the perception of future teachers about high intellectual abilities and training needs in this context. **Methodology:** A study with a mixed approach, exploratory study scope, was carried out to collect initial information. A non-probabilistic decisional sampling was used, of 159 students between 18 and 51 years old, Basic Education major at the University of Guayaquil - Ecuador, to whom an inventory of perception of high intellectual abilities was applied, in addition to the systematization of case studies. and class simulations carried out by teachers in training, about supporting students with high intellectual abilities. **Results:** The Pearson correlation coefficient (-0.03429443) demonstrates that the age of those who make up the sample has no relationship with the perception of high intellectual abilities, that is, it is due to other factors. The descriptive statistical analysis reveals that between 60 % and 80 % of teachers in training perceive that high intellectual abilities in the areas cognitive, creativity, motivation and socio-emotional are exceptional and do not present behavioral difficulties; beliefs that are related to the theoretical model of High Performance. **Conclusions:** They do not consider environmental catalysts or other factors that can negatively or positively influence the development of high potential. The need for teacher training in the design of interactive teaching resources is highlighted to support students with high intellectual abilities. The importance of exploring the high potential as a line of research in the field of Inclusive Education is highlighted.

Keywords: inclusive education; high intellectual abilities; teachers.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un derecho de todos, que implica un proceso de valorar, aceptar, entender y atender a la diversidad de estudiantes que presenta necesidades educativas especiales. La educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar las barreras que impidan acceder y garantizar la permanencia y el progreso de los estudiantes en el sistema educativo.

Según datos del Banco Mundial (2022), «El 15 % de la población mundial, viven con algún tipo de discapacidad y son más probables de experimentar resultados socioeconómicos adversos, que las personas sin discapacidades». En este mismo contexto, los problemas o trastornos de aprendizaje afectan a alrededor del 10 % de la población infantil, cerca del 9,4 % de niños entre 2 y 17 años se ven afectados de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; asimismo 1 de cada 5 niños sufre de trastornos mentales y alrededor del 3 % con alta capacidades.

Los estudiantes con altas capacidades intelectuales se caracterizan por un nivel elevado de competencia en determinadas áreas. Según datos de las pruebas Pisa 2018 (publicado el 3 diciembre 2019) en relación con el alumnado español con altas capacidades, señala que tanto en matemáticas como ciencias se encuentran por debajo de la media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) a pesar de un aumento ligero en matemática (de 7,2 al 7,3 % en los niveles 5). En cuanto a ciencias, el porcentaje en el 2018 ha disminuido tanto en la media de la OCDE de un 7,4 % a un 6,8 % y en España de un 5 % en 2015 a un 4,2 % en 2018. Se concluye que el sistema educativo está dirigido al alumnado promedio y escasa atención a la educación de altas capacidades.

Según el Ministerio de Educación del Ecuador, dentro del sistema se encuentran registrados 17 alumnos con dotación superior; en 8 de ellos se aplicó la medida curricular excepcional (aceleración, salto de niveles) en el período 2019-2020, y nueve, en 2020-2021 (Vélez, 2019).

> Los estudiantes con altas capacidades intelectuales no son detectados; emigran a otros países, buscando mejores oportunidades de formación académica y laboral; se cambian a otras instituciones educativas que les brinden una educación acorde a sus necesidades; remarcan dificultades asociadas a la rapidez en el aprendizaje que deriva en «tiempos muertos» y desmotivación, amplio y rico vocabulario que puede acarrear rechazo por parte del profesorado o sus iguales, aburrimiento ante la repetición y lo rutinario. Se caracterizan por elevadas expectativas hacia sí mismos y los demás, gusto por el trabajo independiente y solitario, baja tolerancia a la frustración, preferencia por interactuar con adultos, preocupación por temas sociales no ajustados a su edad cronológica, excesiva inquietud motora, fuerte sentido de la justicia, entre otras cualidades que no son detectadas por el profesorado. (García y Almeida, 2019, pp. 41-48)

En este sentido, es esencial relevar la importancia de la educación inclusiva para la atención a la diversidad de estudiantes, a través de la formación inicial del docente, puesto que los temas de altas capacidades intelectuales son estudiandos de manera superficial en la asignatura de dificultades del aprendizaje, donde se priorizan la caracterización y las pautas de atención a la discapacidad.

1.1. ¿Qué percepciones se tiene de las altas capacidades intelectuales?

La percepción constituye la interpretación y la forma en la que percibimos el mundo, pero está condicionada por factores psicológicos, cognitivos, emocionales, por experiencias pasadas, creencias y expectativas. El estudio de Jawabreh (2023) acerca de «Las actitudes de los profesores hacia los niños superdotados en escuelas preescolares de Palestina» demuestra que los docentes perciben que las estrategias y los programas deben satisfacer sus necesidades, necesitan una escuela pública con un programa autónomo y docentes especializados para la identificación y la enseñanza (pp. 16-18). Los docentes perciben a los alumnos con altas capacidades como una diversidad humana que requiere un trato especial y necesitan ser atendidos por especialistas.

La investigación de Pérez (2020), «Examinando los elementos más y menos cambiantes de la representación social de la superdotación», determina que la representación social errónea de las altas capacidades, basada en estereotipos, prejuicios, mitos y creencias, limita al docente implementar estrategias que satisfagan la necesidades de los alumnos altamente capaces. Los hallazgos revelan dos problemas fundamentales: entender la alta capacidad como sinónimo de alto rendimiento y creer que la presencia de una alta inteligencia se relaciona con aspectos personales o desadaptaciones sociales, esto puede llevar a excluir estudiantes muy capaces con bajo rendimiento y genera en las familias preocupación (pp. 8-9).

Los estudios suelen describir a las personas con ACI como personas con altos ideales, necesidad de mejorar el mundo y con una visión responsable de su papel en él, con mayor fluidez y abstracción en la comprensión de los problemas del mundo, con mayor sensibilidad moral y aportan con soluciones diversas (Urraca, 2021, p. 22). Son líderes, se convierten en tutores de sus compañeros.

Conejeros (2021) investigó «las percepciones de estudiantes dos veces excepcionales por sus amigos cercanos, los resultados demuestran que los amigos reconocen el potencial, fortalezas, persistencia en tareas difíciles y creatividad. Los consideran buenos compañeros que ayudan a los demás» (pp. 6-7).

Los perciben como individuos que poseen habilidades innatas, considerados como disciplinados, moralistas, autodidactas, que proponen soluciones a los problemas sociales, ambientales y del mundo.

1.2. ¿Cómo funciona el cerebro de las personas con altas capacidades intelectuales?

El profesor Richard Haier de la Universidad Irvine, California, es uno de los pioneros en la utilización de modernas técnicas de neuroimagen (1988), en sus estudios descubrió que un cerebro inteligente no es un cerebro que funciona más, sino todo lo contrario, es un cerebro que funciona menos. Ser inteligente consiste en resolver un problema con el mínimo esfuerzo. Un alto nivel de inteligencia no está necesariamente ligado a un cerebro que trabaja más, sino a una transmisión más eficaz de la información entre las zonas importantes del cerebro (Guillén, 2020). Las personas con ACI tienen áreas cerebrales que se activan con mayor densidad en la corteza cerebral, lo que implica mayor conexión neuronal de manera rápida y eficaz, lo que permite al individuo un análisis exhaustivo, pensamiento arbóreo, creativo y curioso.

1.3. ¿Cuáles son las necesidades de formación docente en altas capacidades intelectuales?

«Surge la necesidad de un profesorado capaz de reconocer a estudiantes con ACI, adecuar las planificaciones a las necesidades del alumno, proponiendo actividades de enriquecimiento intracurriculares para estimular su potencial y no enfocarse en las posibles dificultades»

(Devalle, 2019, p. 486). El educador debe comprender que «la neuroeducación es la disciplina que le permite conocer el funcionamiento del cerebro, su estructura fisiológica, neurológica y cognitiva, para que comprenda cómo procesa, registra, organiza y evoca la información, estos conocimientos le permitirá mejorar sus propuestas de intervención pedagógica ante la diversidad de estudiantes» (Bullón, 2017, p. 122).

Cuando el profesorado no posee una adecuada o suficiente formación en la inclusión de alumnado con altas capacidades, se genera un impacto negativo (Barrera, 2021), porque desconocen sus características, dificulta su detección y adaptación; además, aumentan sus limitaciones para ser capaces de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de niños dentro del aula (Mendioroz, 2019). Los alumnos con ACI se sienten incomprendidos, rechazados y con riesgo al fracaso escolar, por su desmotivación y falta de estímulo hacia los aprendizajes estructurados en el currículo (Gómez, 2019).

Los docentes necesitan fortalecer competencias en uso de las metodologías: Design Thinking y Aprendizaje Basado en Proyectos, en estas competencias destacan la creatividad, las habilidades del pensamiento, las habilidades digitales, la resolución de problemas, la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo (Henriksen, 2017, citado por Calavia, 2023). El aprendizaje basado en el pensamiento, la gamificación, el aula invertida, el aprendizaje cooperativo y los proyectos solidarios son efectivos para la inclusividad de los estudiantes potencialmente capaces; además, los ejercicios físicos terapéuticos constituyen estrategias para la estimulación neuronal.

La tecnología brinda las posibilidades de incluir recursos didácticos digitales en el proceso de aprendizaje. Las aplicaciones de inteligencia artificial, realidad aumentada y robótica son adecuadas para los estudiantes con altas capacidades ya que les permiten desarrollar habilidades para la investigación, el pensamiento crítico y creativo puesto que estas aplicaciones presentan desafíos intelectuales; les permiten explorar diferentes áreas de interés, fomentan la innovación y el trabajo coolaborativo. Entonces los docentes que trabajan con estudiantes con alto potencial necesitan competencias digitales para el enriquecimiento curricular y satisfacer las necesidades de aprendizaje. Como lo reafirma Rodríguez (2021), la competencia digital docente debe ser una cualidad en los educadores porque conjuga el conocimiento, el ejercicio y la experiencia en el uso adecuado de las tecnologías para el aprendizaje de los estudiantes.

1.4. ¿Qué programas educativos permiten la atención a estudiantes con ACI?

Los programas de atención a las altas capacidades intelectuales constituyen guías coherentes y sistemáticas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con el propósito de promover un ambiente educativo enriquecido, motivador y desafiante. Estos varían en cuanto a su estructura, enfoque educativo y nivel educativo.

Entre los programas de atención a estudiantes con altas capacidades intelectuales se han propuesto: la aceleración de cursos, que permite promover a un estudiante de un grado inferior a otro superior; el enriquecimiento del programa, que permite a los estudiantes superdotados

obtener una educación junto a sus compañeros y recibir un aprendizaje profundo (Darga y Ataman, 2021, citado por Jawabreh, 2023, p 6); la reducción del período de escolarización de un nivel a otro a través del sistema educativo; las medidas curriculares ordinarias que son apoyos adicionales dentro del entorno educativo; las tutorías de acompañamiento pedagógico, que constituyen programas de apoyo emocional y asesoramiento académico; agrupamientos flexibles en la actividad escolar; los programas de ocio, que comprenden actividades físicas, recreativas, artísticas y lúdicas; apoyo de profesionales para el enriquecimiento de experiencias de aprendizaje. Otros programas de atención a las ACI pueden ser la compactación del plan de estudios, que es el ajuste de actividades para asignar contenidos avanzados; agrupación; retirada; estudio independiente; aprendizaje basado en el juego (Jawabreh, 2023); programas educativos para el desarrollo moral (Urraca, 2021, p. 25), y programas de inteligencia emocional.

El Programa de Enriquecimiento Horizontal para ACI se llevó a cabo durante el curso académico 2017-2018, consistiendo en tres sesiones semanales, dos fuera del aula y una dentro del grupo de clase. Abordó cuatro áreas: Lingüística, Científica, Socioemocional y Artística, con actividades de ampliación horizontal, mentores y especialistas, aprovechando los recursos laborales de la familia del centro educativo. Se utilizó tecnología como herramientas web 2.0 y recursos bibliográficos amplios, conectados con el currículo ordinario. Los hallazgos indicaron una mejora en la adaptación y el rendimiento académico de los estudiantes con altas capacidades (García, 2019, p. 43).

El programa de tutoría universitaria para superdotados, GuíaMe-AC-UMA y Amentúrate, involucró a estudiantes de 13 a 18 años en mentorías presenciales en grupos reducidos y entornos de aprendizaje estimulantes. Su objetivo fue despertar el sentido de asombro, motivación, interés y emprendimiento en los estudiantes a través de talleres de mentores. Los mentores utilizaron estrategias como el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en problemas y las actividades cooperativas para fomentar la creatividad y la motivación. El programa constó de dos fases: talleres con profesores universitarios e investigadores como mentores, seguido de mentoría individualizada para desarrollar un proyecto personal y académico. En la clausura, los estudiantes presentaron trabajos de investigación elaborados con sus mentores, basados en sus intereses. Se concluyó que los programas GuíaMe-AC-UMA y Amentúrate son positivos y útiles para la formación integral de estudiantes con altas capacidades (Ibáñez, 2020, p. 4).

1.5. Objetivo

Valorar la percepción de los estudiantes universitarios relacionado con las características y las estrategias de intervención de las altas capacidades intelectuales aplicando un inventario de percepción y pruebas estadísticas.

En este contexto surgen las preguntas de investigación:

– ¿Cuál es la percepción de los docentes en formación acerca de las altas capacidades intelectuales?

– ¿Cuáles son las necesidades de formación del profesorado y las estrategias innovadoras para la atención a niños con alto potencial intelectual?
– ¿Existe correlación entre la edad de los docentes de la muestra con la percepción de las altas capacidades intelectuales?

2. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque mixto con un alcance de estudio exploratorio, para recopilar información inicial de los estudiantes en formación docente, acerca de las creencias y características que atribuyen a las personas con altas capacidades intelectuales, y analizar qué estrategias pedagógicas consideran efectivas para el acompañamiento pedagógico. Se realizó un estudio bibliográfico, de campo, a partir del análisis estadístico descriptivo y correlación de Pearson.

El diseño de investigación es no experimental transversal; se aplicó un muestreo no probabilístico decisional, seleccionando a 159 estudiantes entre 18 y 51 años; el 84 % género femenino y el 16 % masculino; cursan tercero y cuarto semestre en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Se realizó una encuesta inicial, utilizando como instrumento un inventario de percepción de altas capacidades intelectuales de elaboración propia considerando, a través de un formulario digital (INVENTARIO DE ACI), que incluye variables sociodemográficas y variable criterio: estructurado por ocho ámbitos: cognitivo, creatividad, socioemocional, motivaciones, dificultades, intervención, estrategias metodológicas, recursos didácticos sumando un total de 44 indicadores (Euroinnova International Online Education, 2023, módulo 6, pp. 16-17). Se utilizó la escala de Likert. Para cumplir con los requerimientos éticos y la protección de datos se solicitó el consentimiento informado de los participantes y se recogió de manera anónima la información.

3. RESULTADOS

Los datos han sido recogidos a través del Cuestionario de Percepción de Altas Capacidades Intelectuales en el año 2023 (elaboración propia). En la Tabla 1. Ámbito cognitivo, los encuestados perciben como características de ACI: comprenden y aprenden con facilidad y rapidez, conocimiento profundo de los temas, no necesitan de la repetición para aprender y poseen recursos lingüísticos superiores.

Tabla 1. Ámbito cognitivo de ACI

ÁMBITO COGNITIVO	1		2		3		4		5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Comprende con facilidad la información que adquiere	12	8	2	1	16	10	49	31	80	50
Usar recursos lingüísticos y matemáticos superiores a la de los niños niñas de su edad	10	6	10	6	30	19	54	34	55	35
Poder mostrar gran conocimiento y profundidad en temas de su interés muchas veces no trabajadas en la escuela	11	7	5	3	28	18	55	35	60	38
Aprende con facilidad y rapidez	10	6	4	3	27	17	51	32	67	42
No necesita la repetición para aprender con facilidad	10	6	11	7	39	25	65	41	34	21
Poseer recursos lingüísticos superiores.	13	8	9	6	44	28	63	40	30	19

Fuente: Datos obtenidos del Cuestionario de Percepción de ACI.

En el ámbito socioemocional (Figura 1), perciben a los estudiantes con ACI que sus opiniones son independientes, involucran a otros a trabajar en temas que se proponen, tienen sentido del humor y se involucran en problemas de justicia.

En el ámbito de dificultades (Figura 2), consideran que los estudiantes con ACI no demuestran desinterés por la escuela, no presentan dificultades de psicomotricidad ni conductas inapropiadas y no manifiestan inmadurez.

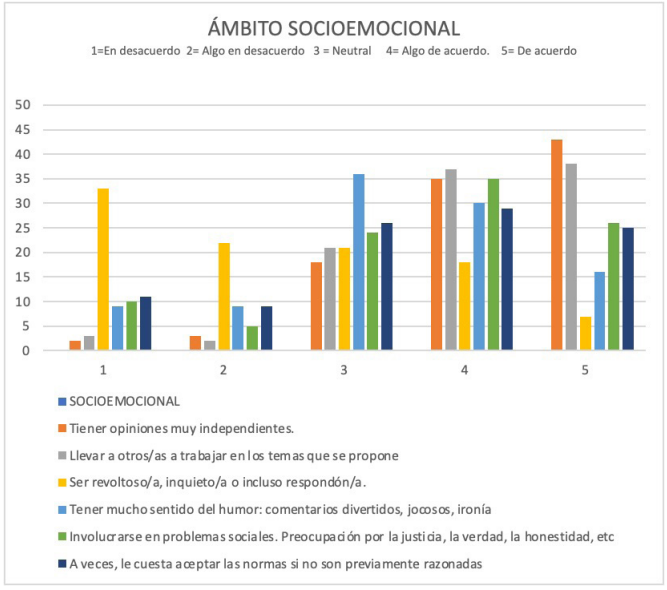
En el ámbito de motivación (Tabla 2), responden que realizan trabajos excelentes, de calidad, son persistentes e independientes, trabajan a su ritmo; sin embargo, otros se mantienen neutrales y algo en desacuerdo.

Tabla 2. Ámbito de motivaciones e intereses

Concentrarse en un tema y persiste hasta que lo acaba	7	4	2	1	15	9	44	28	91	57
Buscar la calidad en las ejecuciones.	5	3	3	2	22	14	49	31	80	50
Preferencias ante trabajar independientemente y necesita poca ayuda	7	4	8	5	31	20	65	41	48	30
Trabaja a su ritmo	4	3	3	2	19	12	54	34	79	50
En temas de su interés es capaz de realizar trabajos excelentes o implicarse de forma entusiasta ante tareas que suponen un reto.	5	3	3	2	13	8	44	28	94	59

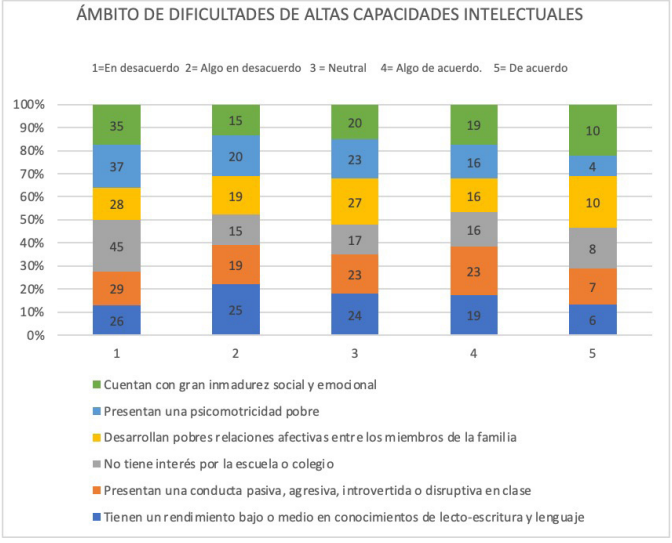
Fuente: Datos obtenidos del Cuestionario de Percepción de ACI.

Figura 1. Ámbito socioemocional



Fuente: Datos obtenidos del Cuestionario de Percepción de ACI.

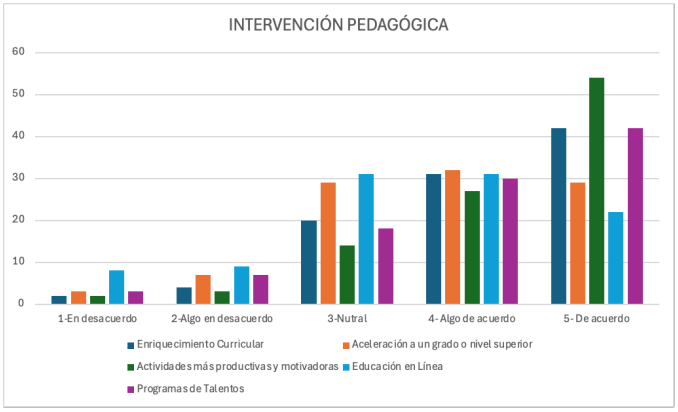
Figura 2. Ámbito de dificultades de ACI



Fuente: Datos obtenidos del Cuestionario de Percepción de ACI.

En la Figura 3, se identifica que los programas de intervención para ACI son actividades motivadoras, productivas, proyectos, programas de talentos y enriquecimiento curricular; no obstante, algunos de los encuestados se mantienen neutrales en los programas de educación en línea y la aceleración a un grado superior.

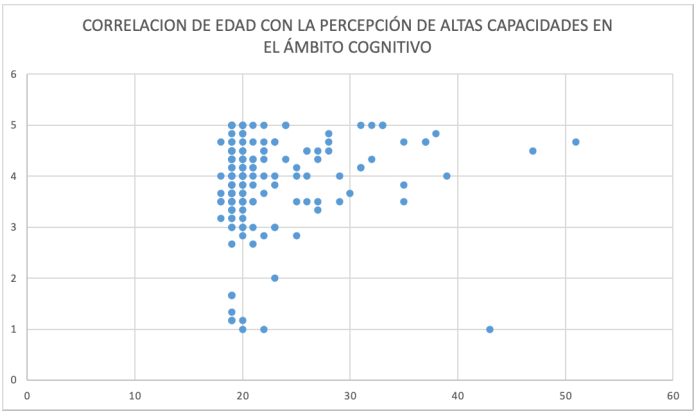
Figura 3. Intervención pedagógica



Fuente: Datos obtenidos del Cuestionario de Percepción de ACI.

El coeficiente de correlación de Pearson (Figura 4) es -0,034294319, indica una correlación débil, nula, no lineal, es decir, la edad y la percepción no son variables que se relacionen o tengan influencia, probablemente su percepción dependa de otros factores socioeducativos y culturales.

Figura 4. Correlación de la edad con la percepción de ACI



Fuente Datos obtenidos del Cuestionario de Percepción de ACI.

4. CONCLUSIONES

1. Los resultados de los indicadores de percepción de ACI, en el ámbito cognitivo y socioemocional (Tablas 1 y 2), muestran que los estudiantes tienen una percepción fundamentada en el Modelo de Enriquecimiento Triádico propuesto por J. Renzulli (1978), que se caracteriza por alto nivel de coeficiente intelectual (mayor CI 100), altos compromisos con la tarea y altos niveles de creatividad. Se observa una tendencia a confundir las ACI con el alto rendimiento (Figuras 1 y 2), porque se percibe que las personas con ACI son académicamente sobresalientes y de comportamiento intachable; sin considerar que algunos estudiantes con bajo rendimiento o con problemas de comportamiento pueden pertenecer a este grupo, dado que la influencia ambiental (familia y sociedad) favorece o dificulta el desarrollo del talento y el potencial de la persona, según la teoría de los catalizadores propuesta por Gagné y el modelo psicosocial de Tannenbaum (Euroinnova, 2023, pp. 8-10).

2. Los resultados acerca de las estrategias de intervención pedagógica (Figura 3) revelan que están muy acuerdo que los alumnos con ACI, necesitan programas de talentos, enriquecimiento curricular, metodologías basadas en proyectos y uso de la tecnología. Por lo tanto, los docentes necesitan una formación en neuroeducación de las ACI, infopedagogía, metodologías activas, terapias fisicas y psicoemocionales para garantizar la adaptación, la permanencia y el fortalecimiento del pensamiento divergente, convergente y desarrollo emocional de estos educandos.

3. La correlación de la edad de los docentes de la muestra con la percepción de las altas capacidades intelectuales es nula (Figura 4), de lo que se deduce que otros factores están influyendo, como creencias, experiencias, sentimientos, nivel de instrucción, cultura, entre otros.

REFERENCIAS

Apodaca, P. (2015). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa*, *17*(2), 363-377. Recuperado de http://hdl.handle.net/10201/44983

Banco Mundial. (2022). *La Inclusión de la Discapacidad.* Recuperado el 23 de marzo de 2023, de https://www.bancomundial.org/es/topic/disability

Barboyon Combey, L. y Gargallo López, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *34*(1), 215-237. https://doi.org/10.14201/teri.25600

Barrera Algarín, E., Sarasola Sánchez, J., Fernández Reyes, T. y García González, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en magisterio y pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Investigación Educativa*, *39*(1) 209-226. http://dx.doi.org/10.6018/rie.422431

Bullón Gallego, I. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión*, *3*(1), 118-135. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4251

Calavia, M., Blanco, T., Casas, R. y Dieste, B. (2023). Making design thinking for education sustainable: Training preservice teachers to address practice challenges. *Habilidades del Pensamiento y Creatividad*, *47*, 1-23. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101199

Comes, G., Díaz, E., Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, *1*(1), 103-117. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/23/22

Chávez Soto, B. y Acle Tomasini, G. (2018). Niños con altas capacidades. Análisis de las variables familiares implicadas en el desarrollo del potencial. *Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *16*(2), 273-300. https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2094

Conejeros Solar, M., Gómez Arizaga, M., Schader, R., Baum, S., Sandoval Rodríguez, K. y Catalán Henríquez, S. (2021). The Other Side of the Coin: Perceptions of Twice-Exceptional Students by Their Close Friends. *SAGE Open*, *11*(2), 1-11. https://doi.org/10.1177/21582440211022234

Desmet, Ophélie y Roberts, A. (2022). Teaching for Positive and Transformational Creativity through Service Learning. *Revista Education Sciences*, *12*, 1-11. https://doi.org/10.3390/educsci12040234

Devalle Rech, A. y Negrini, T. (2019). Formación de maestros/profesores y altas capacidades/superdotación: un camino aún en construcción. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, *14*(2), 485-498. https://doi.org/10.21723/riaee.v14i2.11080

Euroinnova International Online Education. (2023). Alumnos con altas capacidades – Modelos teóricos. Módulo 1, España. 1-18 https://www.euroinnova.com/busqueda?s=altas-capacidades

Euroinnova International Online Education. (2023). Detección temprana de las altas capacidades. Indicadores en Educación Infantil. Módulo. 6, España. 16-17 https://www.euroinnova.com/busqueda?s=altas- capacidades

García Perales, R. y Almeida Niño, L. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, (60), 39-48. https://doi.org/10.3916/C60-2019-04

Gómez Labrador, C., Gozalo Delgado, M., De León Barco, B. y Mendo Lázaro, S. (2019). Extremadura, verde, blanca, negra, avances en altas capacidades. *Revista de Psicología*, (1), 65-74. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1451

Guillén, J. (2020). ¿Cómo funciona un cerebro inteligente*? {video}. You Tube* Obtenido de https://www.youtube.com/@JesusCGuillen

Gutiérrez Ruiz, K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *20*(2), 1-22. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4913

Ibáñez García, A., Gallego Álvarez, T., García Román, M.ª D., Guillén Martín, Verónica M., Tomé Merchán, D. y Castro Zamudio, S. (2020). University Mentoring Programmes for Gifted High School Students: Satisfaction of Workshops. *Revista Sustainability*, 1-16 https://doi.org/10.3390/su12135282

Jawabreh, R., Salha, S. y Danju, I. (2023). Teachers' attitudes toward gifted children in pre-schools in Palestine. *Revista Power and Education*, 1-21. https://doi.org/10.1177/17577438231209389

Mendioroz Lacambra, A., Rivero García, P. y Aguilera Creena, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado*, *23*(1), 265-284. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154

Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L. y Borges, A. (2020). Examining the Most and Least Changeable Elements of the Social Representation of Giftedness. *Revista Sustainability*, 12, 1-14. https://doi.org/10.3390/su12135361

Rodríguez Alayo, A. y Cabell Rodríguez, N. (2021). Importancia de la competencia digital docente en el confinamiento social. *Polo del Conocimiento*. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2210

Urraca Martínez, L., Sastre Riba, S. y Viana Sáenz (2021). World Perception and High Intellectual Ability: A Comparative Study. *Psicología Educativa*, *27*(1), 21-25. https://doi.org/10.5093/psed2020a15

Vélez Calvo, X., Dávila, Y., Seade, C. y Cordero, M. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *Infad Revista de Psicología*, *5(1)*, 391-400. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1615

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375723729

SOFT SKILLS AND LEADERSHIP. DEBATE AS PEDAGOGICAL TOOL

HABILIDADES INTERPERSONALES Y LIDERAZGO. EL DEBATE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Raffaella Leproni[1] y Valeria Caggiano[2]

[1]*Department of Education. Roma Tre University. Roma Italy*
raffaella.leproni@uniroma3.it
https://orcid.org/0000-0001-9956-8234

[2]*Department of Education. Roma Tre University. Roma, Italy*
valeria.caggiano@uniroma3.it
https://orcid.org/0000-0003-3073-7567

Abstract: **Introduction:** Soft skills are characterised by social-emotional skills, relevant for individual growth, community engagement, academic and work achievements, and are theoretically in contrast to job-specific technical skills. Higher Institutions are now called to adapt to the requirements of a changing and highly complex labour market, in which it is important to promote the employability of university graduates and to educate future workers who possess soft skills and technical skills. **Method:** The University of Roma TRE has originated a theoretical and methodological reflection on the evaluation and development of soft skills in its students by including a Laboratory for Leadership in the Master's module Leadership and Humanistic Management. The Laboratory consists of a critical analysis of famous lectures given by notable speakers working in various fields; students are then guided to construct their debate by choosing from the proposed topics. The 40 Master's degree students from different courses enthusiastically submitted their debates. **Results:** The assessment result of the soft skills detected in the post-test phase after the lab, along with the linguistic analysis of the forms used to express intentions and skills also in a foreign language, significantly improved the students' perception of their leadership skills in the communication area. **Conclusion and Discussions:** The conclusions bring to light a critical re-examination of how to train soft skills, the debating tool being functional not only for communication and language skills but also for choosing a leadership style.

Keywords: Soft skills; Pedagogical tool; leadership skills; FL/L2 communication skills; debate

Resumen: **Introducción:** Las *soft skills* se caracterizan por ser habilidades socioemocionales, relevantes para el crecimiento individual, el compromiso con la comunidad y los logros académicos y laborales, y se contraponen teóricamente a las habilidades técnicas específicas del puesto de trabajo. Las instituciones superiores están llamadas a adaptarse a los requisitos de un mercado laboral cambiante y altamente complejo, en el que es importante promover la empleabilidad de los titulados universitarios y formar a futuros trabajadores que posean habilidades blandas además de habilidades técnicas. **Metodología:** La Universidad de Roma TRE ha originado una reflexión teórico-metodológica sobre la evaluación y el desarrollo de habilidades blandas en sus estudiantes, mediante la inclusión de un Laboratorio de Liderazgo en el módulo del Máster Liderazgo y Gestión Humanística. El Laboratorio consiste en un análisis crítico de algunas conferencias famosas impartidas por ponentes notables que trabajan en diversas áreas; a continuación, se guía a los estudiantes para que construyan su propio debate eligiendo entre los diferentes temas propuestos. Los 40 estudiantes de máster de distintas titulaciones presentaron con entusiasmo sus debates. **Resultados:** El resultado de la evaluación de las *soft skills* detectadas en la fase postest tras el laboratorio, junto con el análisis lingüístico de las formas utilizadas para expresar intenciones y habilidades también en una lengua extranjera, mejoró significativamente la percepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades de liderazgo en el área de la comunicación. **Conclusiones:** Las conclusiones ponen de manifiesto una reexaminación crítica sobre cómo entrenar habilidades blandas, siendo la herramienta del debate funcional para las habilidades de comunicación y lenguaje y también para la elección de un estilo de liderazgo.

Palabras clave: habilidades blandas; herramienta pedagógica; habilidades de liderazgo; habilidades de comunicación en lengua extranjera/segunda lengua (LE/L2); debate.

1. INTRODUCTION[1]

In the 21st century highly competitive culture in which the job industry spreads its doors towards a global perspective, Human Resources units overseeing the human capital of corporations have evolved in their approach to employee selection, moving beyond prioritizing technical skills alone and now emphasizing the importance of candidates possessing a combination of essential soft skills and a degree of hard skills tailored to the specific job requirements. In contemporary global business practices, a growing number of enterprises accord heightened significance to soft skills in comparison to technical competencies. Concurrently, there exists a perspective wherein these skills are deemed to be of equal importance or are viewed as mutually reinforcing within organizational contexts (Cranmer, 2006; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019). Owing to changing work settings brought by globalisation and innovations in technology, graduates need to be equipped with soft skills as in addition to technical skills in order to be able to compete in a more-and-more-demanding work place. Despite the recognition of the prime value of soft skills in the workplace, though, literature on building soft skills is lacking.

1 Raffaella Leproni wrote paragraphs 1-2, Valeria Caggiano wrote paragraphs 3-4.

This Report presents a study on human competencies, carried out in the framework of a research project for the academic year 2022/2023 at the 'Dipartimento di Scienze della Formazione', Università degli Studi Roma Tre, in collaboration with the Rome Business School and the Chair of Pedagogy. The forum highlighted a set of the 10 competencies considered most valuable for skilled professionals in the 21st century. Non-cognitive skills are considered to be relational and involve both personal and interpersonal skills; they are associated with «behaviours, attitudes and strategies» that often demonstrate core competencies rooted in emotional intelligence (National Soft Skills Association, 2022). Soft skills are recognised as being as crucial as hard skills or even more so in the contemporary economy of knowledge. However, a mismatch exists between the soft skills learned by graduates and those demanded by companies. The relevant literature shows a limited number of pedagogical tools to develop soft skills.

The curriculum has become a criterion for classification and identification in international rankings and, in virtuous cases, it apparenty responds to needs negotiated with stakeholders. It seems urgent, then, to define and bring back into the debate the educational dimension that is part of the university culture, for the development of the whole person. This paper therefore aims to explore how soft skills can be developed through debate as a pedagogical strategy in its very own right in English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) contexts.

2. METHOD: DEBATE AS A LEADERSHIP TOOL

According to Snider and Schnurer (2006), debate is a structured communication event in which opposing proponents argue their viewpoints before a decision-making body. Being «a questioning and arguing process, a process of arriving at a well-reasoned opinion on a proposal» (Freeley & Steinberg, 2013, p. 6), it is well known in the relevant literature for its positive effects, particularly in developing students' soft skills, like Critical Thinking and Communication Skills, also in Second (L2) /Foreign Language (FL) learning (Cinganotto, 2019). Pedagogical assignments are structured in such a way as to provide educational learning opportunities for the improvement of knowledge and ought to be based on the learning principles of students using an authentic vocabulary (Mozgalova *et al.*, 2021) and engaging in interactive, collaborative and effective tasks boosting confidence and motivation. Accordingly, the present research study conceptualizes the utilization of debate as a pedagogical tool across different stages of tasks. The primary objective is to cultivate a spectrum of multifaceted soft skills essential for students in real-life scenarios.

If debate as a pedagogical tool is used in class, more students, especially those who do not have the possibility to practice their communicative skills in English in non-English speaking countries such as Italy, will be provided a potent tool to engage in meaningful English as a

Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) contexts[2]. Debate activity consists of a confrontation between two teams of students who support and counter a given motion, placing themselves in one camp (for) or the other (against) through a formal discussion, dictated by precise rules and timing. The effectiveness of this methodology is evident from the illustration of the schools' practices, which focus on the connections between the potential of debate and the development of the eight European Key Competences. In particular, borrowing the logic of classical oratory, debate offers itself as a powerful tool to train students in the exercise of critical thinking. In fact, they are asked to select the most suitable sources for constructing their team's arguments, developing, among other things, public speaking skills and education in active listening. This also encourages the assumption of alternative perspectives to one's own while fully respecting the point of view of others, finally promoting intercultural dialogue and the acquisition of global citizenship skills (Cinganotto, Mosa & Panzavolta, 2021).

The pedagogical utility of debate spans approximately 2,400 years, originating with the intellectual traditions of ancient Greek philosophers who posited the validation of truth through the rigorous examination of arguments (Darby, 2007). The first recorded inter-scholastic debate took place in 1400 between the University of Oxford and the University of Cambridge. While debate served as a prominent teaching strategy, from the 19th century to the early 20th century its popularity waned. However, a revival occurred in the 1980s, driven by its recognized efficacy in fostering critical thinking, logic, and communication skills. Despite this resurgence, though, the utilization of debate in higher education has remained relatively underexplored, and even though the skills of argumentation are frequently presented as archetypal tools of a democratic empowerment, specialised theorisation of how to use such tools in academic projects is rare: debate is more known as a restricted competing activity for a limited group of students than as a pedagogic tool used in the class (Okolie *et al.*, 2022).

Previous research, exemplified by Aclan (2015), has substantiated the positive impact of debate on communication skills; consequently, scholars recommend the integration of debate across the curriculum as a means of enhancing educational outcomes (Rao, 2019). In the project we carried out, students perceived it as a new, innovative, eye-opening and informing method of learning and teaching.

3. METHOD APPLIED AND RESULTS: DEBATE ON LEADERSHIP

The proposal is based on an interdisciplinary format aimed at promoting the discovery and knowledge of the main constituent elements of music, with a creative and imaginative approach. In this itinerary, music is viewed from an interdisciplinary perspective, tracing and gathering the links it weaves with the fields of knowledge and the dimensions of knowledge, using all the poetic languages to promote the development of its rich expressive potential.

2 The results of a survey conducted in Italy in 2019, even if limited, indicate that debate can be an effective strategy to foster both language skills and soft skills (Cinganotto, 2019).

Debate on Leadership was embedded in some Master's modules on Leadership and Humanistic Management in September 2023 at Roma Tre University. Five laboratories were carried out and informed consent was received from all the master's degree students who took part in the LAB. Critical analysis of various famous lectures on music was proposed; students were then guided to construct their own debate by choosing from the different themes proposed. 40 Master's degree students from all degree courses enthusiastically submitted their debates.

Participants attended the programme at a transversal level, and an assessment test of interpersonal and language competencies was carried out at the beginning and at the end, as well as a review of the impact and application of the module. As most of the participants came from Italy, a Country where English is rarely used or not used at all except in the English classrooms, their average entrance proficiency in English as shown in their CV, was relatively low. This profiling of the language skills of the participating students entails two pedagogical dimensions. First, it shows that these students from different classes really needed an intervention such as the LAB to improve their skills so that they could study at a university where English is the medium of instruction. For this reason, debate is one of the subjects taught in the Listening and Speaking of the Master's course that trains students with mixed skills, with the exception of true beginners who are taught basic listening and speaking skills. Secondly, the linguistic profile of the participating students shows that even participants belonging to the basic English proficiency level are able to debate. This was also demonstrated by the fact that the pass rate of the three debate classes in three sockets was 92 %. The debate format used by the participants in this study is the simplest one, which is easier for novice debaters.

In conjunction with the language proficiency assessment test, participants actively engaged in a focus group, aimed to examine the incorporation of debate in the curriculum, as well as to identify the strengths of debate and the implied soft skills. In the participants' responses, «leadership» was highlighted; though the term was not consistently employed, various behaviors associated with this specific skill were quoted as primary. All participants agreed in acknowledging the pleasantness of the debating tool, while recognizing in it a pedagogical opportunity to practice Leadership and to learn how to inspire others.

Assessment result of the soft skills detected in the post-test phase after the LAB, along with the linguistic analysis of the forms used to express intentions and skills in a foreign language, significantly improved the students' perception of their own leadership skills, in the communication area.

4. CONCLUSIONS

While the recognition of diverse learning styles underscores the importance of employing various teaching strategies to accommodate the unique preferences and strengths of individual student, learners exhibit better understanding and retention when they can directly apply the knowledge they are acquiring. This pedagogical diversity aligns with the understanding

that students absorb information in different ways (Smith, 2018; Gardner, 1999). Debate, as a teaching strategy, stands out as a powerful tool in this context, as it serves as a catalyst for active student engagement (Leproni, 2020). By placing the responsibility for comprehension directly on the shoulders of students, debate prompts a transformative shift in their approach to learning.

The transition from a passive stance to an active one is not merely anecdotal; studies such as those conducted by Caggiano and D'Amante (2020) provide empirical evidence of this pedagogical shift. Contemporary educational paradigms increasingly emphasize learner-centered instruction, where scholars such as James (2006) and Ware (2006) advocate for a departure from traditional teacher-centric methods. The emphasis is now on educators fostering an environment where students actively participate in their own learning processes –a tendence which aligns with the broader recognition that educators should move beyond the mere transmission of facts.

In addition, by providing a critical re-examination of how to train soft skills, the debating tool proves functional not only for improving communication and language skills, but also for triggering the choice of one's leadership style. In this perspective, to equip students with the necessary skills required by today's dynamic and information-driven society, educators should consider incorporating instructional methods like debate to promote engagement and active participation in the learning process, so to foster the critical thinking, problem-solving, and analytical abilities that contemporary job market and social interaction demand.

REFERENCES

Aclan, E. M. & Aziz, N. H. A. (2015). Exploring parliamentary debate as a pedagogical tool to develop English communication skills in EFL/ESL classrooms. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *4*(2), 1-16.

Agrusti, F., Leproni, R., Olivieri, F., Stillo, L. & Zizioli, E. (2021). MOOC and NEET? Innovative paths towards the social and economic inclusion of vulnerable young people. *Encyclopaideia*, *25*(60), 63–80. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11593

Caggiano, V. & D'Amante, M. F. (2020). Soft skills and Jazz in Curriculum design. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, *9*(2).

Cinganotto, L. (2019). Debate as a teaching strategy for language learning. *Lingue e Linguaggi*, *30*, 107-125.

Cinganotto, L., Mosa, E. & Panzavolta, S. (2021). *Il debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Carocci.

El Majidi, A., Janssen, D. & de Graaff, R. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, *101*, 102576.

Freeley, A. J. & Steinberg, D. L. (2013). *Argumentation and debate*. Cengage Learning.

Larrain, A., Fortes, G. & Rojas, M. T. (2021). Deliberative teaching as an emergent field: The challenge of articulating diverse research agendas to promote educational experiences for citizenship. *Frontiers in Psychology*, *12*, 660825.

Leproni, R. (2016). Transferable and negotiation communicative skills in English for Human Resources–CLIL activities in a life-long learning perspective. In Marius M. Crişan & Roxana A. Toma (Eds.), *Beliefs and Behaviours in Education and Culture: Cultural determinants and education (*pp. 245-254*),* Pro Universitaria, Bucureşti, 2016, ISBN 978-606-26-0625-1.

Leproni, R. (2020). Dis(tinctive)-Abilities in English for Educators: a Foreword–fo [u] r word (s) on Special Educational Needs. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *8*(1), 172-183.

Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., Mikhalishen, A. V., & Kazmirchuk, N. S. (2021). Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*,*5*(S2), 317-327.

OECD Skills Outlook 2019 Thriving in a Digital World, Organization for Economic, 2019: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_it; Organization for Economic Co Operation and Development.

ONU. *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 25 settembre 2022.

Okolie, U. C., Igwe, P. A., Mong, I. K., Nwosu, Hyginus E., Kanu, C. & Ojemuyide, C. C. (2022). Enhancing students' critical thinking skills through engagement with innovative pedagogical practices in Global South. *Higher Education Research & Development*, *41*(4), 1184-1198.

Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A. & Bastos, S., (2022). High education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(17), 10699.

Rao, B. J. (2019). Innovative Teaching Pedagogy in Nursing Education. *International Journal of Nursing Education*, *11*(4).

Snider, A, & Schnurer, M. (2006). *Many Sides: Debate Across the Curriculum.* Revised edition. International Debate Education Association.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375731738

INITIAL ON LINE TRAINING OF THE SUPPORT TEACHER. AN EXPLORATORY STUDY IN THREE ITALIAN UNIVERSITIES

LA FORMAZIONE INIZIALE ON LINE DEL DOCENTE DI SOSTEGNO. UNO STUDIO ESPLORATIVO IN TRE ATENEI ITALIANI

Maria Grazia Simone

eCampus University Novedrate (CO). Italy
mariagrazia.simone@uniecampus.it
https://orcid.org./0000-0003-0235-4964

Abstract: **Introduction:** The topic of training and initial academic specialization of support teachers represents, today, an open question that requires important reflections. In the rich Italian pedagogical and cultural debate on the issues of school inclusion of pupils with disabilities, the voice has rarely been given to the direct protagonists: the teachers, who every day promote inclusion in Italian schools (Canevaro, d'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011). For this reason, in the two academic years that have just passed, an exploratory survey was carried out among aspiring support teachers with the aim of understanding their training needs, expectations and aspirations, skills in the process of being acquired, and any critical issues related to processing of professional identity, etc. **Methodology:** The survey was conducted on a total of 962 students attending the specialization course for supporting students with disabilities at the University of International Studies of Rome, Link Campus University and the University of Foggia. The survey tool was distributed online in synchronous anonymous form using the Google Form tool. **Results:** The data emerging from the exploratory survey seem to provide a interesting picture regarding initial support teacher training, such as to prompt some reflections for university educational management and for all stakeholders in the school world. **Conclusions and Discussions:** The academic paths to train as support teachers become an indispensable training ground for the acquisition of specialized skills and particular sensitivities education for working with diversity. Therefore, their optimal planning and management is essential to make the teaching proposal inclusive and promote the school of differences.

Keywords: initial training; online teaching and learning; support teacher; inclusion.

RIASSUNTO: **Introduzione:** Il tema della formazione e della specializzazione accademica iniziale degli insegnanti di sostegno rappresenta, oggi, una questione aperta che richiede importanti riflessioni. Nel ricco dibattito pedagogico e culturale italiano sui temi dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, raramente la voce è stata data ai diretti protagonisti: gli insegnanti, che ogni giorno si fanno promotori di inclusione nelle scuole italiane (Canevaro, d'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011). Per questo motivo, nei due anni accademici appena trascorsi, si è realizzata una indagine esplorativa tra aspiranti docenti di sostegno allo scopo di comprendere i loro bisogni formativi, le attese e le aspirazioni, le competenze in corso di acquisizione, le eventuali criticità legate all'elaborazione dell'identità professionale, ecc. **Metodologia:** L'indagine è stata condotta su un totale di 962 corsisti frequentanti il Corso di specializzazione per il sostegno agli allievi con disabilità presso l'Università degli Studi Internazionali di Roma, Link Campus University e Università degli Studi di Foggia. Lo strumento di rilevazione è stato distribuito online in forma anonima utilizzando lo strumento Google Form. **Risultati:** I dati che emergono dall'indagine esplorativa sembrano restituire un quadro interessante in materia di formazione iniziale del docente di sostegno, tale da sollecitare alcune riflessioni per il management didattico universitario e per tutti gli stakeholders del mondo scuola. **Conclusioni e Discussioni:** I percorsi accademici per formarsi come insegnanti di sostegno diventano una palestra indispensabile per l'acquisizione di competenze specialistiche e di particolari sensibilità educative per lavorare con la diversità. Pertanto è essenziale una loro ottimale progettazione e conduzione per rendere inclusiva la proposta didattica e promuovere la scuola delle differenze.

Parole chiave: formazione iniziale; didattica on line; insegnante di sostegno; inclusione.

1. INTRODUCTION

Inclusive education is the process aimed at guaranteeing the right to education for all regardless of the diversity of each one that derives from conditions of disability and / or psychophysical, socio-economic and cultural disadvantage. Underlying this concept of education is an approach to inclusion that goes beyond the confines of the school to project itself into a social dimension, in prospect of an integral development of the person and of the overall development of society membership.

Inclusive education produces the improvement of learning processes and environments by considering students in their educational context and the system to support the entire learning experience (Ainscow & Miles, 2008).

The centrality of inclusive education in guaranteeing the effective and full right to education for all, a pillar of development, has been formally recognized by the United Nations as a founding element of the objective on education within the new Goals of United Nations Sustainable Development Goals (SDGs). Fourth goal of the 2030 Agenda launched in New York in September 2015, in fact, sets as a goal from achieve that of «Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all» (ONU, 2015).

Inclusive education, understood in this way, is to be considered the main theoretical reference for the training of teachers specializing in support activities.

Nevertheless, it must be stated that no country has yet succeeded in constructing a school system that lives up to the ideals and intentions of inclusion, as defined by different international organizations (Peder, 2017).

Inclusive education aims to remove obstacles to learning and participation, implement facilitation strategies, make spaces and places accessible (Unesco, 2017) and train, in a specialized way, teachers who work or will work with disabilities.

In the rich Italian pedagogical and cultural debate on the issues of scholastic inclusion of disabled pupils, the voice has rarely been given to the direct protagonists: the teachers, who carry it out every day in Italian schools (Canevaro, d'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011).

The legislative process that introduced in Italy the Active Training Internship Courses (TFA) wanted to generate a specialized academic preparation and a clear professional qualification of these teachers to contrast stereotypes and favors the scholastic inclusion of disabled students.

The current transformation of the training curriculum of the specialized support teacher, introduced by Legislative Decree no. 66/2017 under Law no. 107/2015, is animating a series of theoretical, epistemological and methodological reflections on:

- The professional skills of this kind of teacher
- The principles of inclusion shared internationally (think of ICF classification)
- How to make this competitive and qualified figure.

From the attendance of the Active Training Internship Courses, the figure of a support teacher emerges with teaching, planning, theoretical, methodological and relational skills regarding disabilities, capable to influence contexts and promote learning and inclusion of all.

Academic programs of specialization for support teachers becomes an indispensable training ground for the acquisition of specialist and transversal skills and educational sensitivities about diversities. All of this are essential for making the setting inclusive, the learning proposal and promoting the school of differences.

As Bocci, Guerini and Travaglini (2020) points out, specialization on the themes of pedagogy and special education needs, requires a reflection on the models of inclusive action that are emerging at the international level. A greater degree of awareness is required, a more accentuated ability to read situations and critically analyze them, managing to grasp what escapes common attention. This implies that the training on special education theory and methods must characterize all teachers, not only who have to teach to disabled students.

Academic specialization courses for support teachers have always had a marked theoretical-practical feature. For this reason, this kind of course have regulations that provided for complete disbursement in presence, with mandatory attendance.

The online activation of this kind of courses was introduced by the Interministerial Decree no. 94/2020 for students of the fifth cycle (academic year 2019/20). The subsequent ministerial decree no. 858/2020, issued following the persistence of the pandemic, also allowed practical and laboratory activities to be carried out online.

This significant transformation has required universities to redesign the teaching and learning paths in order to be delivered entirely online.

2. METHODS

The research questions, at a general level, are the following: who are those who prepare to became support teachers? What are their needs and expectations? What are the difficulties during the training course to prepare for support teaching activities?

To try to answer to these questions, in June 22 we conduct an exploratory survey at the Specialization Courses for support teachers activated in three Italian universities:

- University of International Studies of Rome (n. 548 students)
- University of Foggia (n. 316 students)
- Link Campus University of Rome (n. 98 students)

An exploratory survey questionnaire (de Ketele & Roegiers, 2013) designed by Limone and Simone (2022) was administered, anonymously distributed and self-administered online via Google Forms with no. 30 multiple choice questions and 1 open to a total of 962 postgraduates students. The questions relating to the detection of attitudes provided for structured responses on a 7-point Likert scale.

The sample was interviewed in the final phase of the training course (June 22). The students completed an individual and anonymous compilation of the survey. After compiling, the students participated in brainstorming and focus groups coordinated by a teacher teaching the course to socialize the impressions collected in their group following the compilation of the questionnaire and listen when it emerged from the discussion of all the other groups.

As regards the questionnaire, it should be noted that it was not a protocol to detect a sort of «customer satisfaction» on the learning activities in progress, nor to evaluate the effectiveness/efficiency of the course itself, but to trace some dimensions underlying the development of professional role in the initial training phase.

The exploratory survey tool was divided into the following areas, not visible to respondents, which correspond to some blocks of questions:

0. Registry and personal data section
1. Teaching motivation and professional skills (questions n. 1 to n. 5)
2. Professional role idea and required skills (question from n. 6 ton. 9)
3. Relationship with disabilities and inclusion idea (questions n. 9 to n. 18)
4. Relationship with technologies (questions n. 19 to n. 24)
5. Covid 19 and distance learning (questions from n. 25 to n. 30)

The first block of questions (personal data section) contains questions aimed at detecting the socio-demographic information of the students (age, sex, last degree obtained, any other qualifications, current job position, etc.).

The second block of questions presents items whose purpose is to detect the reasons that led the students to attend the specialization course, their representation of the knowledge / skills / abilities useful for improving their professional role in an inclusive perspective, their idea of teaching, the critical issues that can be linked to being a support teacher. Those who already teaches, perhaps due to the fact of being a teacher with an annual contract, were asked

for information about: their relationship with colleagues, with the overall group of students, with the disabled student, with his/her family.

In the third section of the questionnaire we wanted to investigate the interviewees' idea of school inclusion and how they undertake to increase the participation of the disabled student in class activities.

The fourth block of questions concerned the relationship of trainees with education and learning technologies. It was not only asked which technological aids they use most frequently, for what purposes and whether or not there are critical issues in their use. Information was also requested regarding the actual role of technologies in favoring the process of inclusion of disabled pupils.

The fifth and final block of questions urges the interviewees to reflect on their teaching and training practices in times of pandemic. In particular, if the closure of schools and the distance learning influenced the relationship with the disabled student, such as critical issues that emerged and, possibly, which advantage areas.

3. RESULTS

For the moment, this first analysis intends to provide a general identikit of the student who attends the specialization courses for support teaching activities in this three Italian university, their needs and expectations. Further and more in-depth interpretation of the data is needed in the future.

Through the analysis of the distribution of frequencies in the main answers provided, a substantial homogeneity was observed between the three groups of students in the three universities.

3.1. General profile of the sample

The group under investigation is mainly represented by women (85 %). The prevailing age group is 30-40 years old (76 %). The majority of students enter the specialization training course with a degree (45.3 %) or a high school diploma (25.3 %); 43 % of the sample currently has an annual teaching role.

3.2. Teaching role and skills representation

We are faced with a trainees group absolutely satisfied to have approached this profession (71 %). The reasons for choosing teaching role are a specific vocation for teaching (74 %) and on the interest in developmental age students (67 %).

Among the teacher skills, 87 % preferences focused on relational and empathic ones, followed by observation skills, pedagogical and psychological ones and methodological ones.

Those who already teach feel a lack of skills in special education (24 %) and about the characteristics of various disabilities (37 %).

3.3. Inclusion area and teaching experience

Those who already teach feel little appreciated by their colleagues (46 %) while they feel perceived as a resource by all students (54 %).

The relationship with the family of the student with disabilities is good (62 %).

To create inclusion, in the classroom teachers mainly use group work (70 %), peer tutoring (61 %), theatrical, artistic and musical activities (59 %).

3.4. Technology area

The presence of technology in the classroom is considered quite important (69 %). Technology is useful for creating ad hoc teaching material for students with disabilities (40 %) and for disciplinary insights (35 %).

Teachers mainly use the interactive multimedia whiteboard (33 %) and various disability-specific software (26 %).

According to the opinion of the subjects interviewed, technology motivates the learning of students with disabilities (45 %).

Respondents agree on the lack of ICT equipment and devices in the school where they worked or where they carried out their internship (35 %).

3.5. Area relating to pandemic and distance learning

The greatest difficulties in teaching in the Covid era, according to the subjects interviewed, were linked to the presence of technical problems (26 %) and to the teaching method which was difficult to understand for some students with cognitive disabilities, communicative and relational difficulties (79 %).

Very few teachers (12 %) were enthusiastic about distance learning in the pandemic era. According to those interviewed, distance learning, during the pandemic, was lacking especially in terms of inclusion (54 %) and relationships (51 %).

If distance learning was an absolutely necessary support during the emergency period, it failed to guarantee the educational and inclusion needs of all students with disabilities.

4. CONCLUSIONS AND DISCUSSIONS

The data emerged from this exploratory survey, although still embryonic, make it possible to develop a summary of the professional profile of Italian support teachers who are entering the school system in a difficult historical moment, i.e. the post pandemic period.

The research continues in the academic year 2023/24 to observe new developments in the investigation.

From this research emerges the profile of a motivated aspiring support teacher, eager to acquire new skills, with a good level of confidence and trust in technology.

If diversity is to become not a threat but a growth factor of the school system (Santi & Ghedin, 2012), it is necessary to invest in teacher training for the acquisition of tools that guide the development of inclusive cultures and practices.

The research presented here can offer avenues of reflection and intervention for training planners and academic decision makers with the aim of optimizing specialization paths for aspiring support teachers.

The academic courses to become a support teachers are an indispensable training ground for the acquisition of specialist skills and particular sensitivities education for working with diversity.

In the near future we need to aim for structural changes in teaching training. From our point of view, one of the keystones lies in the inclusion, in teaching practice and professional knowledge, of a digital pedagogy (Simone, 2021) to be included on a permanent basis, and not occasionally, in teacher training programs at all stages of their careers.

The university, in this process, plays a fundamental role as driving force for continuous teachers training and to respond to the needs of the present time.

From the university institution training opportunities and experiences are hoped to make the teacher an effective protagonist of the complexity of scientific, methodological and technological innovation.

REFERENCES

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive. *Prospects*, *38*, 15-34.

Bocci, F., Guerini, I. & Travaglini, A. (2020). Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs. *Form@re*, *21*(1), 8-23.

Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Erickson.

de Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. FrancoAngeli.

EADSNE. (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf [28/01/24].

Florian, L. (2014). Preparing teachers to work with students with disabilities. An international perspective. In P. T. Sindelar, E. D. McCray, M. T. Brownell & B. Lignugaris/Kraft (Eds.), *Handbook of research on special education teacher preparation*. Routledge.

Limone, P. & Simone, M. G. (2022). Specializing online during the pandemic: an exploratory survey on support teachers in the initial training phase. *Italian Journal of Educational Research*, (28), 076-084. https://doi.org/10.7346/sird-012022-p76

ONU. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development*. New York.

Peder, H. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206-217. DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778

Santi, M. & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *V* – numero speciale –, 99-111.

Simone, M. G. (2021). School and Pandemic. For a digital literacy of teachers in the incoming training. In Proceedings of the 2nd International Conference of the *Journal Scuola Democratica* «Reinventing Education», vol. 2, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion (pp. 257-266).

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375739746

LAS PRAXIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL: UN ESTUDIO DE CASO

PRAXIAS IN ORAL LANGUAGE LEARNING: A CASE STUDY

Sonia Nuño Sánchez[1] y María Luisa García Rodríguez[2]

[1]*Universidad de Salamanca. España*
sonians@usal.es
https://orcid.org/0009-0008-8153-2733

[2]*Universidad de Salamanca. España*
malugaro@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-1490-8728

Resumen: **Introducción:** En esta indagación se pretende reflejar el papel de las praxias como antecedente para un correcto aprendizaje de la lengua oral a través de actividades de aula realizadas en Educación Infantil durante la estancia de la autora en prácticas escolares. **Método:** Siguiendo procedimientos de metodología cualitativa, se han registrado los datos a través de la observación participante. La categorización de los mismos ofrece cuatro categorías principales que conforman el árbol de indización: praxias bucofonatorias, linguales, ideatorias e ideomotoras. **Resultados:** Los resultados muestran que las cuatro categorías presentan una frecuencia de puesta en práctica similar, destacando ligeramente las «bucofonatorias», consideradas como antecedente de la correcta adquisición de la pronunciación de fonemas. **Conclusión y discusiones:** La categoría 1. Bucofonatorías, ha sido la más utilizada en el aula (42 %). Esto se debe a que son aquellas que permiten fortalecer y coordinar tanto los músculos como los movimientos de la boca relacionados con la articulación de los sonidos y la producción de palabras, siendo un elemento fundamental para el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Esta propuesta de actividades es variada, creativa y lúdica para promover aprendizajes significativos y fomentar la participación activa de los estudiantes.

Palabras clave: lengua oral; componentes del lenguaje; observación participante; praxias.

Abstract: **Introduction:** In this inquiry we intend to reflect the role of praxias as an antecedent for a correct learning of oral language through classroom activities carried out in Early Childhood Education during the author's stay in school practices. **Method:** Following qualitative methodology procedures, data were recorded through participant observation.

The categorization of the data offers four main categories that make up the indexing tree: buccophonatory, lingual, ideational and ideomotor praxias. **Results:** The results show that the four categories present a similar frequency of implementation, slightly highlighting the «buccophonatory» ones, considered as antecedent to the correct acquisition of phoneme pronunciation. **Conclusion and Discussion:** Category 1. Bucophonatorics, has been the most used in the classroom (42%). This is because they are those that allow strengthening and coordinating both muscles and mouth movements related to the articulation of sounds and the production of words, being a fundamental element for the development of language and communication. This proposal of activities is varied, creative and playful to promote meaningful learning and encourage the active participation of students.

Keywords: oral language; language components; participant observation; praxias.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de caso que se presenta a continuación recoge una situación real vivida por una de las autoras en un aula de 3 años de la provincia de Salamanca durante su estancia en prácticas curriculares del Grado de Maestra de Educación infantil. Iniciado el curso, tuvieron que escolarizarse dos niños ucranianos como consecuencia del conflicto bélico que había en su país. Por ello, el centro, la maestra y ella realizaron una recopilación de materiales específicos para enseñar a estos menores, empezando por el idioma para poder comunicarse correctamente. Se decide recurrir a las praxias como herramienta de ayuda para superar barreras y construir un ambiente inclusivo. En el mundo de la lengua oral, las praxias son un elemento crucial, no solo contribuyen a la eficacia de la comunicación, sino que también sirven como base para un mejor entendimiento de la lengua.

> El concepto de praxia (sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o intención) hace referencia tanto al aspecto consciente de la iniciación y del control voluntario como al aspecto automático del desarrollo del acto motor. En este sentido, el aprendizaje consistirá en un perfeccionamiento cada vez más fino de todos los tipos de feedback que permitan el desarrollo del acto motor con el mínimo de intervención de la conciencia. (Junyent, 1989, citada por Mendoza, 2018, p. 26)

Schrager y O'Donnell (2001) coinciden con Junyent (1989) en que el término praxia hace referencia a la habilidad para llevar a cabo un movimiento programado y organizado, en una determinada secuencia, de manera intencionada y coordinada. De acuerdo con ellos, Puerta *et al.* (2022) añaden que este sistema de movimientos se caracteriza por ser aprendidos y no reflejos. Uno de los autores más significativos que ha relacionado sus aportaciones con el tema de las praxias es Piaget, quien defiende que un menor debe poseer tanto la capacidad cognitiva general como la capacidad de usar símbolos para desarrollar el lenguaje. Por ello, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotora con la cual confirma que las interacciones sensoriales y motoras de un bebé con su entorno, en particular su entorno sociocultural, ayudan a desarrollar

los principios de la lógica antes que el lenguaje (Mendoza, 2018). Finalmente, relacionándolo con el concepto de las praxias y teniendo en cuenta lo expuesto por esta autora, Piaget fue el primer autor en hablar sobre ellas, concretamente en sus aportaciones sobre las etapas del desarrollo cognitivo infantil. En consecuencia, gracias a su teoría sobre cómo adquieren los aprendices el conocimiento, conceptúa las praxias como sistemas de movimientos coordinados y personalizados que se basan en una intención particular y se aprenden a través de procesos de asimilación y acomodación que permiten la adaptación al entorno (Mendoza, 2018; Tomás y Almenara, 2008).

A continuación, se recogen, en la Tabla 1, los tipos de praxias utilizados para esta indagación siguiendo la clasificación efectuada por Mendoza (2018).

Tabla 1. Tipos de praxias

Praxias	Definición
Bucofonatorias	«Habilidades motoras finas adquiridas, movimientos organizados de mayor a menor dificultad de los órganos que intervienen en la producción de los fonemas o sonidos del habla y de la expresión facial» (Mendoza, 2018, p. 34). A este grupo pertenecen las *linguales*, es decir, aquellas que se realizan con la lengua, como su propio nombre indica. No se encuentra una definición más específica que aporte una información más detallada. Asimismo, también forman parte de este grupo las labiales, las del velo del paladar y de la mandíbula.
Constructivas	«Capacidad para llegar a la construcción de un todo a partir de sus elementos» (Mendoza, 2018, p. 19).
Ideomotoras	«Capacidad de ejecutar y/o reconocer gestos y acciones motoras ante una petición verbal» (Mendoza, 2018, p. 19).
Ideatorias	«Capacidad para realizar y simbolizar actos motores, así como las secuencias gestuales que los integran». «Capacidad para manipular objetos mediante una secuencia de gestos» (Mendoza, 2018, p. 19).

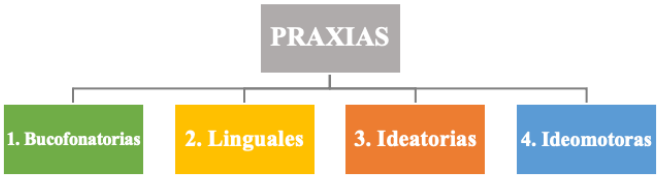
Fuente: Elaboración propia.

Esta indagación persigue dar respuesta a la siguiente pregunta de indagación: *¿qué tipos de praxias se están trabajando en esta aula?* Se pretende *detectar las praxias trabajadas a través de las actividades que se practican en el aula*.

2. METODOLOGÍA

Siguiendo procedimientos de metodología cualitativa, se han registrado los datos a través de la observación participante. La categorización de los mismos permite su clasificación en cuatro categorías principales que conforman el árbol de indización: praxias bucofonatorias, linguales, ideatorias e ideomotoras. Para su elaboración se contabilizan los datos textuales por frecuencias, tomando como unidades las actividades (act.) y cada una de ellas en diversas temáticas. Tras este proceso, emergen cuatro categorías reuniendo los requisitos de ser exhaustivas y excluyentes. Seguidamente, se define cada una de ellas.

Figura 1. Árbol de indización



Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2. Definición de categorías

Praxias	«Realización de movimientos programados y organizados de forma intencional y coordinada» (Schrager y O'Donnell, 2001).
1. Bucofonatorias	«Movimientos articulados aprendidos con los labios, lengua, mandíbula y gestos faciales con el propósito de producir fonemas y palabras» (Busto, 2007).
2. Linguales	«Diferentes movimientos de la lengua que están estrechamente relacionados con el habla» (Mendoza, 2018).
3. Ideatorias	«Capacidad para realizar y simbolizar actos motores, así como las secuencias gestuales que lo integran». «Capacidad para manipular objetos mediante una secuencia de gestos» (Mendoza, 2018, p. 19).
4. Ideomotoras	«Capacidad de ejecutar y/o reconocer gestos y acciones motoras ante una petición verbal» (Mendoza, 2018, p. 19).

Fuente. Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos a lo largo de esta indagación mediante tablas y figuras. La Tabla 3 y la Figura 2 muestran tanto las frecuencias como los porcentajes correspondientes de cada una de las categorías recogidas en el árbol de indización.

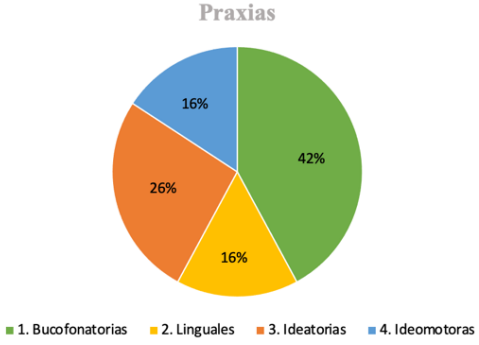
Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de las diferentes categorías estudiadas en esta indagación

Categoría	Frecuencia (act.)	Porcentaje
1. Bucofonatorias	8	42 %
2. Linguales	3	16 %
3. Ideatorias	5	26 %
4. Ideomotoras	3	16 %
Total	19	100%

Nota: Tabla representativa de los datos de cada categoría. En la primera columna aparecen las cuatro categorías y el total. En la segunda se refleja la frecuencia correspondiente con el número de actividades (act.) y en la tercera columna el porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Representación de las categorías



Nota: Ciclograma representativo de los datos de cada categoría.

Fuente: Elaboración propia.

Tanto en la Tabla 3 como en la Figura 2 se puede apreciar que la categoría *1. Bucofonatorias* presenta mayor porcentaje, pues cuenta con 8 (acts.) y, por lo tanto, supone un 42 % del total. En segundo lugar, la categoría *3. Ideatorias* muestra un porcentaje determinado por 5 (act.), en este caso del 26 %. Por último, las dos categorías restantes, *2. Linguales* y la *4. Ideomotoras*, tienen un porcentaje menor definido por 3 (acts.) lo cual supone un 16 % en cada una de ellas.

3.1. Praxias bucofonatorias

Esta primera categoría representa un 42 % del total, con una frecuencia de 8 acts.

Dentro de ella, se refleja la *actividad 1*, que consiste en imitar la praxia que realiza el niño del dibujo: soplar molinillos, sorber agua con una pajita e inflar un globo. Asimismo, tiene otra parte en la que se hacen ejercicios de respiración para practicar la inhalación y la exhalación. En la *actividad 2* se presenta una versión del juego de la oca adaptada para trabajar las praxias. El procedimiento del juego es igual que el tradicional: se lanza el dado y se mueve la ficha tantas casillas como les haya tocado. La diferencia es que el tablero está compuesto por praxias bucofonatorias que los estudiantes deben imitar cuando caigan en ellas. Con respecto a la *actividad 3*, consta de dibujos en los que se representan cuatro praxias labiales que deben recrear los menores. La *actividad 4* consiste en andar por un espacio determinado sujetando una cuchara con los dientes. Para dificultarla un poco más, se puede añadir una pelota de ping-pong, de manera que los sujetos tengan que hacer fuerza con la boca para que no se caiga. En cuanto a la *actividad 5*, se caracteriza por presentar cada una de las letras del alfabeto con la imagen de cómo se debe colocar la boca para pronunciarla, es decir, su praxia. La *actividad 6* se centra en trabajar la respiración. La temática es de *Cars*, de manera que, cuando aparezca Rayo McQueen, los estudiantes deben coger aire por la nariz; cuando salga Mate lo aguantarán, y tendrán que expulsarlo con Sally. Con esto, se presentarán fichas con diversas secuencias para practicar diferentes tipos de respiración. Haciendo referencia a la *actividad 7*, en la que se hace uso de recursos multimedia, los escolares verán en YouTube el cuento *Un sueño extraño* con el que deberán ir repitiendo las praxias que marca la narradora. Por último, la *actividad 8* se desarrolla con gusanos de papel y pajitas. En ella, los estudiantes soplan a través de dichas pajitas para mover a los gusanos hasta llegar a la meta. A través de esto, se ponen en práctica la exhalación y el control de la respiración.

3.2. Praxias ideatorias

A continuación, se recoge la segunda categoría, que representa un 26 % del total, con una frecuencia de 5 acts.

En esta se clasifican las siguientes tareas: las *actividades 9* y *10* están directamente relacionadas, pues una consta de un cartel en el que aparecen los pasos a seguir para aprender a lavarse los dientes y la otra de un juego para ponerlos en práctica. Para llevar a cabo este último, se les proporciona a los niños y a las niñas un folio plastificado con una boca abierta en la que se muestran los dientes con manchas pintadas con rotulador. Asimismo, se les ofrece un cepillo de dientes con el que deben frotar las manchas para quitar la «suciedad». Por lo que respecta a la *actividad 11*, es similar a la actividad 9, aunque en este caso se recogen los pasos para lavarse las manos correctamente cada vez que vayan al baño. Finalmente, la *actividad 12* proporciona la secuencia de pasos para aprender a atarse los cordones y la *actividad 13* la complementa, pues es un cartón con forma de zapatilla que contiene unos cordones con los que practicar la lazada.

3.3. Praxias linguales

A esta pertenecen la *actividad 14*, compuesta por una ficha de *Bob Esponja* que recoge diferentes praxias, la mayoría para realizar con la lengua, que los estudiantes deben repetir. La *actividad 15* también presenta dibujos, en este caso de un niño que realiza diferentes movimientos con la lengua para que los aprendices que lo observan los imiten. Y la *actividad 16* es un recurso interactivo formado por una ruleta en la que hay diferentes praxias linguales, de modo que los menores tiran y deben representar la que les toque.

3.4. Praxias ideomotoras

La última categoría es la de las praxias ideomotoras, que tiene el mismo número de frecuencias que la anterior (3 acts.) por lo tanto, constituye un 16% del total. Las actividades que se encuentran clasificadas en este grupo son: la *actividad 17*, compuesta por un cartel con la señal de silencio cuya finalidad es que los estudiantes la pongan en práctica cuando tengan que mandar callar al resto de sus compañeros. En cuanto a la *actividad 18*, recoge diferentes maneras de saludar y se pone en práctica todas las mañanas al entrar en clase, de manera que cada día los estudiantes elijan una distinta. Finalmente, la *actividad 19* también consta de un cartel en el que se refleja que hay que levantar la mano para pedir la palabra. Así, los escolares lo observan y lo llevan a cabo cuando sea necesario.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los datos, se procede a comprobar la consecución del objetivo general, así como a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Con relación al objetivo general: *Detectar las praxias trabajadas a través de las actividades que se practican en el aula*, ha sido claramente conseguido. Se han diferenciado un total de diecinueve actividades. De ellas, se ha podido realizar una clasificación exhaustiva en cuatro categorías diferentes de praxias. Aunque la clasificación propuesta por Mendoza (2018) incluye también las constructivas, en esta aula no se han detectado durante el tiempo de recogida de datos.

Es importante resaltar que la utilización de praxias implica, en numerosos casos, el uso de pictogramas. Este recurso brinda a los aprendices una representación visual de las palabras, lo que facilita su comprensión y memorización. Asimismo, fomenta la asociación entre palabra e imagen favoreciendo una correcta conexión entre el lenguaje oral y escrito. En este caso, al emplearse con estudiantes no hispanohablantes, se pretende conseguir un aprendizaje inclusivo.

Finalmente, se responde a la pregunta: *¿Qué tipos de praxias se están trabajando en esta aula?* Según los datos, bucofonatorias, linguales, ideatorias e ideomotoras. Tomando como referencia lo expuesto al inicio de la indagación, el fin principal de la legua oral es comunicar por lo que la utilización de estos tipos de praxias, en especial las bucofonatorias y las linguales, se orienta hacia una socialización favorable, ya que contribuyen al desarrollo del lenguaje.

REFERENCIAS

Mendoza, S. I. (2018). *Las praxias bucofaciales para favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5 años*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Lima]. https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/3598/MONOGRAF%c3%8dA%20-%20MENDOZA%20HUARANGA%20SANDRA%20ISABEL%20%20FEI.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Puerta, I. C., Dussán, C., Montoya, D. M., Landinez, D. y Pérez, J. E. (2022). Validación y estandarización de pruebas neuropsicológicas para la evaluación de praxias y gnosias. *Archivos de Neurociencias*, *27*(1), 5-15. https://www.researchgate.net/publication/359406887_Validacion_y_estandarizacion_de_pruebas_neuropsicologicas_para_la_evaluacion_de_praxias_y_gnosias _Evaluacion_de_gnosias_praxias

Schrager, O. L. y O'Donnell, C. M. (2001). Actos motores oro-faringo-faciales y praxias fonoarticulatorias. *Revista Fonoaudiológica de la Asociación Argentina de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 47(3), 22-32. https://www.yumpu.com/es/document/read/13452700/actos-motores-orofaringo-faciales-y-praxias-fonoarticulatorias

Tomás, J. y Almenara, J. (2008). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*. http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375747756

DESDE EL CURRÍCULO FORMAL HACIA UNA FORMACIÓN LECTOESCRITORA SIGNIFICATIVA

FR0M THE F0RMAL CURRICULUM T0WARDS MEANINGFUL READING-WRITING TRAINING

Yerania López Díaz

Universidad Autónoma de Chiapas. México
ladychatterli@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-3466-3819

Resumen: La presente investigación se centra en la formación lectoescritora de estudiantes del nivel medio superior, abordando cómo crear espacios dentro de la escuela que favorezcan el aprendizaje significativo y el reconocimiento de los alumnos como lectores y escritores. Se propone una intervención didáctica alternativa que favorece una enseñanza más flexible, alejada del formato áulico formal. La metodología empleada es la Investigación Acción Participativa (IAP), con el objetivo de involucrar a los estudiantes como agentes activos en su formación como lectores y escritores. Se implementó un taller extracurricular, «Leer y escribir en la cuevoteca», que incluyó estrategias como *círculos de lectura*, *escritura creativa* y *escritura subjetiva*, con resultados que evidencian un cambio significativo en la percepción de la lecto-escritura, pasando de una función instrumental a una más sociocultural, vinculada a la expresión, al gusto por estas prácticas y la construcción de significados en el contexto escolar y no escolar. En las conclusiones, se afirma que se logró un aprendizaje significativo en la lectoescritura mediante una transformación en la dinámica tradicional del aula, impulsada por la docente, cuya intervención resignificó las prácticas lectoras y escritoras, alejándolas de su percepción limitada como simples actividades codificadoras y copistas.

Palabras clave: lectoescritora; aprendizaje significativo; taller de lectura.

Abstract: This research focuses on the literacy training of high school students, addressing how to create spaces within the school that promote meaningful learning and the recognition of students as readers and writers. An alternative didactic intervention is proposed that favors more flexible teaching, away from the formal classroom format. The methodology used was Participatory Action Research (PAR), with the objective of involving students as active agents in their change process. An extracurricular workshop, «Reading and writing in the cave library», was implemented, which included strategies such as reading circles, creative

writing and subjective writing, with results that show a significant change in the perception of reading and writing, going from an instrumental function approach to a more sociocultural and personal one, linked to expression, learning and the construction of meanings in everyday life. In the conclusions, it is stated that significant learning in reading and writing was achieved through a transformation in the traditional classroom dynamics, driven by the teacher, whose intervention redefined reading and writing practices, moving them away from their limited perception as simple coding and copying activities.

Keywords: reading workshop; reading-writing; significant learning.

1. INTRODUCCIÓN

La formación lectoescritora en jóvenes estudiantes del nivel medio superior ha sido el eje principal de este proyecto. En ese contexto escolar se va construyendo la narrativa sobre cómo se pueden crear las condiciones para que los actores participantes, a través de un aprendizaje significativo, se reconozcan como lectores y escritores desde la materia de taller de lectura, cuyas directrices de enseñanza se rigen predominantemente, según los fundamentos que establecen los planes y programas de estudio, así como de ciertas situaciones ejercidas por las y los docentes en una relación asimétrica que ha impedido a los estudiantes llegar al sentido de los textos. El concepto de formación lectoescritora propuesto en este trabajo se construye a partir de una revisión crítica de la literatura existente, complementada con aportaciones propias. En esta investigación se considera que la lectura y la escritura van más allá de la linealidad del texto escrito:

> Leer representa mucho más que descifrar unas marcas gráficas. Saber leer implica la apropiación de aquello escrito: elegir la lectura, integrarla, ser capaz de servirse, de complementarla, ampliándola con todas las otras lecturas. Por tanto, no puede considerarse en modo alguno como una acción pasiva, pues constituye en primer lugar, una búsqueda y una construcción de sentido. (Ballester e Ibarra, 2013, p. 13)

La formación lectoescritora significativa se define entonces como un proceso que va más allá del aprendizaje mecánico o instrumental de la lectura y la escritura. Busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de leer y escribir de forma reflexiva, crítica, voluntaria y placentera, consolidándose como una herramienta esencial para interactuar con el entorno y participar activamente en la vida cotidiana. En este sentido, se distancia de la visión instrumentalista predominante en el contexto escolar oficial, para acercarse al sentido sociocultural de la lectoescritura. Tanto la lectura como la escritura no solo responden a las necesidades académicas exigidas por la escuela, sino que también son prácticas con sentido en la vida cotidiana. Como señala Lerner (2006), «los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella» (p. 27).

La intervención lectoescritora que se llevó a cabo se centró en una propuesta didáctica alternativa, justamente con un formato de enseñanza menos riguroso y más flexible al que se

implementa en el salón de clases. Con ello, se buscó alternar entre el aula formal y espacios no asimétricos, construidos libremente tanto por la docente como por el alumnado. Esta intervención tuvo como objetivo generar una transformación colectiva, donde los estudiantes fueran agentes activos de su propio cambio, a partir de comprender y reflexionar sobre su relación con el objeto de estudio. El abordaje del «aprendizaje significativo» en el que se enmarca la propuesta didáctica se rige por ciertos parámetros como «la tolerancia, el respeto, la organización con sentido de la experiencia, y de manera especial la capacidad de escucha ante la propia subjetividad y la de los otros seres humanos, igualmente carenciados, y con múltiples cuestionamientos y respuestas» (Garita Sánchez, 2001, p. 32). Sobre todo, porque nos encontramos ante una comunidad estudiantil de jóvenes con una pluralidad de personalidades e identidades, con distintos ritmos de aprendizaje, percepciones e inquietudes particulares; «los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales» (Reguillo, 2000, p. 30). Por lo tanto, se trató de acompañar a los alumnos en una formación lectoescritora con sentido, tendiente a construir significados productores de cambios sustanciales ante la problematización imperante, desde un aprendizaje significativo, en el cual, docente y alumno se integran voluntaria y colaborativamente.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación es una aproximación cualitativa basada en la Investigación Acción Participativa (IAP). Se llevó a cabo una intervención lectoescritora con el alumnado de la materia de Taller de Lectura, abarcando desde el primero hasta el cuarto semestre en la Escuela Preparatoria Agropecuaria Patria y Progreso, ubicada en el municipio de Ostuacán, en México. El número de participantes[1] fue de 15, de los cuales ocho eran alumnas y siete alumnos.

Se utilizó la IAP como método, entendida como «un proceso de intervención social que persigue expresamente proporcionar a la comunidad los medios necesarios para llevar a cabo acciones que ayuden a resolver temas definidos por la propia población como relevantes» (Francés García *et al.*, 2015, p. 57). Las técnicas e instrumentos empleados fueron:

- Grupos focales (carta descriptiva)[2].
- Observación participante (diario de campo)[3].
- Análisis documental de los programas de estudio I, II, III y IV.

Para documentar y sistematizar la información obtenida durante la etapa de diagnóstico, se redactaron cartas descriptivas. La observación participante resultó ser una técnica valiosa que

1 El número de participantes varió a lo largo del taller debido a actividades escolares que coincidían con el horario. No obstante, los 14 estudiantes mencionados participaron de manera constante en todas las actividades. De principio a fin.

2 Carta descriptiva como el instrumento que acompañó a la técnica de grupos focales.

3 Diario de campo como instrumento que registra la observación participante.

permitió recolectar y registrar, en el diario de campo, información relevante tanto subjetiva como objetiva de las actividades. Mediante el análisis documental, se revisaron los programas de estudio, con énfasis en cuatro ejes: propósitos, competencias disciplinares, contenidos temáticos y criterios de evaluación. Esto permitió acercarse concretamente a la naturaleza de la materia, comprender la formación que se promueve en los alumnos, analizar la representación de la lectoescritura legitimada desde la institución escolar para entender cómo se está enseñando y con qué propósito. La etapa diagnóstica fue posible gracias al conocimiento del contexto, el cual facilitó tanto a los alumnos como a mí, como docente-investigadora, reconocer la problemática. Lo más relevante fue el desinterés por la lectoescritura, debido a que los estudiantes manifestaron que

- Tiene una función escolar-instrumental (realizar tareas y mejorar competencias de transmisión oral y escrita) más que una función sociocultural.
- Su experiencia lectoescritora ha sido controlada, limitada y obligatoria, enfocándose en una formación literaria de corte estructuralista basada en contenidos temáticos de los programas de estudio.
- La interpretación de textos es restringida por los docentes en una relación asimétrica, lo que reduce los intereses literarios de los estudiantes.

El diagnóstico inicial sirvió como base para diseñar una intervención centrada en la formación lectoescritora, yendo más allá del plano escolar, pero dentro de la misma institución. ¿Cómo se planteó la intervención? Se partió de lo que se había reconocido y comprendido, que era la mecánica de la enseñanza áulica formal. La ruta planteada consistió en la creación de un escenario que invirtiera la dinámica del aula tradicional, descrita por Dussel (2011) como un espacio centralizado y uniforme, sin alterar su función como institución política. ¿Cómo se invertiría este escenario? Para ello, se desarrollaron cinco premisas que transformaron las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y se diseñó un taller de lectoescritura extracurricular titulado «Leer y escribir en la cuevoteca». Este taller incluyó estrategias didácticas diseñadas a promover una experiencia lectoescritora significativa en la comunidad estudiantil.

La implementación del taller «Leer y escribir en la cuevoteca» se realizó en un horario extracurricular que no interfirió con las asignaturas regulares. Constó de dos fases principales:

1. Fase de acercamiento: se enfocó en crear un ambiente de confianza y camaradería entre los participantes, además de discutir aspectos clave sobre la lectoescritura.
2. Fase de desarrollo: constituyó el núcleo del taller e incluyó tres estrategias didácticas fundamentales:
   - Círculos de lectura.
   - Escritura creativa.
   - Escritura subjetiva

Figura 1. Premisas de la intervención



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Cada estrategia didáctica del taller estuvo conformada por actividades específicas de lectura y escritura. El procesamiento de los datos de la etapa de implementación se registró en la planeación didáctica, que incluía una sección titulada «Desarrollo de la actividad», donde también se registraban las observaciones y los resultados documentados en el diario de campo. Este enfoque permitió una sistematización adecuada y ordenada de los resultados obtenidos, facilitando con ello el análisis del impacto del taller.

3. RESULTADOS

La creación del escenario significativo transformó la enseñanza formal al hacerlo más *flexible, no arbitrario y con mayores oportunidades de reflexión sobre la lectoescritura*. Esta flexibilidad permitió distanciarse de la enseñanza tradicional, permitiendo a la docente adoptar también un rol de mediadora y fomentar un aprendizaje dinámico. La no arbitrariedad se evidenció en la libertad de los estudiantes para elegir qué, cuánto leer o escribir y cuándo compartir sus producciones textuales. Además, este espacio promovió una comprensión más amplia de la lectoescritura como medio de expresión, aprendizaje, relajación y construcción de significados, resignificando su práctica más allá del aula.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de cada una de las estrategias didácticas implementadas en el taller de lectoescritura.

Estrategia 1. Círculos de lectura

Los resultados de esta estrategia muestran que

- Los jóvenes estudiantes se sienten motivados a leer y disfrutar la lectura cuando se les da oportunidad de elegir los libros y textos de acuerdo con sus intereses.
- Los jóvenes se inclinaron, mayormente, por obras cuya temática era amor y desamor, como las novelas de José Emilio Pacheco[4]. Se mostraron intrigados por saber el desenlace y conclusión de la historia. Lo que nos infiere que el contexto de selección tuvo que ver con características propias de su edad; tratar de comprender qué sucede con personas de su edad, con inquietudes, problemáticas y aspiraciones similares.

Estrategia 2. Escritura creativa

De manera general en el desarrollo de esta estrategia observamos que

- Los integrantes del taller siempre estuvieron deseosos de escribir y contarnos algo sobre su mundo.
- Brindarles la oportunidad sobre la elección de la temática motiva el proceso de escritura.
- Los textos escritos fueron inéditos y dieron origen a círculos de lectura. Pudieron leerse ellos mismos.
- El cuento fue el género narrativo con mayor producción.
- Las producciones escritas narraron experiencias de su infancia, situaciones familiares complejas, problemas personales, planes a futuro, estados de ánimo, emociones, etc.

Estrategia didáctica 3. Escritura subjetiva

De acuerdo con lo redactado por los alumnos se encontró lo siguiente:

Continúan formándose como escritores

La naturaleza de esta formación es construir significados a partir del deseo de contar parte de sus vivencias, experiencias, su pasado.

4 *Las batallas en el desierto* y *El principio del placer*.

Tabla 1. Evidencia textual 1

- «También le mando mi cuento. Espero le guste, fue uno de los primeros que hice… también me gustaría comentarle que tengo en mente hacer un relato que hable de mi vida, desde pequeño hasta lo que he logrado».
- «No sólo escribes tus sueños, puedes volverlos realidad. A mí me gustaría ser un escritor. Espero lograrlo».
- «Así va por el momento mi historia, aún le falta desarrollo. Es un avance».
- «Leo cada día que tengo, sea malo o sea bueno, para hacer un diario y una reseña mía».
- «Otra cosa, es que tengo pensado hacer un cuadernillo de puros cuentos creados por mí».

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Búsqueda de pertenencia para desarrollar un sentido de identidad y autoestima

Con conexión con otros agentes que tienen los mismos intereses, valores, inquietudes, etc.

Tabla 2. Evidencia textual 2

- «Soñaba con ser parte de un grupo, un grupo donde todos nos entendíamos y reuníamos cosas en común».
- «Me sentía bien y confortable al estar en el taller, podía platicar con gente a la que le gustara lo mismo que a mí y que me entendieran, compartir momentos con gente de mis mismos gustos».
- «Conectar con otras personas como yo, que les gustan las mismas cosas que a mí».
- «Me gustó llevarme bien con todos. Compartir cosas en común».
- «Cuando escuché de la cuevoteca no dudé en inscribirme, desahogarme con mis compañeros y expresarme libremente sin ser juzgado. Me gustaba estar con ellos».
- «Conocí a más personas con pensamientos similares a los míos».
- «Me pude identificar con más personas acerca de lo que es la lectura».
- «Me sentía bien ahí, y me encantaba hablar sobre lo que me gustaba, con gente que lo entiende (como sucedía en el taller)».

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Resignificación de la lectoescritura

Menos instrumental en el contexto escolar. Más funcional en la vida cotidiana. La lectura y la escritura adquieren múltiples aristas:

- lectura y escritura por placer
- medio de expresión
- fuente de aprendizaje
- actividades de relajación
- medio de construcción de ideas

Tabla 3. Evidencia textual 3

- «Antes de entrar al taller me servía solo para hacer tareas ahora me sirve para expresarme».
- «La lectura era tediosa para mí, que pensaba que sólo era por obligación que tenía que leer y que era una regla de los profesores para realizar sus actividades en clases».
- «Siento que leer es descubrir en ti un don en el que tú descubres de qué estás hecho. Sentir que el mundo es una hoja en el que tú escribes palabras que salen de lo más profundo de tu ser y que leer es viajar a lo desconocido».
- «Leer es aprender a viajar a lo desconocido».
- «No es solo leer un gran libro o escribir sobre una tarea, leer y escribir es expresarnos, expresar todo lo que pensamos, lo que nos pasa, lo que sentimos, lo que vimos, lo que nos gusta y lo que nos podamos imaginar, desde un gran libro hasta un pequeño texto trivial, hasta una piedra en el pasto o un atardecer en el prado, hace que podamos escribir sobre ello, para expresarnos, y hacer un gran mundo en nuestra cabeza al leerlo e imaginarlo».
- «Gracias al taller aprendí que las letras de una lectura no sólo sirven en lo académico, sino también en nuestro diario vivir, y no son sólo letras, son sentimientos, enseñanzas, aprendizajes».
- «Leer y escribir es una forma de acceder al mundo conociendo otras perspectivas que nos sirven para organizar el propio conocimiento y elaborar nuevos significados y expresar nuestras propias ideas».
- «Leer y escribir es más que sólo letras. Es una manera de expresar nuestros sentimientos y maneras de ver la vida, salir un poquito de lo ordinario».
- «Leer y escribir es algo que nos ayuda a construir nuestras propias ideas y aprender más».
- «La lectura y escritura me sirve para las tareas, pero igual como un método de relajación y para desahogarse; al igual que te abre diferentes puertas al arte, no sólo escribes tus sueños, puedes volverlos realidad».
- «Escribir me ayuda a resolver unos capítulos pasados de mi vida, que hasta hoy tengo presentes».
- «Creo que leer y escribir es una puerta a dos mundos, ahora puedo estar inmersa en la lectura sin sentirlo pesado, y sobre todo puedo leer por voluntad propia».

Fuente: Elaboración propia, 2023.

4. CONCLUSIONES

La intervención implementada permitió transformar la dinámica de enseñanza tradicional en la materia de Taller de Lectura, sin interferir con la función instruccional de la institución escolar. Este cambio favoreció la formación de lectores y escritores desde una perspectiva sociocultural, destacando la importancia del contexto en los procesos de aprendizaje. Asimismo, permitió explorar las percepciones y las motivaciones de los estudiantes hacia la lectura y la escritura, identificando que el interés personal, la disponibilidad y el acceso a un acervo diverso de obras literarias son factores clave para estimular estas prácticas. Además, se lograron identificar e implementar estrategias didácticas que promovieron un aprendizaje significativo en lectoescritura.

En cuanto a los estudiantes, el taller se convirtió en un espacio alternativo que funcionó como un refugio emocional, un lugar donde pudieron alejarse de las tensiones familiares y personales. Desde sus perspectivas, este escenario representó un ambiente cómodo y seguro, rompiendo con la rigidez del formato áulico tradicional. La lectura y la escritura dejaron de percibirse como meras actividades mecánicas e instrumentales, resignificándose como prácticas valiosas y multifacéticas. Los estudiantes pudieron conceptualizarlas como una fuente de placer, un medio de expresión personal, una herramienta para el aprendizaje, una actividad relajante y un vehículo para la construcción de ideas.

Para mí, como docente, esta experiencia también fue transformadora. Me permitió reflexionar sobre mi práctica pedagógica, cuestionando cómo y para qué enseñar en el aula. La intervención evidenció que un acompañamiento significativo en lectoescritura fomenta la participación activa del estudiante en la construcción de conocimientos, a través de un enfoque más inclusivo y contextualizado. Aunque las relaciones asimétricas no desaparecieron por completo, la figura de autoridad docente se diluyó en el contexto del taller, dando paso a una relación más cercana y de confianza con los estudiantes. La satisfacción de observar un impacto positivo en el aprendizaje reforzó mi compromiso a una mejora continua en la práctica docente.

En síntesis, esta experiencia resalta la importancia de crear espacios y escenarios didácticos dentro de las escuelas que contextualicen los procesos de enseñanza y favorezcan aprendizajes significativos a largo plazo. Estos espacios, impulsados por la iniciativa de los propios docentes, deben permitir a los estudiantes formar parte de la comunidad de la cultura escrita por elección propia, sin coacción y con el acompañamiento adecuado. Así, la figura del docente, que es parte fundamental de la labor de la enseñanza, sea de alguien que, en un camino que conoce, toma la mano del joven para avanzar juntos; no mediante el plumón y la pizarra, el dictado y la escritura. En situaciones de escritura y de lectura a través de él mismo, no en situaciones a partir del maestro ni de lo largo y ancho de las materias como se ha venido reiterando a lo largo de esta contribución.

REFERENCIAS

Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (10), 7-26. https://www.redalyc.org/pdf/2591/259129174001.pdf

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro latinoamericano de educación experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Fundación Santillana. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf

Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C. y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Pydlos ediciones.

Garita Sánchez, G. (2001). Aprendizaje significativo: de la transformación en las concepciones acerca de las formas de interacción. *Revista de Ciencias Sociales*, (94), 19-34. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/56566

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Reguillo Cruz, R. (200). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto* (1.ª ed.). Norma. https://www.academia.edu/9028253/Rossana_Reguillo_EMERGENCIA_DE_CULTURAS_JUVENILES_estrategias_del_desencanto

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375757766

EL JUDO COMO HERRAMIENTA DE APOYO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ALUMNOS DE ETAPA PRIMARIA DIAGNOSTICADOS CON TDAH

JUDO AS A SUPPORT TOOL FOR STUDENTS DIAGNOSED WITH ADHD AT PRIMARY SCHOOL

Anushtha Sarmiento-García[1], Raimundo Castaño-Calle[2]
y Ainhoa Sarmiento-García[3]

[1]*Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. España*
asarmientoga.mag@upsa.es

[2]*Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. España*
rcastanoca@upsa.es
https://orcid.org/000-0003-1586-6491

[3]*Facultad de Ciencias Agrícolas y Ambientales. Universidad de Salamanca. España*
asarmg00@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-5507-5830

Resumen: **Introducción:** El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) ha sido descrito como el trastorno del neurodesarrollo más importante en edad escolar a nivel mundial, siendo la administración de fármacos la metodología más común para su tratamiento. Sin embargo, son numerosos los estudios e intervenciones que coinciden en el uso de terapias alternativas, donde la actividad física podría ser una opción interesante al ejercer ciertos cambios a nivel neurocognitivo. Entre las actividades físicas disponibles, las artes marciales, y concretamente el judo, han sido descritas como estrategias adecuadas en pacientes con TDAH al ejercer un efecto positivo a nivel cognitivo, locomotor y psicosocial. Este estudio tuvo por objetivo evaluar el efecto de la práctica del judo en alumnos de etapa primaria diagnosticados con TDAH, a partir de estudios e intervenciones previamente publicadas. **Metodología:** Se utilizó como plataforma de búsqueda «Google Scholar», incluyendo las palabras «TDAH», «judo», «niños», de forma combinada, que hubieran sido publicados entre los años 2014 y 2023. **Resultados:** La búsqueda arrojo un total de 165 resultados que fueron limitados de acuerdo a distintos criterios de exclusión, descartándose, entre otras, aquellas intervenciones que se centraban en pacientes con un rango de edad diferente o que no incluían el judo como arte marcial, para finalmente obtener un total de 4 resultados. **Discusión y conclusiones:** Los artículos consultados muestran una unanimidad en los beneficios de la práctica del judo en

niños diagnosticados con TDAH a nivel neurológico, cognitivo y conductual. Si bien hacen especial énfasis en la mejora de las habilidades sociales asociadas a la práctica de este deporte, gracias a un aprendizaje de la canalización de las emociones y del autocontrol, consideran que el efecto de esta práctica a nivel de los síntomas de hiperactividad es limitado. Los estudios coinciden que la incorporación del judo en las clases de educación física sería una herramienta útil como terapia complementaria en alumnos diagnosticados con TDAH. Si bien, coinciden en que sería necesaria una mayor formación de los docentes acerca de esta patología. Este hecho mejoraría la integración de estos alumnos en el aula a la vez que se potencian sus habilidades.

Palabras clave: judo; etapa primaria; TDAH.

Abstract: **Introduction:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) has been described as the most important neurodevelopmental disorder at school age. The most common methodology for its treatment is the administration of drugs. However, numerous studies and interventions coincide with the use of alternative therapies. Physical activity may be an interesting option as it exerts certain changes at the neurocognitive level. Martial arts, and specifically judo, have been described as suitable approaches in patients with ADHD by exerting a positive effect at the cognitive, locomotor, and psychosocial levels. This study aimed to assess the effect of judo in primary school students with ADHD, from previously published studies and interventions. **Method:** «Google Scholar» was used as the search platform, including the words «ADHD», «judo» and «children», in a combined form, that had been published between 2014 and 2023. **Results:** The search resulted in a total of 165 results that were limited according to different exclusion criteria. The interventions focused on patients with a different age range or that did not include judo as a martial art were discarded. According to the established criterias, a total of 4 studies were selected. **Conclusion and Discussions**: The studies show unanimity in the benefits of judo practice in children diagnosed with ADHD at neurological, cognitive, and behavioral levels. However, special emphasis is placed on the improvement of social skills associated with the practice of this sport, due to learning to manage emotions and self-control. Nevertheless, the effect of this practice on the symptoms of hyperactivity could be limited. The studies agree that the incorporation of judo in physical education classes would be a useful tool as a complementary therapy for students diagnosed with ADHD. However, they agree that more training of teachers about this pathology would be necessary. This would improve the integration of these students while enhancing their skills.

Keywords: ADHD; judo; primary school.

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una alteración de origen neurobiológico que se inicia durante la infancia, y se caracteriza por la presencia de diferentes niveles clínicos de inatención y/o de hiperactividad-impulsividad (Barkley, 2011; Bitaubé *et al.*, 2009; Casajús, 2009). El TDAH se considera la patología neurológica más

importante en la edad escolar, teniendo un elevado impacto sobre el desarrollo personal y familiar y haciendo de esta patología una de las consultas más frecuentes en la pediatría de atención primaria, neuropediatría, psiquiatría infantil, así como en el medio no sanitario (Fernández y López, 2006). Además, se ha descrito que en los niños y adolescentes diagnosticados con TDAH durante estas etapas persiste en la edad adulta, por lo cual su diagnóstico y correcto manejo es de gran importancia en su desarrollo (Moreno Fontiveros *et al.*, 2015; Pascual-Castroviejo, 2008).

En líneas generales puede decirse que existen tres características clínicas comunes en pacientes de TDAH, que incluyen hiperactividad, impulsividad y déficit de atención (conocidas como tríada), aunque, si bien es cierto, pueden manifestarse de forma independiente y con distintos niveles de intensidad. Al referirse al TDAH, Moreno Fontiveros *et al.* (2015) enfatizan en que los síntomas varían en su intensidad y manifestación en cada persona, incluso según el género. El origen del TDAH es multifactorial, en el que se incluyen factores como el medio ambiente, la genética y los factores sociales. Sin embargo, las causas precisas y los mecanismo biológicos y moleculares que causan este trastorno no están totalmente explicados (Ramos, 2007).

El diagnóstico del TDAH es un proceso complejo debido a la heterogeneidad de las manifestaciones clínicas del mismo. Su diagnóstico requiere la cooperación entre todos los núcleos cercanos al paciente para poder llevar a cabo un diagnóstico eficaz. Es importante señalar que la presencia de signos clínicos no determina de forma única el diagnóstico del TDAH, sino que son la intensidad y la frecuencia de los mismos, así como su impacto en la vida diaria del paciente, lo que determina el proceso (Moreno Fontiveros *et al.*, 2015). Si bien, es preciso tener en cuenta que el diagnóstico del TDAH puede verse dificultado debido a que a menudo viene acompañado de otros trastornos relacionados y, también, a la edad temprana de aparición. El diagnóstico temprano del TDAH es vital en el transcurso de esta patología. La identificación del TDAH, el subtipo, así como la posible coexistencia con otras patologías es fundamental para establecer un tratamiento adecuado al paciente, que puede ayudar a controlar y reconducir su comportamiento y mejorar sus habilidades sociales, permitiendo que participen plenamente en actividades adecuadas para su edad. En la actualidad se utilizan los criterios diagnósticos publicados en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)* y los criterios de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), eligiéndose uno u otro en función de las preferencias del personal sanitario. Por otra parte, los instrumentos de evaluación para el diagnóstico son herramientas que se utilizan para obtener información estandarizada sobre las opiniones y los puntos de vista de los docentes y los familiares, contribuyendo a establecer el grado de afectación del paciente y su situación actual.

El tratamiento del TDAH incluye un conjunto de técnicas de forma personalizada que tienen en cuenta las necesidades y la situación del paciente. El tratamiento no permite curar la patología, sino reducir los síntomas y las complicaciones que puedan surgir durante el proceso. Entre los posibles tratamientos, el farmacológico es el más extendido. No obstante, presenta una serie de inconvenientes entre los que destacan la necesaria reevaluación de la dosis, el tratamiento continuado y los posibles efectos adversos. Frente a esto, en los últimos años, se

han llevado a cabo estudios que ponen de manifiesto la importancia de los tratamientos alternativos o no farmacológicos para intentar solventar esta problemática (Ludyga *et al.*, 2022).

Entre las posibles alternativas, el desempeño de actividades físicas en niños afectados con TDAH ha sido considerado como una de las posibles medidas para reducir e incluso eliminar el tratamiento en estos pacientes, ya que el ejercicio físico parece modificar la estructura y la función del cerebro de manera beneficiosa para los niños con TDAH (Carriedo, 2014). Entre las actividades físicas, las artes marciales han sido consideradas como la actividad de elección frente a otros deportes como los colectivos. Entre los deportes considerados como aptos en niños con TDAH, las artes marciales resultan especialmente adecuadas, ya que mejoran la capacidad de rendimiento aeróbico, también podrían favorecer el funcionamiento cognitivo, incluido el tiempo de reacción y el tiempo motor, la velocidad de procesamiento de la información y la memoria de trabajo (Eganov *et al.*, 2020; Ludyga *et al.*, 2022). Además, la clara jerarquización de las artes marciales (existencia de un maestro) es de gran importancia para niños con este perfil. Se ha descrito que los niños con una participación regular en artes marciales durante más de dos años mostraron una mayor capacidad de memoria de trabajo que sus compañeros sedentarios y que los niños que practican deportes de equipo durante un periodo de tiempo similar (Alesi *et al.*, 2014).

Existe un elevado número de disciplinas dentro del concepto de artes marciales. Entre todas las artes marciales disponibles, la Unesco considera el judo como el mejor deporte de iniciación para niños y niñas de 4 a 16 años. Debido a las características particulares de esta modalidad, el judo es considerado como una de las actividades físicas más apropiadas también para niños diagnosticados con TDAH al ser considerado un deporte seguro y estimular no solo habilidades locomotoras, sino también cognitivas y sociales (Aroni *et al.*, 2019).

A partir de estas premisas, el presente trabajo ha tenido por objetivo evaluar los estudios disponibles y el conocimiento generado según estudios acerca del efecto del judo como tratamiento en niños diagnosticados con TDAH en la etapa de educación primaria y los beneficios derivados del mismo.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Aunque, si bien es cierto que para la contextualización del presente trabajo se llevó a cabo una extensa búsqueda bibliográfica que permitiera conocer el concepto de TDAH, su origen, diagnóstico y tratamiento; con el fin del cumplimiento del objetivo previsto, se realizó una revisión sistemática de los artículos en formato electrónico disponibles siguiendo el protocolo Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses PRISMA. Este sistema facilita la trazabilidad del proceso en general y particularmente de la propia información a la vez que aumenta la transparencia (García-Madurga *et al.*, 2021). Se siguió un proceso de tres etapas que consistió en la identificación de los estudios relevantes, la selección de los mismos

de acuerdo a los objetivos propuestos y la elaboración del informe de resultados y su posterior discusión.

2.2. Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó entre el periodo comprendido entre el 1 de abril y el 31 de mayo de 2023, seleccionando la base científica «Google Scholar» (www.googlescholar.com) como plataforma de búsqueda. Para construir la ecuación de búsqueda óptima, se utilizaron en SCHOLAR combinaciones de palabras clave y frases relacionadas con la infancia, el judo y el TDAH. La ecuación de búsqueda finalmente utilizada, incluyendo limitadores para tener en cuenta los criterios de inclusión y de exclusión, fue TITLE-ABS-KEY (TDAH AND Judo) AND (Niños OR infancia OR edad escolar OR escuela OR colegio).

2.3. Criterio de selección

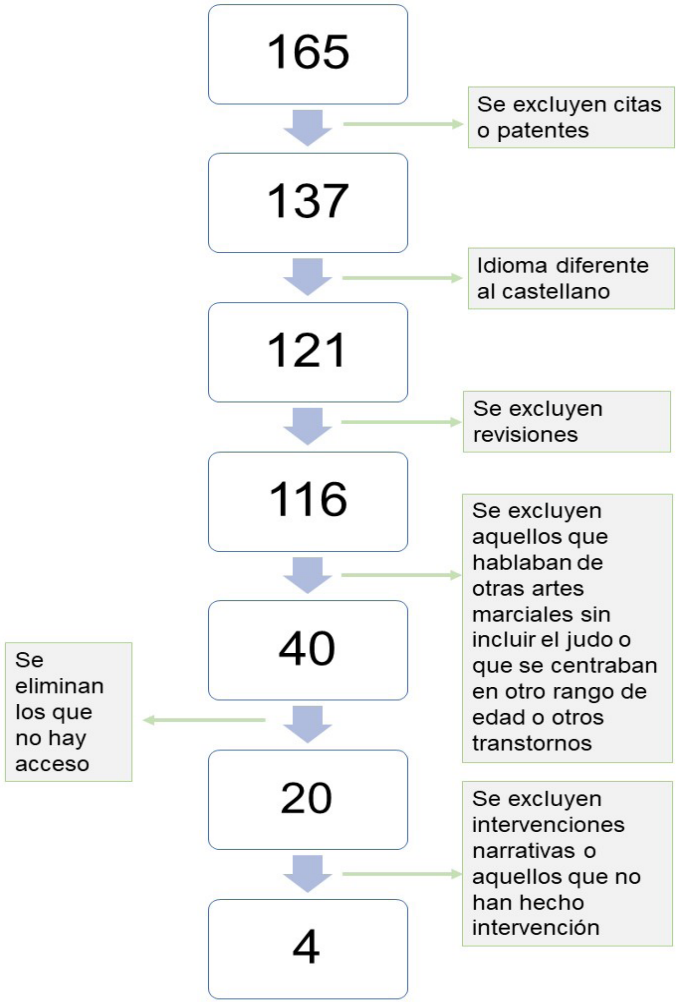
Se emplearon como medio de selección los artículos basados en estudios científicos que presentaran el judo como principal medio de tratamiento en niños diagnosticados con TDAH, que hubieran sido desarrollados durante la etapa escolar y que habían establecido los efectos y posibles beneficios derivados de su práctica, incluyendo a nivel locomotor, psicológico y social. Se incluyeron todos los artículos científicos que fueron llevados a cabo con este fin independientemente de la duración del estudio y del número de pacientes evaluados.

Para limitar el número de resultados, se eliminaron los estudios repetidos y aquellos que incluían revisiones sistemáticas en lugar de estudios de investigación. Así mismo, se restringió la búsqueda a artículos que se habían desarrollado entre los años comprendidos en el 2014 y 2023 con el fin de tener la información lo más actualizada posible, y se rechazaron aquellos artículos que solo permitían su acceso al resumen. Además, tal y como se describe a continuación, se establecieron otros criterios para descartar estudios con el fin de tener la información que pudiera responder de forma adecuada al objetivo planteado evitando incluir información que no diera respuesta a la pregunta inicial. Es por ello que se descartaron aquellos estudios que:

- Se encontraban en un idioma distinto del español.
- Eran repetidos.
- No tenían intervención.
- Solo hablaban de TDAH.
- Incluían otras artes marciales sin incluir el judo.
- La intervención que se realizaba no era con niños diagnosticados de TDAH.
- La intervención se realizaba en adolescentes o en adultos.
- La intervención solo se centraba en la práctica deportiva.

La Figura 1 resume los resultados obtenidos en el presente estudio según la metodología propuesta para la búsqueda, indicándose los motivos de exclusión de los estudios.

Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de artículos para el estudio



Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Se seleccionaron finalmente un total de 4 estudios de los 165 que cumplían inicialmente los criterios de búsqueda. Destacar que, aunque inicialmente los criterios de búsqueda únicamente tenían por objetivo seleccionar artículos de investigación publicados en revistas científicas, se seleccionaron finalmente 2 tesis y un trabajo de fin de grado debido a la importancia y relación con el trabajo en cuestión.

Álava (2021) se enfocó en determinar el efecto de la práctica del judo en la corrección de las conductas disruptivas de los deportistas con edades entre 8 y 9 años. Este autor incluyó dentro de las conductas el TDAH, entre otras, el trastorno negativista y desafiante (TND), el trastorno disocial (TD), así como los trastornos por uso de sustancias (TUS) y el trastorno explosivo intermitente (TEI), de acuerdo al Manual *Diagnóstico y Estadístico para los Trastornos Mentales*. Este autor consideró que las actividades debían adaptarse en función de las necesidades de cada alumno para poder establecer ventajas claras de su aplicación.

Rivadeneira (2021) llevó a cabo un estudio donde determinaron la prevalencia de TDAH en niños de etapa primaria en un colegio de la ciudad de Quito (Ecuador). Para ello, utilizaron la herramienta Test de Conner como método de diagnóstico, obteniendo una prevalencia del 55.8 % de alumnos con TDAH severo. Como intervención, se diseñaron un total de 12 clases de judo (incluyendo calentamiento, actividad principal y cierre), repitiendo nuevamente el test, obteniéndose resultados positivos derivados de dicha práctica.

Villalobos (2020) determinó el efecto del judo como estrategia deportiva y su influencia en el desarrollo psicoeducativo y conductual tomando como muestra a 3 niños con TDAH durante la etapa de infancia ente los 6 y 11 años (Cali, Colombia). A través de la entrevista semiestructurada y la observación, se obtuvieron los datos, información relevante y necesaria para detallar cómo influye la práctica de judo en los niños con TDAH. Se demostró que la práctica del judo disminuyó la agresividad y mejoró las habilidades sociales, siendo una herramienta de mejora en las relaciones interpersonales y en las habilidades para acatar y aceptar ordenes de acuerdo al rol del maestro. Este hecho contribuye a la adquisición de habilidades sociales y a la canalización de emociones, facilitando el autocontrol a la vez que se mejoran las aptitudes físicas.

Montesdeoca *et al.* (2014), desde una perspectiva más global, tuvieron como objetivo demostrar si los beneficios de la práctica de deportes de lucha influían positivamente en el comportamiento de los niños con TDAH. Para lograr este objetivo, se valoraron unos rasgos de conducta (agresividad, hiperactividad, problemas de atención, problemas de conducta, baja autoestima y ausencia de habilidades sociales). Este estudio se llevó a cabo en dos grupos (con edades entre 7 y 18 años), donde el 60 % de los niños del Grupo A tomaban medicación para el TDAH y en el grupo B la tomaban el 100 %. Como intervención, en ambos grupos se llevaron a cabo 8 sesiones de artes marciales entre las que se incluyó el judo. Los resultados demostraron que la actividad física mejoró la agresividad, los problemas de conducta, las habilidades sociales y la autoestima. Sin embargo, la hiperactividad y los problemas de atención no mejoraron en ninguno de los grupos de trabajo, a pesar de que, durante la práctica de actividades físicas, estos problemas se reducían.

4. DISCUSIÓN

El efecto del judo en el TDAH parece tener una implicación positiva a nivel de diferentes aspectos de esta patología. Rivadeneira (2021) describe que la práctica de 12 sesiones de judo podría reducir y mejorar la atención y la impulsividad tras su práctica, lo que coincide con lo descrito por Álava (2021), que mostró este sistema de actividades lúdicas como una estrategia valiosa para corregir las conductas disruptivas en los deportistas y fomentar además la inclusión deportiva. No se debe olvidar que una de las principales áreas que ven afectadas estos niños es la dimensión social, ya que, debido a su comportamiento, tienen dificultades para establecer relaciones con otros iguales siendo frecuente que se encuentren apartados de los grupos. Este hecho puede llevar a la aparición de otros procesos patológicos como estados de ansiedad y depresión que a menudo conviven con el TDAH. Las ventajas a nivel social descritas por otros autores coinciden con lo mencionado por Villalobos (2020), que consideró que la práctica del judo mejoró las habilidades sociales de niños diagnosticados con TDAH gracias a un aprendizaje de la canalización de las emociones y del autocontrol. No obstante, la autora matiza que pese a los aparentes resultados la población estudiada fue pequeña como consecuencia de los límites de la época de pandemia durante la que fue realizado el estudio. Si bien recalca que, pese a esto, los hallazgos mostrados supondrían una importante herramienta de consulta y servirían como base para futuros estudios. De forma similar, Montesdeoca *et al.* (2014) concluyeron estos mismos resultados incluso cuando los niños se encontraban en tratamiento, y en edades más avanzadas (>12 años), donde el problema de autoestima es de mayor importancia que la hiperactividad.

Por otra parte, Montesdeoca *et al.* (2014) describieron que, pese a la mejora de los problemas de agresividad, conducta, autoestima y habilidades sociales, la hiperactividad o la atención no se vieron mejoradas tras el desarrollo de las actividades. Matizaron que durante la práctica de la actividad las aptitudes se veían mejoradas, pero, sin embargo, estas desaparecían una vez que la actividad física concluía. Es posible que las diferencias con los autores anteriores se encuentren condicionadas por la edad de los sujetos (los cuales variaban desde los siete a los 18 años), el test utilizado o el tiempo y tipo de intervención. Además, aunque no se ha incluido en este estudio por no cumplir con los criterios establecidos, Ludyga *et al.* (2022) plantean que la práctica de judo durante al menos 12 semanas mejoraría las habilidades cognitivas (incluyendo la memoria y la atención) en pacientes con TDAH, siendo útil como apoyo en los tratamientos convencionales.

Por último, Álava (2021) considera que para que el judo pueda resultar eficaz como tratamiento del TDAH es necesaria una adecuada preparación de las clases por parte del docente y un conocimiento de las necesidades de cada alumno para conseguir esta adaptación. En este sentido, la formación del maestro es básica para poder contribuir a la mejora de las necesidades de estos alumnos. Por lo que se necesita una formación de los docentes a este respecto, debido a la alta prevalencia de esta patología en el alumnado.

Si bien, una de las principales limitaciones que nos hemos encontrado en la búsqueda de estos estudios es que la cantidad de estudios publicados en idioma castellano acerca del impacto del judo en el TDAH son muy escasos, por lo que sería recomendable que se continuaran

realizando este tipo de investigaciones más adelante para conseguir y poder demostrar la verdadera influencia que puede tener este deporte como un sustituto o una alternativa al tratamiento farmacológico de niños con TDAH.

5. CONCLUSIONES

Según la revisión bibliográfica realizada, se confirma que, tras la práctica de judo por pacientes diagnosticados con TDAH, obtienen diversos beneficios que incluyen mejoras a nivel neurológico, cognitivo, conductual y también las habilidades sociales. Sin embargo, algunos autores señalan que su efecto sería limitado en el tratamiento de los síntomas de hiperactividad.

Por otra parte, este estudio muestra la importante labor del docente en el tratamiento alternativo del TDAH, siendo fundamental una formación del docente al respecto de la patología que permita adaptar las sesiones a los alumnos contribuyendo a la sustitución parcial o completa del tratamiento farmacológico del TDAH. Es recomendable que se abran nuevas líneas de investigación debido a la prevalencia del trastorno, por ello se requieren estudios con un mayor número de individuos seleccionados para que sean más veraces.

Por último, destacar que, debido a la prevalencia de la enfermedad en niños en edad escolar y teniendo en cuenta el número limitado de estudios disponibles en lengua castellana sobre las posibles ventajas del judo como tratamiento en pacientes con TDAH, es necesario considerar que sería recomendable continuar estas líneas de investigación en un futuro para confirmar estos resultados preliminares.

REFERENCIAS

Álava, D. A. (2021). *El judo en la atención de niños de 8 a 9 años con conductas disruptivas* [Tesis de maestría en Educación, Mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. Repositorio Institucional. http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4254

Alesi, M., Bianco, A., Padulo, J., Vella, F. P., Petrucci, M., Paoli, A., Palma, A. y Pepi, A. (2014). Motor and cognitive development: the role of karate. *Muscles, Ligaments and Tendons Journal*, *4*(2), 114-120. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4187589/

Aroni, A., Machado, A. A., Rui-Gomes, A., Honorio, S., Santos, J. y Batista, J. (2019). The educative role of judo for children in first-cycle primary school: Parents' opinion based on focus group. *Journal of Human Sport and Exercise*, *14*. https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc4.82

Barkley, R. A. (2011). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales: guía completa del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).* Ediciones Paidós Ibérica.

Bitabué, J. A., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A. y Carretié, L. (2009). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *Jano: Medicina y Humanidades*, *1729*, 18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2940044

Carriedo, A. (2014). Beneficios de la educación física en alumnos diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Journal of Sport and Health Research*, *6*(1), 48-59. https://www.researchgate.net/profile/AlejandroCarriedo/publication/259753504_Beneficios_de_la_Educacion_Fisica_en_alumnos_diagnosticados_con_Trastorno_por_Deficit_de_atencion_con_Hiperactividad_TDAH/links/0deec52d9577f493c5000000/Beneficios-de-la-Educacion-Fisica-en-alumnos-diagnosticados-con-Trastorno-por-Deficit-de-atencion-con-Hiperactividad-TDAH.pdf

Casajús, A. (2009). *Didáctica Escolar para alumnos con TDAH.* Horsori Monográficos.

Eganov, A., Cherepov, E., Bykov, V. y Tselischcheva, E. (2020). Coordination abilities responsible for technical actions in martial arts at various levels of motor dichotomy of upper limbs. *Journal of Physical Education and Sport*, *20*(2), 848-851. https://doi.org/10.7752/jpes.2020.02121

Fernández Pérez, M. y López Benito, M. (2006). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad: evaluación en la consulta pediátrica. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, *8*(8), 11-24. https://pap.es/files/1116-590-pdf/615.pdf

García-Madurga, M. Á., Grilló-Méndez, A. J. y Morte-Nadal, T. (2021). La adaptación de las empresas a la realidad COVID: una revisión sistemática. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, *11*(21), 55-70. https://doi.org/10.17163/ret.n21.2021.04

Ludyga, S., Mücke, M., Leuenberger, R., Bruggisser, F., Pühse, U., Gerber, M., Capone-Mori, A., Keutler, C., Brotzmann, M. y Weber, P. (2022). Behavioral and neurocognitive effects of judo training on working memory capacity in children with ADHD: A randomized controlled trial. *NeuroImage. Clinical*, *36*, 103156. https://doi.org/10.1016/j.nicl.2022.103156

Montesdeoca, R., Llamas, G., Marchena, R., Jeremías, G. y Quintana, L. (2014). Alumnado con TDAH y deportes de lucha. Students with ADHD and combat sports. *Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, *23*, 135-148. https://doi.org/10.20420/GUIN.2014.0067

Moreno Fontiveros, M. A., Martínez Vera, M. J., Tejada González, A., González Igeño, V. y García Resa, O. (2015). Actualización en el tratamiento del trastorno del déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH) en Atención Primaria. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, *8*(3), 231-239. https://doi.org/10.4321/S1699-695X2015000300006

Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Neuropediatría*, 141-150. http://psiquiatriainfantil.com.br/escalas/aep/20-tdah.pdf

Ramos, M. R. (2007). *Tratamiento de la hiperactividad: Un acercamiento a los Trastornos de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Ideaspropias Editorial S. L https://books.google.es/books?id=IiD-9CAAAQBAJ

Rivadeneira, R. C. (2021). *Incidencia de las artes marciales en los niños con trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la Unidad Educativa Particular Marista en la sección Primaria de la ciudad de Quito año lectivo 2019-2020* [Tesis de maestría en Entrenamiento Deportivo, Universidad de las Fuerzas Armadas. Innovación para la excelencia]. https://repositorio.espe.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/21000/27382/T-ESPE018123.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Villalobos, C., Ingrid, M. A., Nancy, S. S., Silvana Gómez, A. y Viviana, C. (2020). *Aporte del judo al desarrollo socioeducativo y conductual en niños con TDAH en etapa de infancia, aplicado en el Club Kin-Dai de Cali*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/2014/Proyecto.pdf?sequence=1&isAllowed=y

4.3. Evaluación inclusiva

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375769779

PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS SOBRE FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS

OVERVIEW OF STUDIES ON FACTORS ASSOCIATED WITH STUDENT ACHIEVEMENT IN LATIN AMERICA

Tannya Tene-Tenempaguay[1], Fernando Martínez-Abad[2]
y Juan Pablo Hernández-Ramos[3]

[1]*Universidad de Salamanca. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Salamanca, España*
tatene@usal.es
https://orcid.org/0009-0009-7911-6930

[2]*Universidad de Salamanca. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Salamanca, España*
fma@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-1783-8198

[3]*Universidad de Salamanca. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Salamanca, España*
juanpablo@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-0902-5453

Resumen: Latinoamérica es una región caracterizada por tener altos niveles de desigualdad e inequidad en sus sistemas educativos. Por ello, varios investigadores se han interesado en indagar el tema: factores asociados al rendimiento de los estudiantes latinoamericanos, a partir de evaluaciones internacionales a gran escala. Sin embargo, se desconoce cuáles son los avances y vacíos de conocimiento sobre este tema desde el 2006 hasta la actualidad. A través del método de mapeo se analizaron 56 investigaciones a partir de criterios concisos y un proceso con varias fases. Los resultados evidencian la irregularidad de la evolución de los estudios, en la cual, el primer trabajo se publica en el 2011. Aun así, Murillo y Román (2016) son los investigadores que más se destacan por sus contribuciones. Enfatizando que la mayoría de los estudios emplean Latinoamérica, rendimiento y PISA como palabras clave. También, la mayoría de los autores se centran en indagar la situación de Brasil, Chile y México. Por tanto, se hace un llamado a los investigadores a indagar la situación de cada país latinoamericano, a los principales miembros educativos a participar en las evaluaciones internacionales y a tomar decisiones como creación de programas o políticas educativas y sociales a partir de las evidencias para mejorar la calidad de educación de la región. Una de las futuras líneas es determinar los factores que

potencialmente predicen el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos en las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura.

Palabras clave: Latinoamérica; rendimiento; evaluaciones internacionales a gran escala; mapeo.

Abstract: Latin America is a region characterized by high levels of inequality and inequity in its educational systems. For this reason, several researchers have been interested in investigating the topic: factors associated with Latin American students' performance, based on large-scale international evaluations. However, it is not known what are the advances and gaps in knowledge on this topic, from 2006 to the present. Through the mapping method, 56 research studies were analyzed based on concise criteria and a process with several phases. The results show the irregularity of the evolution of the studies, in which the first work was published in 2011. The researchers who stand out for their contributions are Murillo and Román (2016). Emphasizing that most of the studies employ Latin America, performance and PISA as key words. Also, most of the authors have focused on investigating the situation in Brazil, Chile and Mexico. Therefore, a call is made to researchers to investigate the situation of each Latin American country, to the main educational members to participate in international evaluations and to make decisions, such as the creation of educational and social programs or policies, based on the evidence to improve the quality of education in the region. One of the future lines of research is to determine the factors that potentially predict the performance of Latin American students in the areas of Mathematics, Science and Reading.

Keywords: Latin America; performance; large-scale international assessments; mapping.

1. INTRODUCCIÓN

Varios estudios (Carrasco, 2007; De Jorge-Moreno, 2016; Leones *et al.*, 2016) confirman la desigualdad y la inequidad de los sistemas educativos latinoamericanos. Por ello, los miembros educativos, junto a organismos nacionales e internacionales, trabajan en conjunto para mejorar la calidad de la educación. Un organismo internacional que proporciona información sobre el rendimiento de los estudiantes es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Concretamente, esta ofrece dos tipos de evaluaciones: el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), dirigido para países miembros e invitados de ingreso alto y medio, y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos para el Desarrollo (PISA-D), orientado para países invitados de ingresos bajos y medios. Asimismo, otro organismo internacional es el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que ofrece varias versiones (SERCE, TERCE, ERCE) de evaluaciones.

Los resultados de las evaluaciones señalan el bajo rendimiento de los estudiantes latinoamericanos de distintos niveles educativos, pero este desempeño está condicionado por factores internos y externos del alumnado y el centro educativo (Cervini *et al.*, 2015; Giménez *et al.*, 2021). Por ello, los investigadores se centran en indagar cuáles son los factores asociados al

rendimiento para proponer soluciones o recomendaciones a las autoridades educativas. No obstante, se desconocen los avances que se han realizado en los últimos años y los vacíos de conocimiento sobre el tema. En consecuencia, el presente trabajo pretende realizar un mapeo general de los estudios que analizan los factores asociados al rendimiento de los estudiantes latinoamericanos a partir de evaluaciones internacionales a gran escala. Es así que este estudio plantea responder las siguientes preguntas:

- CM1. ¿En qué países se realizaron los estudios?
- CM2. ¿Cuáles son los autores más destacados?
- CM3. ¿Cuáles son las palabras clave más utilizadas por los autores?
- CM4. ¿Cuál es la base de datos más utilizada?
- CM5. ¿Cuál es la revista con mayor número de estudios?
- CM6. ¿Cuál es el estudio más citado?
- CM7. ¿Cómo ha evolucionado el número de publicaciones desde el 2006 hasta 2023?

El estudio se diferencia de otras investigaciones debido a que se centra en esta área geográfica. Por lo tanto, la revisión adopta la perspectiva internacional, es decir, utiliza dos bases de datos reconocidas por la comunidad académica. Enfatizando que la presente investigación se divide en varias secciones. La primera sección contiene la parte introductoria, que caracteriza el problema, las preguntas y el objetivo del estudio. A continuación se describe la metodología seguida, luego se exponen los resultados obtenidos de acuerdo a las preguntas planteadas en el estudio y en la última sección se presentan la discusión y las conclusiones.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

El mapeo sistemático de la literatura ofrece un panorama general de la producción científica de un tema en concreto (Navarro y Ramírez, 2018). Además, este podría ser un estudio en sí mismo o una base para realizar una revisión sistemática de la literatura (Navarro y Ramírez, 2018; Sinoara *et al.*, 2017). En este caso se empleó para identificar, valorar y sintetizar las investigaciones que analizan los factores incidentes al rendimiento de los estudiantes latinoamericanos. Todo con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas en el estudio.

2.2. Bases de datos

En el mapeo se utilizaron dos bases de datos internacionales: Web of Science (WOS) y SCOPUS, debido a que cuentan con indicadores de calidad (Márquez y Alcántara, 2017). Estas se utilizaron para localizar los estudios relacionados con el tema.

2.3. Criterios de búsqueda

La producción científica fue localizada al emplear las palabras clave: Latinoamérica o Latin America en español y/o en inglés, y evaluación a gran escala o large scale assessment en español y/o inglés.

2.4. Criterios de selectividad

Se consideró necesario el cumplimiento de estándares de calidad para seleccionar los estudios. Por ello, en el proceso de selección se aplicaron los siguientes criterios:

- Estudios empíricos (no monografías o reflexiones) redactados en inglés y español.
- Estudios que consideren evaluaciones internacionales a gran escala.
- Estudios centrados exclusivamente en un país o países latinoamericanos.
- Estudios publicados entre 2006 hasta 2023 y de acceso abierto.

2.5. Procedimiento de análisis de datos

La búsqueda de los estudios se realizó en dos momentos del mes de abril del 2023, debido a que se indagó en dos bases de datos internacionales. En la cual los primeros resultados arrojaron más de 150 estudios, por ello se procedió a eliminar los estudios duplicados, quedando 124 estudios preseleccionados. A estos estudios se aplicaron los criterios de selectividad, lo cual dio como resultado 56 estudios a analizar. Enfatizando que todo el proceso está registrado en un Excel (https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Jjdana7Q79v-vKSXAT-SqLMCaAr8Czqn/edit#gid=1367164148). Los estudios elegidos fueron almacenados en el gestor de referencias bibliográficas Zotero.

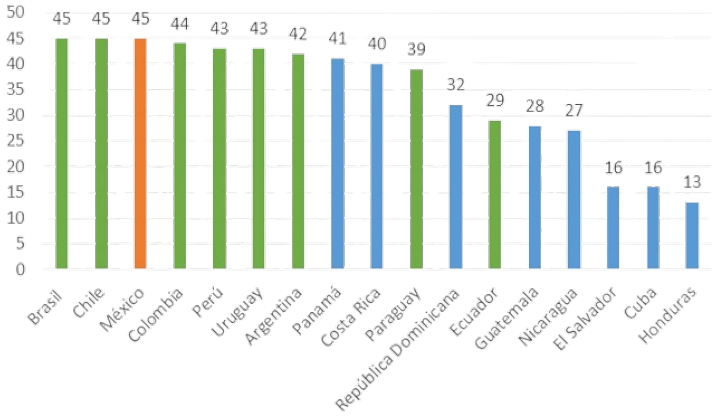
3. RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo a las preguntas planteadas en el estudio, es decir, se comienza describiendo los países latinoamericanos que participaron y se termina con la evolución del número de investigaciones publicadas.

3.1. Países participantes en los estudios

Los estudios se focalizan en indagar la situación de los países sudamericanos (56 %), en la cual la mayoría de las investigaciones consideran como participantes a Brasil, Chile y México. También se evidencia que algunos países latinoamericanos no fueron considerados como participantes en las investigaciones.

Figura 1. Países latinoamericanos participantes



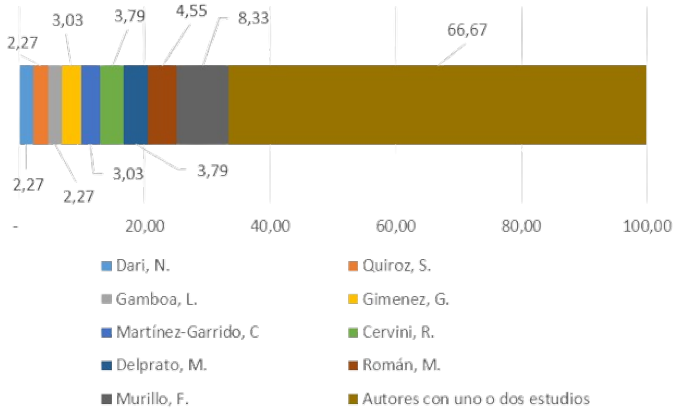
Nota: Países sudamericanos de color verde, norteamericanos de color naranja y centroamericanos y caribeños de color azul.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Autores de los estudios

Ochenta y siete investigadores participaron en los 56 estudios, pero F. J. Murillo sobresale en 11 casos. También M. Román (6 casos), M. Delprato (5 casos) y R. Cervini (5 casos) destacan por sus diversos trabajos focalizados en los factores asociados al rendimiento de los estudiantes latinoamericanos.

Figura 2. Autores de los estudios



Fuente: Elaboración propia.

3.3. Palabras clave de los estudios

La mayoría de los autores utilizan como palabras clave: Latinoamérica (37 casos), rendimiento (22 estudios) y PISA (14 investigaciones). Y en menor medida las palabras: pobreza, homicidios, trabajo infantil, entre otros.

Cuadro 1. Palabras clave utilizadas por los autores

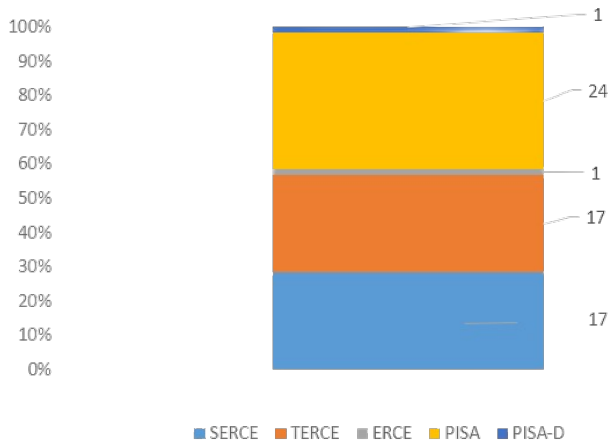
Número de estudios	Palabras clave
1-5	educación secundaria; estatus socioeconómico; pobreza; equidad; escuela; segregación; género; PISA-D; TERCE, SERCE; TIC; salón de clase; México; Brasil; acoso escolar; Chile; Colombia; Uruguay; crimen; homicidio; Costa Rica; matemática; lectura; ciencias; factores docentes; práctica personal; sociología de la educación; progreso de las familias; capital cultural; políticas públicas; desigualdad de oportunidades; educación primaria; recursos escolares; instalaciones escolares; metodología docente; evaluación educativa; efectos de composición; interacción grupal; distritos; desarrollo social; educación secundaria; necesidades básicas insatisfechas; crecimiento; emparejamiento; estudio de resultados no cognitivos; educación preescolar; tiempo de deberes; oportunidades de aprender; indicadores educativos; desarrollo infantil; violencia; países; delimitación; efecto pares; estudiantes; propiedad; hacinamiento; descomposición Oaxaca-Blinder; escuela; estructura familiar; prueba; segregación; educación; eficacia escolar; trabajo infantil
6-11	modelo multinivel
12-16	PISA
>17	rendimiento; Latinoamérica

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Base de datos de evaluaciones internacionales a gran escala

El 62,5 % de las bases utilizadas provienen de la LLECE, aunque PISA representa el 42,8 % a nivel individual. También se evidencian escasos estudios que analizan la situación de varios países latinoamericanos, a partir de las bases de datos PISA-D y ERCE. Enfatizando que existen estudios que consideran dos o más bases de datos de la OCDE y LLECE.

Figura 3. Bases de datos



Fuente: Elaboración propia.

3.5. Revistas que contienen los estudios

Las 56 investigaciones se encuentran en 32 revistas de América y de Europa, pero la revista estadounidense *International Journal of Educational Development* destaca por ser del cuartil 1 y por abarcar el mayor número de estudios.

Cuadro 2. Nombre de las revistas

Número de publicaciones	Nombre de la revista
1	Revista de Curriculum y Formación de Profesorado; Revista de Psicodidáctica; Bordon-Revista de Pedagogía; Relieve-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa; Sociology of Education; Revista Educación; Assessment in Education: Principles, Policy and Practice; Actualidades Pedagógicas; Palgrave Macmillan New York; School Effectiveness and School Improvement; Revista Internacional de Investigación en Educación; Revista de Ciencias Sociales; Revista de Educación; Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana; Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa; Desarrollo y Sociedad; Rie-Revista de Investigación Educativa; Frontiers in Psychology; Economies; Regional and Sectoral Economic Studies; Research in Economics; International Review of Education
2	Perfiles Educativos; Revista Electrónica de Investigación Educativa; Economics of Education Review; Studies in Educational Evaluation; Educação & Sociedade
3	Cepal Review

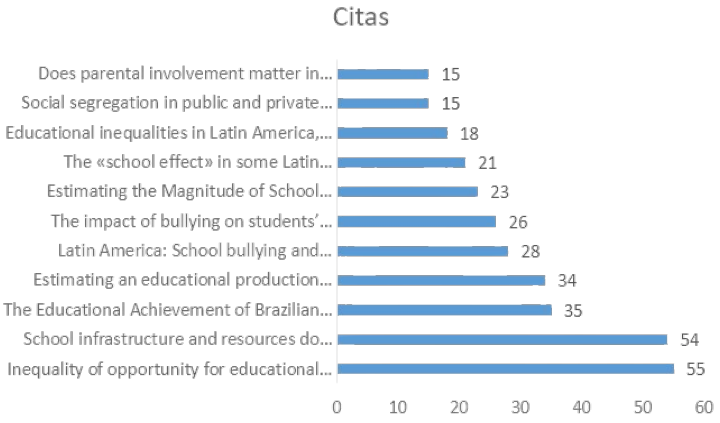
Número de publicaciones	Nombre de la revista
4	Revista Iberoamericana de Educación
5	REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación; Education Policy Analysis Archives
6	International Journal of Educational Development

Fuente: Elaboración propia.

3.6. Citas de la comunidad académica

El estudio más citado por la comunidad académica es de Gamboa y Waltenberg (2012), denominado «Inequality of opportunity for educational achievement in Latin America: Evidence from PISA 2006-2009». También existen 11 estudios que no han sido citados y 23 trabajos que tienen entre una y cinco citas.

Figura 4. Estudios más citados

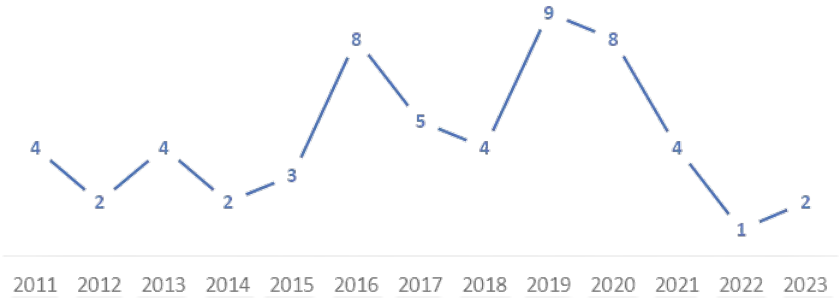


Fuente: Elaboración propia.

3.7. Evolución del número de investigaciones publicadas

El año con mayor número de publicaciones fue el 2019. Mientras en el 2022 solo se publicó un trabajo relacionado al tema, a pesar de que la LLECE tenía una edición (ERCE) y la OCDE tenía dos ediciones (PISA y PISA-D) disponibles. Cabe recalcar que los estudios se publicaron a partir del 2011, es decir, no existen evidencias desde el 2006 hasta el 2010.

Figura 5. Año de publicación



Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis realizado demuestra que casi la mitad de los países latinoamericanos no están presentes en investigaciones a partir de evaluaciones internacionales de la OCDE o de la LLECE. Lo cual es preocupante, debido a que se desconocen los factores asociados al desempeño de los estudiantes para reorientar los objetivos educativos. Esta situación puede deberse al desinterés de las autoridades educativas, la falta de inversión, el desacuerdo del Gobierno en participar de estos eventos o de los investigadores al estudiar la situación de cada país.

Por otra parte, Murillo (2016) señala los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes latinoamericanos y la importancia de investigar la situación de la región. Por ello, es indispensable impulsar que los investigadores latinoamericanos se interesen en la línea de evaluación, porque es el único camino que demuestra las acciones a seguir y orienta a los encargados de hacer políticas educativas para crear leyes que respondan a las necesidades de la sociedad. También es necesario que los investigadores, independientemente del país, trabajen en conjunto para proponer soluciones de acuerdo al contexto.

Las palabras clave son guías para detectar estudios similares (González y Mattar, 2012). Por ello, las palabras más utilizadas en los estudios son Latinoamérica y rendimiento. Estas ayudan a detectar los estudios similares y animan a seguir investigando desde lo que se conoce en el ámbito académico. Y respecto a las bases de datos, el análisis demostró una tendencia a la utilización de las bases de la LLECE. Posiblemente esto se deba a que muy pocos países han participado en PISA, debido a que las pruebas se dirigen a países miembros o invitados de ingreso alto y medio. Aunque la OCDE creó PISA-D, muy pocos países participaron y solo un estudio lo utilizó para conocer la realidad de los países participantes. Lo mismo ocurre con la base ERCE de la LLECE, debido a que solo un estudio la usó.

Son varias las revistas que contienen uno o varios estudios sobre el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos y sus factores asociados. No obstante, es necesaria la creación de más revistas, en las que los trabajos de los investigadores puedan ser visualizados y sujetos a valoración por la comunidad académica. Es así que el número de citas demuestran el impacto que genera cada investigación. Por ejemplo, el estudio de Gamboa y Waltenberg (2012) evidencia la situación de los sistemas educativos de la región.

En Latinoamérica, la evolución de las publicaciones tiene altibajos, pero esta situación podría mejorarse a través de impulsos económicos que animen a los autores a investigar u ofrecer programas de formación en investigación.

En definitiva, el mapeo realizado permite conocer la situación de los países latinoamericanos, aportando una visión objetiva y global. Por ello, se hace un llamado a los miembros educativos y al Estado a participar en estas evaluaciones y a los investigadores a seguir indagando sobre este tema, ya sea estudios comparativos o estudios de casos por país. Respecto a este último, varios autores (Chaparro Caso López y Gamazo, 2020; Márquez-Jiménez, 2017) lo recomiendan, porque cada país tiene sus propias características, independientemente de que compartan un idioma o historia.

Una de las limitaciones de este estudio fue no considerar el idioma portugués y otras bases de datos. Y las futuras líneas de investigación se refieren a la metodología seguida (tipo de análisis) y los factores que potencialmente predicen el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos en las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura.

5. AGRADECIMIENTOS

El estudio ha sido financiado por la Universidad de Salamanca y el Banco Santander a través de la beca doctoral.

REFERENCIAS

Carrasco, G. (2007). *Calidad y equidad en las escuelas peruanas: un estudio del efecto escuela en la prueba de Matemática – PISA 2000.* Consorcio de Investigación Económica y Social. https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2016/07/calidad-y-equidad-en-las-escuelas-peruanas.pdf

Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2015). Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en Matemática y Lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, *68*, 99-116. https://doi.org/10.35362/rie680206

Chaparro Caso López, A. A. y Gamazo, A. (2020). Estudio multinivel sobre las variables explicativas de los resultados de México en PISA 2015. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *28*(26), 1-26. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4620

De Jorge-Moreno, J. (2016). Factores explicativos del rendimiento escolar en Latinoamérica con datos PISA 2009. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, (22), 216-229. https://www.upo.es/revistas/index.php/RevMetCuant/article/view/2348

Gamboa, L. F. y Waltenberg, F. D. (2012). Inequality of opportunity for educational achievement in Latin America: Evidence from PISA 2006-2009. *Economics of Education Review*, *31*(5), 694-708. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.05.002

Giménez, G., Ciobanu, D. y Barrado, B. (2021). A Proposal of Spatial Measurement of Peer Effect through Socioeconomic Indices and Unsatisfied Basic Needs. *Economies*, *9*(72). https://doi.org/10.3390/economies9020072

González, M. y Mattar S. (2012). Las claves de las palabras clave en los artículos científicos. *Revista MVZ Córdoba*, *17*(2), 7-9. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-02682012000200001&lng=en&tlng=es

Leones, M., Baruzzi, G., Scorzo, P. y Rivas, N. (2016). Un análisis de los resultados del Segundo y Tercero Estudio Regional Comparativo y Explicativo: El caso Argentino-SERCE 2006 y TERCE 2013. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(4), 135-155. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.007

Márquez, A. y Alcántara, A. (2017). Impacto de los índices internacionales en la producción científica en educación. Tendencias en las revistas de investigación educativa en Iberoamérica. *Universidades*, (73), 7-25. https://www.redalyc.org/journal/373/37353384003/html/

Márquez-Jiménez, A. (2017). A 15 años de PISA: Resultados y polémicas. *Perfiles Educativos Editorial Universidad Nacional Autónoma de México*, *39*(156), 1-15. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58280

Murillo, F. J. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(4), 33-60. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002

Murillo, F. J. y Román, M. (2016). Evaluación en el campo educativo: del sentido a la práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1) 7-12. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3837

Navarro, C. y Ramírez, M. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educação e Pesquisa*, *44*. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844185677

Sinoara, R., Antunes, J. y Rezende, S. (2017). Text mining and semantics: a systematic mapping study. *Journal of the Brazilian Computer Society*, *23*(9). https://doi.org/10.1186/s13173-017-0058-7

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375781787

EVALUACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA HIDRÁULICA

INCLUSIVE ASSESSMENT IN HYDRAULIC ENGINEERING STUDENTS

Martín Mundo Molina[1] y Greldis Santiago Gómez[2]

[1]*Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). México*
ic_ingenieros@yahoo.com.mx
https://orcid.org/0000-0002-2124-2194

[2]*Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). México*
greldissantiago@gmail.com
https://orcid.org/*0000-0001-6745-4224*

Resumen: **Introducción:** En el primer ciclo escolar del año 2023 en la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), se diseñó una práctica de campo (medir el flujo de un río) con el fin de analizar y valorar a los estudiantes, desde dos perspectivas: de género y docencia, la praxis fuera del aula (regulación del tesón, validación de hipótesis, superación de las dificultades, análisis de resultados y cumplimiento de los objetivos de las Unidades de Competencia –UC–). **Método:** A partir de elementos que expresen no solo los aspectos académicos, sino también las implicaciones que tiene ser hombre y mujer en la formación del ingeniero civil (IC). En la práctica participaron 123 estudiantes, 96 hombres y 30 mujeres, prorrateados en cuatro UC (hidráulica, mecánica de fluidos, hidrología y obras hidráulicas). Se capacitó a los estudiantes en el aula y se revisó de forma exhaustiva un video en casa. Se contó con el apoyo invaluable de una experta en temas de educación y género, quien además realizó una encuesta exprofeso. **Resultados:** Con base en las respuestas de una sola pregunta: *qué significó para ti (hombre/mujer) realizar la práctica de campo*, se concluye de forma preliminar que: *A. Experiencia teoría-práctica*: i) La praxis fortaleció la discusión analítica en el salón de clase (matemática), ii) Las mujeres pueden desempeñar trabajos que eran tradicionalmente para hombres. *B. Experiencia emotiva y reconocimiento al sujeto que aprende*: i) Las mujeres se sintieron incluidas, con confianza, capacidad y valentía de *ser mujer*. **Conclusión:** Desde la docencia, es indispensable valorar otras formas de evaluación en la FI, ejecutar experiencias en el laboratorio, pero fundamentalmente ejecutar las prácticas de campo.

Palabras clave: evaluación inclusiva; perspectiva de género; ingeniería hidráulica.

Abstract: **Introduction:** During the initial academic term of 2023 at the Faculty of Engineering at the Autonomous University of Chiapas (UNACH, by its acronym in Spanish), we organized a field practice to measure river flow. The objective was to critically assess the application of theoretical knowledge outside the classroom, examining it through the lenses of gender and teaching. This involved regulating effort, validating hypotheses, overcoming challenges, and achieving the objectives of the hydraulic engineering course. **Method:** The emphasis extended beyond academic considerations, delving into the implications of gender in shaping the education of civil engineers. A total of 123 students participated, comprising 96 males and 30 females, distributed across four competency units: hydraulic engineering, fluid mechanics, hydrology, and hydraulic structures. Students received training in the classroom and through meticulous, repeated review of a video at home. The pivotal contribution of an education expert, who conducted a purposeful survey, significantly enriched the study. **Results:** Drawing conclusions from responses to a single question, *What did participating in the field practice mean to you (as a man/woman)?*, the following insights were gained: *A. Theoretical-Practical Experience:* a) The practical application bolstered analytical (mathematical) discussions, b) Women showcased the ability to perform tasks society traditionally associates with men. *B. Emotional Experience and Recognition of the Learning Subject:* a) Women felt included, exuding confidence, ability, and the courage to *be a woman*. **Conclusion:** From the Teaching Perspective it is imperative to appreciate alternative forms of assessment, conduct laboratory experiments, and, crucially, implement field practices.

Keywords: inclusive assessment; gender perspective; hydraulic engineer.

1. INTRODUCCIÓN

En la FI de la UNACH se imparte la carrera de IC, cuya misión es formar ingenieros civiles con conciencia social y ambiental, competentes para impulsar el desarrollo sustentable de la sociedad a través de la gestión de la infraestructura civil. Mientras que el objetivo es que los egresados tengan la capacidad para establecerse como profesionales cualificados en la práctica de la IC en las siguientes subdisciplinas: construcción, estructuras, hidráulica, geotecnia, vías de comunicación u otras áreas afines (FI, 2024).

Así, en el ciclo enero-junio de 2023 se matricularon 1691 estudiantes, de los cuales 1338 eran hombres y 353 mujeres, distribuidos en dos turnos, matutino y vespertino. Los estudiantes cursan la carrera en 10 semestres. Las UC más relevantes que los preparan para dirigir y construir obras civiles (y en muy pocos casos formarse en la investigación) son las siguientes: Matemáticas, Física, Topografía, Geología, Tecnología del concreto, Estructuras isostáticas, Maquinaria y construcción, Diseño geométrico de carreteras, Diseño de puentes, Comportamiento de suelos, Mecánica de materiales, Mecánica de fluidos, Hidrología, Hidráulica, Selección y operación de bombas y turbinas, Procedimientos constructivos, Presupuesto de obra, Diseño de elementos de concreto, Diseño de cimentaciones, Alcantarillado, Diseño y construcción de estructuras de mampostería, Diseño de elementos de acero, Ingeniería sísmica, Sistemas de abastecimiento de agua, Obras hidráulicas. En todas estas UC desde hace más de 50 años se aplican exámenes tradicionales (ET). Debe entenderse que un ET es una prueba

escrita que duran en promedio una hora, hora y media o hasta dos, con preguntas (cinco o diez) que incluyen conceptos teóricos y resolución de problemas. En algunos casos, el profesor de la UC puede efectuar un examen en el aula, asignando cinco problemas (incluso dos) asociados a cuestiones prácticas. Durante el semestre, de acuerdo al artículo 37 del *Reglamento académico para los alumnos, aprobado por el H. Consejo Universitario el 25 de octubre de 1975* (UNACH, 2024), el aprovechamiento de los estudiantes se debe evaluar por alguno de los siguientes medios: a) Evaluación diagnóstica (ED) inicial, evaluación formativa durante el curso, más una evaluación final (en las entrevistas realizadas a profesores de la FI, la ED nadie las ejecuta); b) Evaluaciones que comprendan parcialmente el programa de la UC, en forma seriada, c) Evaluación que comprenda todo el programa de la UC. Así, el profesor puede aplicar uno, dos o tres exámenes parciales. Por otra parte, este prepara los exámenes de forma individual, esto significa que, en las UC de CA, estas tienen solo la perspectiva técnica del catedrático. Es decir, no existen exámenes departamentales. Eso genera un conocimiento desglosado, desvinculado y singular en los estudiantes en la misma unidad de competencia, cuya evaluación final se establece de acuerdo a la ecuación 1, donde la mínima calificación aprobatoria es de 6 en la escala de cero al diez:

$$C_f = \sum_{I=1}^{n} \frac{C_P}{n} C_f = \sum_{I=1}^{n} \frac{C_P}{n} \quad (1)$$

En la ecuación (1) n es el número de evaluaciones, C_f es la calificación final y C_p es la calificación parcial. Así, el reglamento 37 no indica el tipo de evaluación que el profesor debe aplicar, no obstante, la EF se centra *en el profesor y su clase magistral*. En general, en la evaluación por ET, el catedrático formula el examen y lo aplica en el salón de clases, luego lo evalúa (sin la mediación académica posterior de los estudiantes) y emite la calificación. Así, el 90 o 95 % de los estudiantes asiente esta forma de evaluar (solo algunos interpelan la calificación, pero no con el afán de aprender, sino para obtener la calificación mínima). Posteriormente se asienta la calificación parcial. Luego se emplea la ecuación 1 para establecer la valoración final en un acta académica.

Sin embargo, en el año 2016 se estableció un nuevo plan de estudios, aún vigente, sobre la *Evaluación por competencias* (que en la FI significa evaluar de manera formativa, incluyendo instrumentos de evaluación que denoten el aprendizaje de los estudiantes, como proyectos o tareas integradoras). Es decir, el profesor diseña una actividad de IC que el estudiante debe desarrollar en un cierto periodo de tiempo. Una vez que el estudiante entrega el proyecto, el profesor lo evalúa a través de algunas técnicas docentes (portafolios, rúbricas, listas de cotejo) y luego establece una calificación. La más usada por algunos profesores es el *portafolios*, en muchos casos heteróclita y abigarrada para los contenidos de las UC. Con este método el profesor debería señalar los errores cometidos por el estudiante, en un diálogo académico abierto, donde el estudiante interviene para revalorar sus conocimientos, que le permitan en una próxima ocasión reflexionar, corregir y aprehender las actividades, conceptos teóricos, conocimientos prácticos necesarios en torno a la praxis de la IC, basado en el programa de estudios de la UC. Esto es muy difícil de realizar (casi imposible), porque el método siempre se desliza hacia la

ET, por las siguientes razones: i. En general el estudiante no tiene la capacidad para discutir los conocimientos en cuestión, por su improcedente preparación académica y sus falencias, por ejemplo, un adecuado lenguaje técnico; ii. No tiene la costumbre de estudiar, lo cual invalida la comunicación normativa; iii. Carece de tiempo para repasar los conceptos teóricos (muchos estudiantes trabajan y en general procrastinan su lapso de estudio); iv. Por su actitud laxa (le interesa más no suspender –no reprobar– que aprender); v. Se casca el diálogo cuando evade la controversia académica; vi. En general, el estudiante se inclina por el estatus de oyente (escucha, no pregunta, no interviene en la clase); vii. Comúnmente, los estudiantes tienen abulia académica; viii. Es casi imposible aplicar esta técnica en la FI, porque los grupos son numerosos (un profesor puede atender a más de 40 estudiantes); ix. El trabajo de un profesor universitario (PU) es extralimitado, buena parte de lo que refieren González *et al.* (2024) para educación básica en México ocurre en la FI de la UNACH, por esa razón es más fácil para el PU aplicar el ET. El PU de la FI dedica su tiempo académico a las siguientes actividades: impartir clases (20 horas-pizarrón durante una semana, lo cual es desmesurado), además: realiza investigación, imparte asesorías, ejecuta tutorías, atiende abundante trabajo administrativo (reuniones oficiales, reuniones informales, elaboración de informes, representaciones institucionales, en algunos casos demandas contencioso-administrativas).

2. METODOLOGÍA

Bajo estos precedentes, desde el 2004 al 2014 el que suscribe, como *primus auctor*, evaluaba a los estudiantes de IC de la FI de la UNACH en las UC asociadas a las ciencias del agua (CA), de forma tradicional, es decir, tres exámenes durante la duración del semestre, con cinco o diez preguntas que incluían conceptos teóricos y resolución de problemas. Muchas veces el examen consistía en resolver únicamente problemas asociados a la práctica de la IC en temas hidráulicos, hidrológicos, mecánica de fluidos y obras hidráulicas. No obstante, desde el 2014 al 2022 uno de los autores evaluó a los estudiantes con ET y proyectos de laboratorio, modelos hidráulicos y prácticas de campo. Sin embargo, en el primer ciclo escolar del año 2023 se incluyó un *examen distinto*, que se fundamentó en la evaluación de los estudiantes de CA en una práctica de campo: *medir el flujo de un río*, con el fin de analizar y valorar, desde una perspectiva docente y de género, la praxis fuera del aula (regulación del tesón, validación de hipótesis, superación de las dificultades y cumplimiento de los objetivos de la UC) a partir de elementos que expresen no solo los aspectos académicos, sino también las implicaciones que tiene ser hombre y mujer en la formación del IC. En la práctica participaron 123 estudiantes, 96 hombres (76 %) y 30 mujeres (24 %) con una edad promedio de 24 años, distribuidos de forma aleatoria en cuatro UC (hidráulica, mecánica de fluidos, hidrología y obras hidráulicas). Se capacitó a los estudiantes de dos maneras: 1. En el aula, con las ecuaciones matemáticas y la forma de ejecutar la praxis en campo, y 2. En casa, a través de un video aposta, con la metodología de la práctica. Para realizar este estudio se contó con el apoyo invaluable de una experta en temas de educación y perspectivas de género, quien además participó y diseñó todo

el proceso. Se realizó una encuesta exprofeso (desde la perspectiva de género) para analizar los resultados de la práctica.

Así, en aras de alcanzar el objetivo antes enunciado se diseñó el experimento *medición del caudal del río Suchiapa*, conjuntando dos campos (considerados antaño, desde la IC, como antitéticos): i. Ciencias humanas (métodos docentes y estudios de género) y ii. Ciencias del agua (aspectos hidráulicos para la medición de caudales en canales naturales –ríos–).

i. *Ciencias humanas (métodos docentes y estudios de género).* En la parte docente se incluyó una forma distinta de evaluación, es decir, no solo se sopesó la habilidad del estudiante para resolver problemas analíticos (basado en las ciencias físico-matemáticas), sino además se validó la competencia del estudiante para resolver problemas de campo. Esta consideración ya era tomada en cuenta por uno de los autores en su práctica docente, sin embargo, ahora se incluyó una valoración sustancial en el desempeño del estudiante, con el fin de evaluar la regulación del tesón, la validación de hipótesis, la superación de las dificultades y el cumplimiento de los objetivos de la UC de CA, en una escala de calificación entre el 30 % y el 50 % de la calificación o nota final. En estudios de género, por primera vez, se separó a los hombres de las mujeres para realizar la práctica en campo. Las 30 mujeres se dividieron en seis equipos. Este desafío fue fundamental, porque dentro de las labores de medición se ejecutaron actividades que tradicionalmente son labores realizadas por hombres, por ejemplo: asir el machete y cortar varias ramas secas de alta dureza y resistencia para fabricar polines; clavar los polines en el suelo hasta una profundidad de 0.50 m; ensogar los polines, uno en cada ribera del río (colocados de forma transversal al flujo de la corriente), para ser utilizados como sistema de referencia; halar con fuerza la soga entre los polines para dejarla paralela a la superficie del agua; inmergirse en el agua y bregar contra la fuerza de la corriente (algunas veces el nivel puede alcanzar el tórax); medir el caudal del río bajo esas condiciones. Para evaluar el tesón, las motivaciones y las dificultades de los estudiantes, así como la nueva experiencia, la experta en temas de género realizó una encuesta con varias preguntas que fueron contestadas por hombres y mujeres.

ii. *Ciencias del agua (aspectos hidráulicos para la medición de caudales en canales naturales).* La metodología se resume a continuación. La ecuación fundamental para medir el flujo del río es la de *continuidad* (Sotelo, 2002; Ven Te Chow, 2004; Gardea, 1999):

$$Q = vAQ = vA \quad (2)$$

Donde Q es el caudal del río (m^3/s), v es la velocidad del flujo (m/s) y A es el área hidráulica del río. De esta ecuación se colige (Julien, 2002):

$$Q = \frac{A}{n} R_h^{\frac{2}{3}} S_o Q = \frac{A}{n} R_h^{\frac{2}{3}} S_o \quad (3)$$

Donde, n es el número de Manning, R_h es el radio hidráulico del río y S_o es la pendiente del cauce. Una vez que el estudiante concibió y comprendió la ecuación 3 en el salón de clase, se les explicó de forma pormenorizada la forma de aplicar dicha fórmula en el río. Se

les describió el modo de obtener n, A, R_h y S_o para obtener Q y la manera de utilizar los materiales para obtener el valor de cada variable. Después de una práctica que dura entre 6 y 8 horas, los estudiantes elaboraron un informe técnico para discutir el trabajo. Finalmente, vale la pena enunciar que en ambas ramas (humanas e hidráulicas) se utilizaron varios materiales, entre los más relevantes: Excell, Google forms, programas de cómputo para estimar Q, video didáctico y AutoCad.

3. RESULTADOS

En cuanto al tema de docencia: se reformó el modo ordinario de valuar aspectos que no necesariamente *se acechan* en un ET. Adjudicar una puntuación más alta (del 0 % hasta el 30 o 50 % de calificación en escala de 1 al 10) para valorar el aprendizaje de los estudiantes, debe convenirse en la FI de la UNACH, con el fin de conseguir mejores resultados académicos. Sin embargo, este tema es enrevesado ante la simulación docente (UNACH, 2020) y la falta de interés en aspectos de enseñanza e investigación. Por otra parte, en lo que respecta al tema de perspectivas de género, fuera de ceñir el desempeño de las mujeres y de blasonar razonamientos ideológicos inanes, la FI de la UNACH debe emular el ejemplo de la FI de la Universidad Nacional Autónoma de México, es decir: instituir la UC de *Igualdad de género en ingeniería* desde el primer semestre de la carrera. Finalmente, este documento se acota en que, al realizar esta práctica, se le dio el valor merecido a la mujer: libertad, aprecio a su fuerza física y emotiva, justipreciar su capacidad para desempeñar cualquier actividad. Así, la práctica cumplió su cometido. Independientemente de los resultados en cuanto a la evaluación numérica (calificación o nota) de los estudiantes, se deduce que los conocimientos académicos y la experiencia obtenida con esta práctica «en un río a la luz de la naturaleza y del agua que siempre se mueve» (Heráclito, 2010), será un conocimiento indeleble para los 123 estudiantes y 5 profesores que contribuyeron a realizarla.

4. CONCLUSIONES

Se diseñó una práctica de campo con buenos argumentos académicos. Se contó con el apoyo invaluable de una experta en el tema de perspectivas de género y docencia, que elaboró una encuesta ad hoc y diseñó buena parte del proceso, para luego bregar «in flumine quod est nunquam quiescit». Así, con base en la respuesta de una sola pregunta, *qué significó para ti (hombre/mujer) realizar la práctica de campo mediciones hidráulicas y estimación del caudal del río Suchiapa*, se concluye de forma preliminar que: *A. Experiencia teoría-práctica*: a) La praxis fortaleció la discusión analítica (matemática) de la clase, la cual se comprende mejor; b) Preparó a los estudiantes para la cotidianidad en el campo laboral; c) Las mujeres pueden desempeñar trabajos que eran designados a hombres. B. *Experiencia emotiva y reconocimiento al sujeto que aprende*: a). Desde la perspectiva de género, los estudiantes ensayaron lozanamente que ellos

se pueden construir socialmente (producción cultural); b) Las mujeres se sintieron incluidas, con confianza y valentía de *ser mujer*. C. *Desde la docencia*: a) Son relevantes las experiencias en el laboratorio, pero son fundamentales las prácticas de campo; b) Es necesario experimentar otras formas para valorar el aprendizaje en IC, una combinación de conocimientos (conceptos teóricos y demostración analítica) más experiencias en laboratorio y campo. Así, los estudios de género, como se ha expresado en este documento, son fundacionales en la FI de la UNACH.

REFERENCIAS

Chow, V. T. (2004). *Hidráulica de canales abiertos*. Ed. Mc Graw-Hill.

FI. (2024). *Facultad de Ingeniería. Universidad Autónoma de Chiapas*. Recuperado el 26 de enero de 2024 de: https://ingenieria.unach.mx/index.php/acerca-de#mision-y-vision-de-la-licenciatura-en-ingenieria-civil

Gardea, V. H. (1999). *Hidráulica de canales*. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional Autónoma de México.

González, V. R., Rivera, F. L. y Guerra, M. M. (2024). *La super-explotación del trabajo docente*. Ed. Fray Bartolomé de las Casas.

Heráclito. (2010). *Heraclitus. The cosmic fragments. A critical study*. Cambridge University Press.

Julien, P. Y. (2022). *Essentials of hydraulics*. Colorado State University.

Sotelo, A. G. (2002). *Hidráulica de canales*. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional Autónoma de México.

Universidad Autónoma de Chiapas. (2020). *Link UNACH. # Orgullo UNACH*. Entrevista. Recuperado el 26 de enero de 2024 de: https://www.youtube.com/watch?v=hx_A2bhd9IA

Universidad Autónoma de Chiapas. (2024). *Universidad Autónoma de Chiapas*. Recuperado el 26 de enero de 2024 de: https://ingenieria.unach.mx/index.php/acerca-de#mision-y-vision-de-la-licenciatura-en-ingenieria-civil

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375789802

INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENTS AND *UNIVERSAL DESIGN*: AN EXPLORATORY INVESTIGATION FROM A *STUDENT VOICE* PERSPECTIVE[1]

ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS Y DISEÑO UNIVERSAL: *UNA INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA* VOZ DE LOS ESTUDIANTES

Lia Daniela Sasanelli[1], Michele Baldassarre[2] y Marialessia Caringella[3]

[1]*Università Telematica «Pegaso»*
liadaniela.sasanelli@unipegaso.it
https://orcid.org/0000-0003-3822-8855

[2]*Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»*
michele.baldassarre@uniba.it
https://orcid.org/0000-0002-5209-0613

[3]*Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»*
m.caringella6@studenti.uniba.it
https://orcid.org/0009-0003-4660-4125

Abstract: **Introduction:** In recent decades, there has been a strong growth in the awareness of creating inclusive learning environments, i.e. those that guarantee each learner the right to actively participate in and benefit from a quality education by fostering the achievement of well-being. Space and learning environment play a fundamental role in determining the way people learn and in creating optimal conditions that make learning itself meaningful and profound for all (Atkin, 2001; Fullan, Quinn & McEachen, 2018; Caprino *et al.*, 2022). **Method:** The present contribution starts from a reflection on the construct of Universal Design (Mace, 1985; Story, Mace & Muller, 1998) as a research framework capable of ensuring the creation of flexible, adaptable, engaging spaces that take into account the specific needs of each student (Gemma, 2016). The work also returns the outcomes of an exploratory

1 The authors shared the conception and drafting of the contribution. For the purposes of attribution, it is specified that L. D. Sasanelli wrote the following parts: «2. Methodology» and «3. Results»; M. Baldassarre wrote the paragraph «1. Introduction» and the subsection «1.1. Universal Design as a framework for structuring inclusive learning environments» and M. Caringella the paragraph «4. Conclusions».

investigation in a Student-Voice perspective (Czerniawski & Kidd, 2011; Fielding, 2004; 2012; Flutter & Rudduck, 2004) that involved, in the academic year 2022-2023, 151 students of the Single-Cycle Master's Degree Course in Primary Education at the University of Bari «A. Moro», engaged in direct internship activities in primary schools in the Apulian territory. The main objective was to implement observational and reflective skills in students/trainees regarding the design and evaluation of inclusive and innovative environments. **Results:** From the results of the administration of a specially constructed exploratory questionnaire, inspired by the principles of UD, it emerged that there are many challenges and inequalities in the effective use of inclusive spaces and that the real process of innovation starts with the involvement of the entire school community. **Conclusion and Discussions:** In this sense, the learning environment is confirmed as the means through which inclusion itself, in its multiple dimensions, can be conceived, shared and disseminated. It is essential to adopt an integrated approach, involving teachers, school staff, families and the whole community, in order to guarantee specific training aimed at redesigning school spaces from an inclusive perspective.

Keywords: learning environments; Universal Design; inclusion; exploratory investigation; Student-Voice.

Resumen: **Introducción:** En las últimas décadas ha aumentado considerablemente la concienciación sobre la necesidad de crear entornos de aprendizaje inclusivos, es decir, entornos que garanticen a cada alumno el derecho a participar activamente en una educación de calidad y beneficiarse de ella, favoreciendo así su bienestar. El espacio y el entorno de aprendizaje desempeñan un papel fundamental en la determinación de la forma en que las personas aprenden y en la creación de condiciones óptimas que hacen que el propio aprendizaje sea significativo y profundo para todos (Atkin, 2001; Fullan, Quinn y McEachen, 2018; Caprino *et al.*, 2022). **Metodología:** La presente contribución parte de una reflexión sobre el constructo de Diseño Universal (Mace, 1985; Story, Mace y Muller, 1998) como marco de investigación capaz de garantizar la creación de espacios flexibles, adaptables y atractivos que tengan en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante (Gemma, 2016). El trabajo también presenta los resultados de una investigación exploratoria en la perspectiva Estudiante-Voz (Czerniawski y Kidd, 2011; Fielding, 2004, 2012; Flutter y Rudduck, 2004), en la que participaron 151 estudiantes del Curso de Maestría de Ciclo Único en Ciencias de la Educación Primaria de la Universidad de Bari «A. Moro», comprometidos en actividades de prácticas directas en escuelas primarias de Apulia. El objetivo principal era desarrollar la capacidad de observación y reflexión de los estudiantes en relación con el diseño y la evaluación de entornos inclusivos e innovadores. La administración de un cuestionario exploratorio especialmente construido, inspirado en los principios de la UD, arrojó que existen muchos retos y desigualdades en el uso efectivo de espacios inclusivos y que el verdadero proceso de innovación comienza con la implicación de toda la comunidad escolar. **Resultados y conclusiones:** En este sentido, el entorno de aprendizaje se confirma como el medio a través del cual la inclusión, en sus múltiples dimensiones, puede ser concebida, compartida y difundida. Es fundamental adoptar un enfoque integrado que implique a los profesores, al personal de la escuela, a las familias y a toda la comunidad para garantizar una formación específica que permita rediseñar los espacios escolares desde una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: entornos de aprendizaje; Diseño Universal; inclusión; indagación exploratoria; voz de los alumnos.

1. INTRODUCTION

In recent times, in scientific circles, at an international level (OECD, 2015), the construct of «learning space» has been placed at the centre of pedagogical reflection (Oblinger, 2006; Barrett *et al.*, 2016; Tosi, 2020; Weyland & Galletti, 2018; Byers *et al.*, 2018; Vanacore & Gomez Paloma, 2020; Carro & Tosi, 2023) as a pedagogical device capable of influencing teaching and learning processes.

The expression «learning environment», in fact, refers to that ecosystem within which the learning experience takes place and, at the same time, places the focus on the learning subject and its process (Castoldi, 2020). The evolution of this concept took place at the same time as the change of perspective recorded in the psycho-pedagogical field, which saw the transition from the teaching paradigm to the learning paradigm and again, from a vision focused on what to teach to a perspective focused on the learning subject and thus on its processes, with particular attention to the construction and organisation of the context as a support to learning. International research has linked space to collaborative, motivating and student-oriented learning processes (OECD, 2015), to teaching methodologies and contexts that support differentiated activities (Fisher, 2005) and to the achievement of core learning objectives (Atkin, 2011). The structure of space[2], through the use of flexible and diverse furnishings, materials and technologies, is considered one of the «favourable conditions» to facilitate the acquisition of skills and knowledge (Laneve, 2005).

Space assumes, in educational and didactic action, the function of «active agent» (Oblinger, 2006): its design and structuring can favour or hinder the participation of all the actors involved in the teaching-learning process. Reasoning in this direction invites, therefore, to assume a design logic in a strong sense, starting from the formative intentionality of those who set up the environment itself. In today's school, in fact, characterised by the constructs of *complexity* and *heterogeneity*, it is fundamental for teachers to be able to design and organise spaces in an inclusive sense, i.e. *accessible*, *flexible* and *functional*. An inclusive school space (INDIRE, 2016) guarantees the possibility for each student to find in it the most functional languages that best suit their needs and learning styles (Edwards *et al.*, 2017). To teachers, to design teaching activities under the banner of personalisation and balance between individual, informal, group, exploratory moments, and community encounters, capable of providing an inclusive educational proposal for everyone (Caprino *et al.*, 2022). The ultimate aim is to develop inclusive and welcoming school communities, in which each student is an integral and participating part.

2 There is an important distinction, pedagogical and didactic in nature, between environment and learning space, although the two dimensions are well anchored to each other and are to be read in a kind of synergetic connection. The space, unlike the environment, has a much more defined connotation in educational terms since it is configured as «that which hosts and makes possible», thus configuring itself as its own mediator that welcomes and orients educational processes and, at the same time, supports all growth processes on an individual collective level (Vanacore & Gomez Paloma, 2020).

1.1 Universal Design as a framework for structuring inclusive learning environments

The debate on inclusion in the Italian school space has mainly focused on the issue of *architectural barriers*; this implies that, for a considerable period of time, the relationship between space and disability has been understood and experienced mainly in terms of the challenges of overcoming motor disabilities (Caprino *et al.*, 2022). In recent years, regulatory and cultural developments have changed the approach of schools and training towards disabilities. In particular, the *bio-psycho-social approach* proposed by the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF-WHO, 2001) has redefined the concept of disability, which is not linked to individual characteristics, but results from the interaction between the health condition and an environment that is unfavourable to full participation in activities. According to the ICF, environmental factors, together with personal factors, significantly influence *participation*.

In the 1970s, architect, designer and educator R. L. Mace of North Carolina State University, choosing an environment-centred, rather than a person-centred perspective (Mangiatordi, 2017, p. 17), drew attention to the difficult issue of barrier-free design by conceptualising, for the first time, the problem of accessibility.

Thus, the term *Universal Design (UD)* was coined, also known as *Design for all* or *Inclusive Design* (Mace, 1985; Story, Mace & Mueller, 1998; Helvacioglu & Karamanoglu, 2012) with the aim of designing products, structures, programmes and services that can be used by all people, to the widest extent possible, without the need for adaptations or specialised design, not excluding, however, supportive devices for particular groups of people with disabilities (UN Convention, 2006).

In the theory proposed by Mace (1985), the structuring of space and furnishings, materials and technologies is seen as an indispensable affordance (Gibson, 1979) that determines learning (Young, Cleveland & Imms, 2020) and does not create barriers and access problems. It is, therefore, a design aimed at inclusion and anchored on seven important principles[3], summarised briefly:

1) *Equitable Use*: the project must be useful and marketable for people with different abilities.
2) *Flexibility in Use*: the project adapts to a wide range of individual preferences and abilities.
3) *Simple and Intuitive Use*: the use of the project must be easy to understand, regardless of the user's experience, knowledge, language skills or current level of concentration.
4) *Perceptible Information*: the design must communicate the necessary information to the user, regardless of the condition of the environment or the user's sensory abilities.
5) *Tolerance for Error*: the project must minimise risks and negative, accidental consequences or unintended actions.

3 https://universaldesign.ie/what-is-universal-design/the7-principles/ (consulted on 10 January 2024).

6) *Low Physical Effort*: the project must be able to be used efficiently and comfortably with a minimum of fatigue.
7) *Size and Space for Approach and Use*: appropriate size and space must be provided for reaching, handling and use regardless of body size, posture and mobility.

These principles constitute the reference point when designing inclusive environments, since, «the key to this type of [universal] design is to include alternatives in the design phase, rather than making subsequent adaptations so that the products or environments built are more accessible and functional for all» (Savia, 2016, p. 29).

The UD approach ultimately «promotes differences […] in order to strive for the universality of everyone's and everyone's right to enjoy environments, services, objects» (Baroni & Folci, 2022, p. 63), giving rise to a *culture of and for inclusion*.

2. METHODOLOGY

For more than two decades in the international context, a pedagogical movement identified as *Student Voice* (Czerniawski & Kidd, 2011; Fielding, 2004, 2012; Flutter & Rudduck, 2004) has been gaining ground with the aim of enhancing and promoting the role of students in school and university contexts. The idea behind this perspective is that students are the main actors in school/university life who are able to make important reflections and offer meaningful insights into educational practices (Cook-Sather, 2009). Inspired by approaches such as Deweyan activism and Freire's pedagogy, Student Voice, looks at the student as a co-lead actor in teaching and learning (Grion & Maretto, 2017), as well as a «political subject» (Smyth & McInerney, 2012) with the right to express opinions on the creation and organisation of their own educational journey. In the light of this approach, the protagonists of our exploratory survey were 151 students enrolled in the Single-Cycle Master's Degree Course in Primary Education at the University of Bari «Aldo Moro» and engaged, in the academic year 2022/2023, in direct internship activities within primary schools in the Apulia Region. It should be pointed out that the entire research was not intended to offer an assessment of the level of inclusiveness of the learning spaces encountered, but rather to attempt to promote, in students, that mental *habitus* essential for their future professional teaching practice: *reflexivity* (Shon, 1983, 1987). The priority objective was, therefore, to induce students to observe, by means of the questionnaire instrument, the inclusive dimension connected to learning environments in order to understand how much and in what way the latter affects well-being, health, emotions, the quality of work and the sense of belonging of those who inhabit it (Sanoff *et al.*, 2001). Subsequently, during indirect traineeship meetings, organised in groups and with the guidance of their coordinating tutor, the trainees were able to reflect extensively on the data that emerged from the exploratory survey.

The survey instrument used was a questionnaire, appropriately constructed taking into account the seven principles of the UD, from which four sub-areas of survey were derived: **well-being**, **flexibility**, **sense of belonging** and the **social dimension** (Tab. 1).

Table 1. Articulation of the survey instrument

AREA	CORRELATION UD PRINCIPLES	ITEMS
WELL-BEING	- Principle 1: Equitable Use - Principle 5: Tolerance For Error - Principle 6: Low Physical Effort - Principle 7: Size And Space For Approach And Use	- *Are soft furnishings provided in the classroom and/or section and/or common areas?* - *Can students and children easily reach, with the help of vertical and horizontal signs using different languages (Alternative Augmentative Communication, Braille, tactile flooring, etc.) the outdoor and/or indoor spaces where they can move or run?* - *Are there easily accessible relaxation areas where students, children and teachers can linger for reflective activities?* - *Are the furnishings and spaces between furnishings suitable in terms of size and ergonomics with respect to the age and needs of students and children?* - *Are the walls of the classrooms coloured or customised with posters or other products of the students and children?* - *Are the furniture, teaching spaces and common areas maintained, clean and tidy?* - *Can students, teachers and other school staff with reduced mobility access all areas of the school?*
FLEXIBILITY	Principle 2: Flexibility In Use	- *Are students allowed to move desks or other classroom furniture?* - *Do classroom tables allow adjustments (height, tilt…) according to the different needs of teachers and students?* - *Are students allowed to carry out certain educational and teaching activities outside the classroom in unconventional environments (e.g. corridor, garden, library, etc.)?* - *Are there at least two different types of teaching settings in the classroom to support activities of various kinds (e.g. group work, presentations, brainstorming, circle time, play activities, etc.)?* - *Is there space in the classroom for individual work or reflection?*

AREA	CORRELATION UD PRINCIPLES	ITEMS
SENSE OF BELONGING	- Principle 2: Flexibility In Use - Principle 3: Simple And Intuitive Use	- *Is the school equipped with vertical signs (e.g. placed on signs.) and horizontal signs (e.g. placed on the pavement) in different languages (illustrations, tactile signs, Alternative Augmentative Communication, pictograms, auditory signs, etc.) to stimulate orientation and mental representation of the route?* - *Is the school entrance used by children, families, school staff and is it set up in such a way as to welcome everyone, reflecting their different identities (e.g. with photographs, posters and information in different languages, traces of work done by the children, furniture and decorations built with the collaboration of children and parents, etc.)?* - *Do the pupils have boxes or shelving where they store objects and/or personal work materials with such characteristics (height, visibility, ease of opening, different languages, etc.) that they can be easily reached and used independently?* - *Do teachers contribute to the maintenance and/or decoration of the rooms (notice boards with notices and photos, painting of walls, decorations, respect for furniture and objects, small tidying and cleaning jobs, etc.) also with the support of students and/or children?*
SOCIAL DIMENSION	- Principle 3: Simple And Intuitive Use - Principle 4: Perceptible Information	- *Is the school equipped with spaces for informal discussion (sofas, relaxation areas, etc.)?* - *Does the school have structured and distinct spaces to take into account the different needs of each child and offer different ways of interacting with adults and peers during activities (individual work, group work, rest, etc.)?* - *Are there quiet, collected spaces in the school for relaxing, thinking or reading a book?*

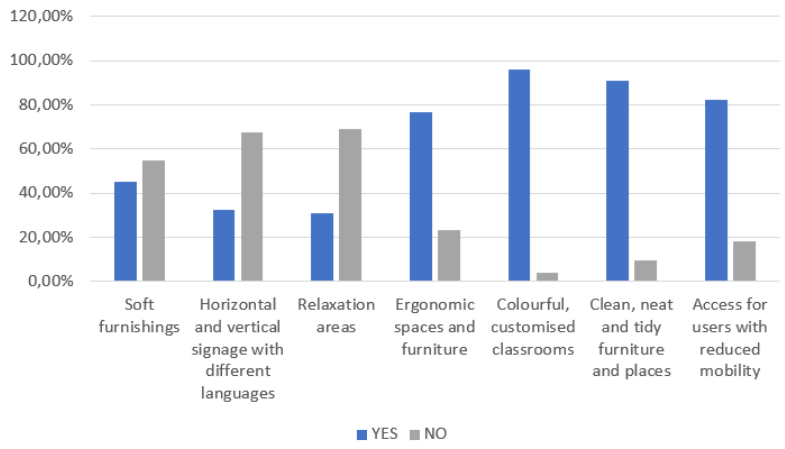
The research involved the administration of the questionnaire, using a form from Google Forms, a very user-friendly service that allows one to create questionnaires online and in which the answers received are recorded in a Google Sheets file that can be exported to Excel. Socio-demographic data show that 95.4 % of the sample is female and that the most frequent age group (72.6 %) is between 20-25 years old. The majority are enrolled in the fifth (45 %) and fourth (21.2 %) year. This is followed by those enrolled in the third year (14.6 %), the second year (14.6 %) and finally out-of-course students (4.6 %).

70.9 % of the students surveyed hold a secondary school diploma, followed by 18.5 % with a Bachelor's degree, 8.6 % with a Master's degree and, finally, 2 % hold a Master's degree/ postgraduate degree.

3. RESULTS

The first section investigated, that of *well-being* (Fig. 1) shows a widespread presence of suitable and ergonomic furniture that respects the age and needs of all students (76.8 %), classrooms with colourful and customised walls (96 %), clean and tidy environments (90.7 %) and adequate accessibility for users with reduced mobility (82.1 %). However, there appears to be less attention and concrete use of soft furnishings (45 % of the respondents answer negatively about the presence of these elements), vertical and horizontal signs, in different languages, useful for spatial orientation (only 32.5 % affirm their presence) and «relaxation areas» useful for relaxing and reflective activities (only 31.1 % answer affirmatively).

Figure 1. Distribution of elements related to WELLNESS

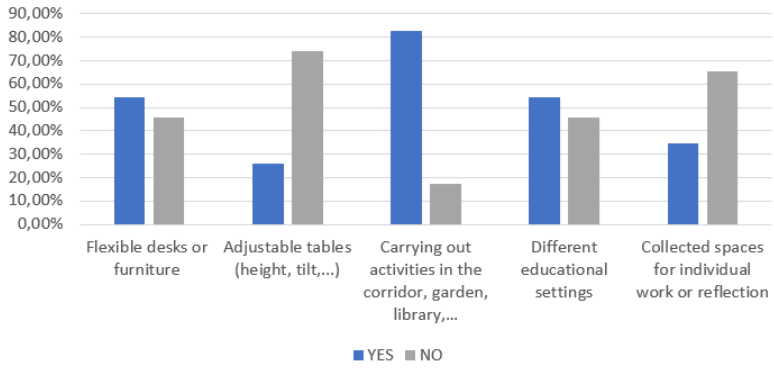


From the analysis of the second section of the questionnaire, that concerning the *flexibility* of classroom spaces (Fig. 2), 54.3 % of the sample affirms that there is the possibility of moving desks or other classroom furniture to carry out non-traditional educational and didactic activities; 82.8 %, moreover, affirm that they make use of non-conventional environments (e.g. the garden, the library or the atrium). 54.3 % state that they have observed, in the classroom, the presence of at least two different types of didactic settings to support activities of various kinds (group work, brainstorming, circle-time reflection activities, playful activities, etc.). These initial data are particularly encouraging since they reveal the profile of educational

institutions in which spaces are appropriately designed, in a flexible form, to co-exist with diversified didactic situations (traditional lecture, presentation, elaboration, discussion, etc.).

However, the answers to the remaining two items show us that the road to inclusion is still a long one: 74.2 % of the respondents state that they did not find, in the schools where they did their training, tables and other furniture to be adjusted to the different needs of the students (different adjustments, height, inclination…); 65.6 % state, finally, the lack of spaces for individual work or reflection. These spaces also appear to be fundamental for facilitating processes of autonomy, appropriation, management of attention and concentration times, and useful for mitigating any sensory overstimulation.

Figure 2. Distribution of elements related to FLEXIBILITY

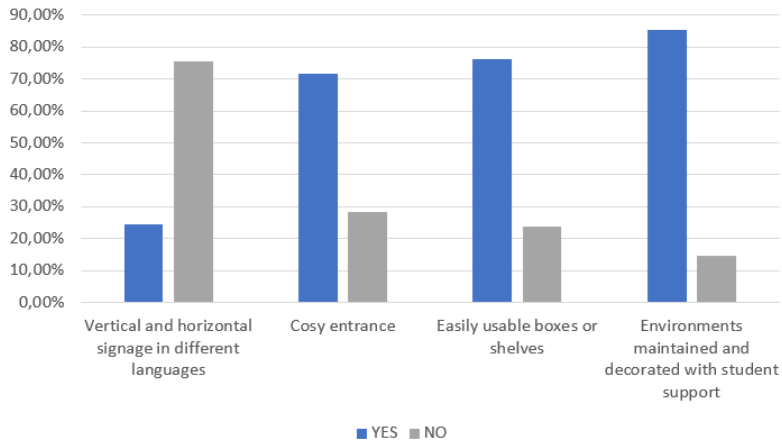


The third section of the exploratory survey included a reflection on the *sense of belonging* that the school space conveys and which recalls the principles of welcoming and belonging and a sense of identity (Mosa, in Tosi, 2019).

The data collected (Fig. 3) turn out to be rather comforting, as 71.5 % of the respondents affirm that the school's entrance/lobby was appropriately set up in order to welcome all the children and become a favourable environment for the development of the «school community»; 76.2 % state that they found specific boxes or shelves in the classrooms containing objects and/or personal work materials with characteristics (height, visibility, ease of opening, different languages, etc.) such that they could be used independently by everyone. A significant percentage of trainees (85.4 %) confirm that teachers contribute, with the support of students and/or children, to the maintenance and/or decoration of the rooms (by putting up notice boards with notices and photos, decorating walls and doors, taking care of the furniture present and objects, even with small tidying up and cleaning jobs, etc.). However, 75.5 % of the respondents report that educational institutions do not use the different languages (illustrations, tactile signs, Alternative Augmentative Communication, pictograms, auditory signals, etc.) for vertical signs (e.g. placed on signs…) and horizontal signs (e.g. placed on pavements). Therefore, there is still a lack of useful information for students to stimulate

orientation and mental representation of the surrounding space. This finding is also confirmed by the ISTAT 2022 Report «School inclusion of pupils with disabilities/A.S. 2021/2022" according to which only 16 % of schools have visual signs for pupils with deafness or hearing loss, while relief maps and tactile routes, necessary to make spaces accessible to pupils with blindness or low vision, are present in only 1.5 % of Italian schools.

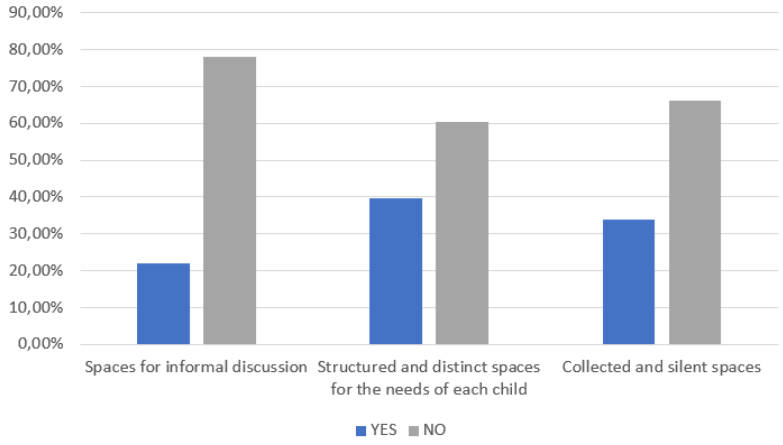
Figure 3. Distribution of elements related to SENSE OF BELONGING



Finally, the last section stimulated students to observe and reflect on the *social dimension* of environments as a factor stimulating interaction and cooperation between the different components (Tosi, 2019).

From the results that emerged (Fig. 4), it is clear that the schools surveyed are still not equipped with spaces for informal discussion (78.1 %), that they do not have structured and distinct spaces that take into account the different needs of each child and thus offer different ways of interacting with adults and peers during educational activities (60.3 %). Finally, for 66.2 % of the sample, there is no presence of quiet and collected spaces to relax, think or read a book. There is therefore still a lot of work to be done in the direction of structuring spaces in such a way as to allow everyone to participate and with the possibility of creating small areas (e.g. with movable panels/screens, etc.) for cooperative group work.

Figure 4. Distribution of elements related to SOCIAL DIMENSION



4. CONCLUSIONS

The creation of inclusive learning environments is a fundamental objective for the entire education system, a priority for the development of equitable and quality education for all students, regardless of their individual abilities, characteristics or challenges.

In fact, an inclusive environment promotes students active involvement and encourages the development of social and emotional skills. Furthermore, the design of flexible and accessible spaces offers the opportunity to adapt the environment to the different needs of students, facilitating their active participation and ensuring a meaningful learning experience for all.

The adaptation of school environments in the inclusive perspective of UD implies considering space as an «active element» that influences and supports activities and interactions; in this way, the configuration and characteristics of space become a determining factor for inclusion, since the level of accessibility, with the presence or absence of barriers, can include or exclude specific categories of people (Lettieri, 2013).

However, creating inclusive learning environments is not only a mere architectural issue, but also requires a cultural and pedagogical change. In fact, inclusion is a process that does not only concern students with disabilities or special educational needs, but extends to all students and passes through the functional *reorganisation of school contexts* (Capperucci & Franceschini). As emerged from the exploratory survey conducted, the design of spaces and teaching methodologies based on the needs of the 'typical' student inevitably risks limiting the number of people able to fully participate in school activities (Weyland & Galletti, 2018). An inclusive environment respects individual differences and enhances diversity as a valuable resource for collective learning, through the redevelopment of spaces that promote collaboration, creativity, and mutual interaction, thus favouring the construction of a collective identity and a sense

of belonging to the school community. The idea of an environment aimed at the prosperity of functional spaces, both formal and informal, both internal and external, inevitably needs to be based on a shared pedagogical perspective. This aims to transform the school structure into a *learning architecture*, where the centrality is represented by the quality of educational interactions, the level of participation and well-being.

It is therefore indispensable to adopt an integrated approach involving teachers, school staff, families and the entire community, in order to guarantee specific training aimed at re-configuring school spaces with an inclusive perspective. This perspective, in Italy, is pursued, in particular, by the «Inclusive Spaces» research group belonging to INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa). Their commitment, which began in 2016 with the drafting of the «Manifesto for 1+4 Educational Spaces», has evolved to the creation of numerous scientific contributions. Currently, their focus is on the importance of inclusive design, both for environments and educational situations, taking inspiration from the international principles of *Universal Design* and *Universal Design for Learning* (Caprino *et al.*, 2022).

In conclusion, the theme of improving the quality of inclusive processes at school, refers to the awareness of the use of different educational settings as tools to promote educational and didactic innovation, implying a transition from the simple descriptive plan to a planning perspective, in which architectural design represents only the beginning of a complex and prolonged path involving the entire school community (Carro & Tosi, 2023).

REFERENCES

Atkin, J. (2011). Transforming places for learning. In OECD, *Designing for education. Compendium of exemplary educational facilities* (pp. 24-33). OECD Publishing.

Baroni, F. & Folci, I. (2022). Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *10*(2), 61-70. https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-05

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2016). The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects. *Environment and Behavior*, *49*(4), 1-27.

Byers, T., Imms, W. & Hartnell-Young, E. (2018). Evaluating Teacher and Student Spatial Transition from a Traditional Classroom to an Innovative Learning Environment. *Studies in Educational Evaluation*, *58*, 156-166.

Capperucci, D. & Franceschini, G. (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*. Guerini Scientifica.

Caprino, F., Chipa, S., Galletti, A., Moscato, G., Orlandini, L. & Panzavolta, S. (2022). Quando lo spazio include. Progettare ambienti di apprendimento inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21 (1), 31-53.

Carro, R. & Tosi, L. (2023). *Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici*. Carocci Editore.

Cook-Sather, A. (2009). I am not afraid to listen: Prospective teachers learning from students. *Theory into Practice*, *48*(3), 176-183.

Czerniawski, G. & Kidd, W. (2011). *Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Emerald.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2017). I *cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.

Fielding, M. (2004). Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, *30*, 295-311. http://dx.doi.org/10.1080/0141192042000195236

Fielding, M. (2012). Triangulation and Mixed Methods Designs: Data Integration with New Research Technologies. *Sage Journals*, 6(2). https://doi.org/10.1177/1558689812437101

Fisher, K. (2020). Co-creating innovative learning environments: LEaRN's decade of discovery. In W. Imms & T. Kvan (Eds.), *Teacher transition into innovative learning environments. A global perspective* (pp. 9-23). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-15-7497-9.pdf

Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in It for Schools?* Routledge.

Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Deep learning: engage the world, change the world*. Corwin.

Gemma, C. (2015). Introduzione. Una grande voce finora in sordina. In C. Gemma & V. Grion, *Student Voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 95-112). Cafagna.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton-Mifflin.

Grion, V. & Maretto, M. (2017). Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per l'innovazione scolastica. *Form@re*, *17*(3), 174-187. http://dx.doi.org/10.13128/formare-21261

Helvacioglu, E. & Karamanoglu, N. N. (2012). Awareness of the concept of universal design in design education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *51*, 99-103. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.125

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica. *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | A.S. 2021/2022*. https://www.istat.it/it/archivio/278438

Laneve, C. (2005). *La didattica fra teoria e pratica*. La Scuola.

Lettieri, T. (2013). Geografia e Disability Studies: spazio, accessibilità e diritti umani. *Italian Journal of Disability Studies*. *Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità*, *1*(1), 133-150.

Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Designers West.

Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere*. ETS.

Oblinger, D. G. (2006). Space as a change agent. In D. G. Oblinger (Ed.), *Learning spaces. 1.1-1.4*. EDUCAUSE.

OECD. (2013). *Innovative learning environments*. OECD Publishing.

OECD. (2015). *Schooling redesigned. Towards innovative learning systems*. OECD Publishing.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute.*

Sanoff, H. *et al.* (2001). *School Building Assessment Methods*. School of Architecture, College of Design, North Carolina State University. http://www4.ncsu.edu/unity/users/s/sanoff/www/schooldesign/schoolassess.pdf

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* Temple Smith.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*, *9*(4), 279-284.

Smyth, J. & McInerney, P. (2012). *From silent witnesses to active agents: student voice in re-engaging with learning. Adolescent cultures, school, and society*. Peter Lang.

Story, M., Mace, R. & Mueller, J. (1998). *The Universal Design File: Designing for People of All and Abilities*. Center for Universal Design.

Tosi, L. (ed.). (2020). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Giunti Scuola.

Vanacore, R. & Gomez Paloma, F. (2020). *Progettare gli spazi educativi*. Anicia.

Weyland, B. & Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Edizioni Junior.

Young, F., Cleveland, B. & Imms, W. (2020). The affordances of innovative learning environments for deep learning: educators' and architects' perceptions. *The Australian Educational Researcher*, *47*, 721-723.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375803809

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ASSESSMENT OF LEARNING FROM THE PERSPECTIVE BILINGUAL EDUCATION OF THE DEAF: CONTRIBUTIONS TO PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Alessandra Mariza Leite[1] y Juliana Saragiotto Silva[2]

[1]*Instituto Federal de Mato Grosso. Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva. Brasil*
Leite.alessandra@ifmt.edu.br
https://orcid.org/0009-0001-0014-1669

[2]*Instituto Federal de Mato Grosso. Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva. Brasil*
juliana.silva@ifmt.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-3711-6432

Resumo: **Introdução:** O ingresso de pessoas surdas, nas Instituições Federais de Ensino brasileiras, vem crescendo gradativamente. A garantia de reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (PcDs), prevista nas legislações mais recentes, têm contribuído para o acesso destes estudantes à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Deste modo, possibilitar a estes alunos um processo de ensino-aprendizagem inclusivo torna-se desafiador e a avaliação da aprendizagem apresenta-se como um dos momentos mais críticos deste percurso, dentro da teoria da aprendizagem construtivista. Neste contexto, esta pesquisa, que está em andamento, tem como objetivo compreender o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes surdos egressos do Ensino Médio Integrado (EMI), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, de natureza aplicada e abordagem qualitativa. Em relação aos procedimentos, será desenvolvida uma pesquisa de campo, que contará com a participação de estudantes surdos egressos do EMI do IFMT, professores e Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), que atuaram com alunos no período de recorte desta pesquisa (entre 2018 e 2022). Foram selecionados como *locus* desta pesquisa os seguintes campi do IFMT: Barra do Garças, Campo Novo do Parecis e Tangará da Serra. Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas, com o objetivo de mapear as vivências dos participantes da pesquisa sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos. Na sequência, para a organização e interpretação dos dados, será utilizada

a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). **Resultados Esperados:** Espera-se, como resultado desta pesquisa, contribuir para mitigar as dificuldades vivenciadas por professores, quanto à avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos. **Conclusão e Discussão:** Na etapa atual, encontra-se a revisão da literatura e a realização das entrevistas com os participantes da pesquisa. A partir de então, será elaborada uma sequência de vídeos orientativos, como Produto Educacional.

Palavras-chave: Educação de surdos; Ensino médio integrado; Língua brasileira de sinais.

Abstract: **Introduction:** The entry of deaf people into Brazilian Federal Educational Institutions has been growing gradually. The guarantee of reservation of places for People with Disabilities (PwDs), provided for in the most recent legislation, has contributed to these students' access to Professional and Technological Education (EPT). Therefore, enabling these students to have an inclusive teaching-learning process becomes challenging and the assessment of learning presents itself as one of the most critical moments of this journey, within constructivist learning theory. In this context, this research, which is ongoing, aims to understand the learning assessment process of deaf students graduating from Integrated High School (EMI), at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT). **Method:** This is an exploratory research, applied in nature and with a qualitative approach. Regarding the procedures, field research will be developed, which will involve the participation of deaf students who graduated from IFMT's EMI, teachers and Brazilian Sign Language Interpreter Translators (TILS), who worked with students during the period covered by this research (between 2018 and 2022). The following IFMT campuses were selected as the locus of this research: Barra do Garças, Campo Novo do Parecis and Tangará da Serra. To collect data, interviews will be carried out, with the aim of mapping the experiences of research participants regarding the process of evaluating the learning of deaf students. Next, to organize and interpret the data, Bardin's Content Analysis technique (2016) will be used. **Expected Results:** It is expected, as a result of this research, to contribute to mitigating the difficulties experienced by teachers, regarding the assessment of the learning of deaf students. **Conclusion and Discussion:** The current stage involves a literature review and interviews with research participants. From then on, a sequence of guidance videos will be created, as an Educational Product.

Key words: Deaf education; Integrated high school; Brazilian sign language.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, ao se abordar a temática da avaliação educacional, observa-se que é comum a concepção de atribuir notas e quantificar o conhecimento do aluno. Charlot (2014) aponta que essa ideia remete à intenção de uniformizar o ensino em um espaço, mesmo que os indivíduos atendidos tenham características e expectativas distintas, com relação ao aprendizado.

É neste contexto que a pesquisa em desenvolvimento está centrada, em particular, no estudo voltado para alunos surdos. De acordo com o Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2005),

Pessoas com Deficiência auditiva são quelas que apresentam perda auditiva – podendo essa perda ser bilateral, parcial ou total. Assim, surdo é aquele que, por ter perda auditiva, utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e interação social – este é o conceito do termo surdo, que será utilizado ao longo desta pesquisa.

Desse modo, compreende-se a Libras como a primeira língua da pessoa surda e, a Língua Portuguesa, como sua segunda língua. Assim, a Libras é apresentada «como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil» (Brasil, 2002).

A partir de vivências, de uma das autoras, como tradutora e intérprete de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), observa-se o papel desempenhado por este profissional no auxílio ao professor, desde a etapa de planejamento das aulas, até o momento da avaliação da aprendizagem. Por conseguinte, percebe-se que a avaliação é o momento mais crítico para os estudantes surdos, no decorrer das etapas do processo de ensino-aprendizagem. Esse fato decorre, principalmente, pelas diferenças linguísticas culturais e sociais, vivenciadas na relação entre o professor e o aluno surdo.

É justamente neste contexto que surge a seguinte questão de pesquisa: que contribuições a Educação Bilíngue pode trazer para apoiar o processo de elaboração da avaliação de aprendizagem para os alunos surdos incluídos no Ensino Médio Integrado (EMI), do IFMT, de forma que contemple as especificidades linguísticas, culturais e identitárias destes estudantes?

Para Luckesi (2011), faz-se necessário que a avaliação seja uma ação diagnóstica com vistas à intervenção pedagógica, que assume a prática inclusiva, fundamentada no princípio político-social, que possibilite ao educando aprender e se desenvolver, individual e coletivamente. Deste modo, a avaliação é vista pela sua concepção formativa, propondo-se a melhorar a aprendizagem do aluno, a fim de reorganizar o caminho pedagógico, sempre que necessário.

Assim sendo, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de pesquisa de mestrado em andamento, que tem por finalidade compreender o processo de avaliação de aprendizagem de alunos surdos do EMI, do IFMT. Desta maneira será apresentado em cinco seções, incluindo introdução, metodologia, resultados esperados, conclusão e discussões e, por fim, as referências.

2. METODOLOGIA

Este trabalho compreende uma pesquisa de mestrado em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do IFMT, na linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (Prodanov & Freitas, 2003).

Quanto à abordagem, apresenta-se uma pesquisa qualitativa, onde os dados levantados serão analisados em busca de compreender as vivências dos estudantes surdos, seus professores e Tradutores Intérpretes de Libras, sobre o processo de avaliação da aprendizagem destes alunos no EMI, do IFMT. Marconi e Lakatos (2013) apontam que a abordagem qualitativa, proporciona uma variedade de procedimentos de coleta e tratamento de dados a serem utilizados, inclusive, a análise de conteúdo. Com relação aos procedimentos, consiste em uma pesquisa de campo, pois tem como objetivo obter informações sobre um determinado problema para o qual se procura resposta.

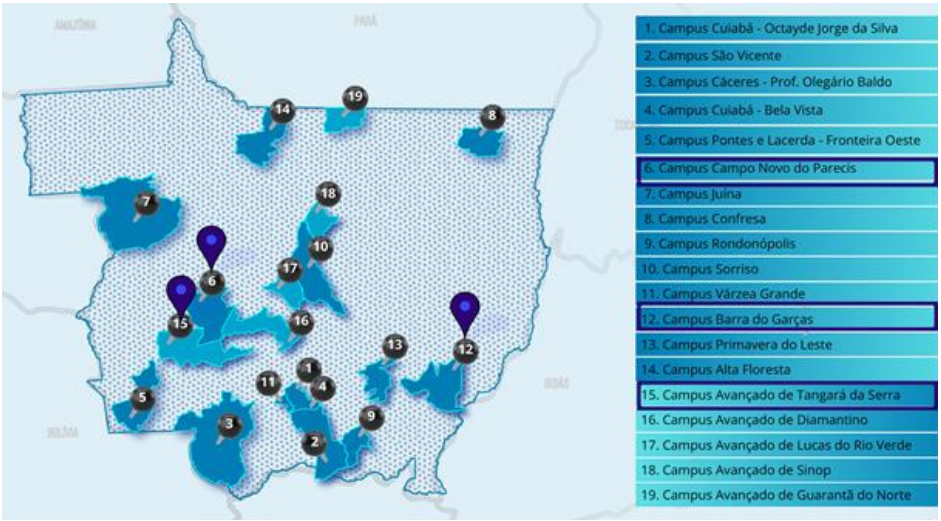
Segundo Marconi e Lakatos (2013), o intuito da pesquisa de campo é o estudo de indivíduos ou grupos, buscando a compreensão de vários aspectos da sociedade. Assim, ao pesquisar o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes surdos incluídos no EMI do IFMT, será necessário abordar aspectos linguísticos, culturais e sociais desse grupo minoritário, dado o fato deles estarem incluídos em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

É importante mencionar, ainda, que esta pesquisa fui submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT (CEP/IFMT), tendo sua aprovação no mês de outubro de 2023. O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com os seguintes grupos de participantes: (i) três estudantes surdos egressos do EMI, do IFMT; (ii) professores que atuaram junto a estes alunos, no período de 2018 a 2022; e (iii) profissionais tradutores intérpretes de Libras que atuaram com estes estudantes no período de recorte da pesquisa.

Cabe salientar que estas entrevistas estão sendo realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2024, por meio da plataforma *Google Meet*, estando com 40 % da etapa concluída. Com relação à escolha dos alunos surdos, optou-se pelos egressos, por acreditar que a contribuição destes alunos se dará pelo relato de suas experiências, sejam estas negativas ou positivas. Já a escolha dos demais participantes da pesquisa, deu-se pelo fato deles terem vivenciado as dificuldades, desafios e êxitos durante o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes do EMI e, assim, possibilitar maior riqueza de dados para esta pesquisa.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados os *campi* do IFMT, que ficam nas cidades de: Campo Novo do Parecis, Tangará da Serra e Barra do Garças. A escolha ocorreu por estes locais terem alunos surdos, egressos do EMI, no período de recorte desta pesquisa, e pelo trabalho pedagógico realizado nestes *campi.* Estes *campi* estão localizados em diferentes regiões do estado, possibilitando por meio desta pesquisa, conhecer a realidade de estudantes surdos com vivencias sociais, geográficas e culturais, diferentes, mesmo sendo da mesma instituição. A seguir, apresenta-se a localização geográfica de cada *campi*, dentro do estado de Mato Grosso, conforme Figura 1.

Figura 1. *Campi* do IFMT selecionados para a pesquisa



Fonte: Adaptado de IFMT (2019).

Nota: Os retângulos em destaques, indicam a localização geográfica dos *campi* selecionados para a pesquisa. No mapa os *campi* são indicados pela imagem que representa um localizador, também na cor azul. A figura foi adaptada para a paleta de cor azul, visando atender a acessibilidade visual para pessoas daltônicas[1].

Após a finalização das entrevistas, será aplicada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) para a organização e investigação das informações, bem como uma maior compreensão do discurso dos participantes da pesquisa. O estudo encontra-se em andamento, na etapa de investigação do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, mais especificamente na realização das entrevistas, transcrição e sistematização dos dados. Somente após a finalização das entrevistas e análise do conteúdo, será iniciada a etapa de desenvolvimento do Produto Educacional que será apresentado na seção a seguir.

1 Daltonismo é uma denominação comum para pessoas que têm alterações na visão das cores. Os portadores do gene anômalo apresentam dificuldade na percepção de determinadas cores primárias, como o verde e o vermelho, o que se repercute na percepção das restantes cores do espectro.

3. RESULTADOS ESPERADOS

A partir desta pesquisa, espera-se compreender o processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos no EMI, do IFMT. Por conseguinte, verificar as contribuições que a Educação Bilíngue pode trazer para apoiar o processo de construção da avaliação de aprendizagem destes alunos, de forma que contemple as especificidades linguísticas, culturais e identitárias destes estudantes. Ademais, um dos requisitos para a conclusão de um mestrado profissional, como o ProfEPT, é a necessidade da elaboração de um Produto Educacional, neste estudo, apresenta-se como proposta de elaboração de uma sequência de vídeos sobre a construção do processo de avaliação de alunos surdos dos cursos técnicos integrados ao EMI, do IFMT. Quanto à classificação e tipologia de Produtos Educacionais, definidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), este Produto Educacional (PE) corresponde à categoria mídias educacionais (que contempla vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins), uma vez que será desenvolvido uma sequência de cinco vídeos orientativos em formato de áudio e vídeo (CAPES, 2016). O público-alvo desta sequência de vídeos orientativos são os professores de alunos surdos do EMI, do IFMT. Esta proposta poderá auxiliar os professores na construção de um processo avaliativo que contemple as especificidades linguísticas, socioculturais e identitárias da pessoa com surdez.

Uma das possibilidades previstas para a aplicação deste Produto Educacional é a oferta de uma oficina, que poderá ocorrer dentro da Semana de Formação Pedagógica que ocorre, anualmente, no IFMT, Campus Campo Novo do Parecis. Para a avaliação do Produto Educacional, será aplicado um questionário com os professores participantes da pesquisa, para identificar suas percepções quanto à qualidade visual, conteúdo e contribuição.

Após a avaliação e validação do Produto Educacional, ele será disponibilizado nas plataformas de divulgação de pesquisa científica (www.youtube.com/@AvaliaçãodaAprendizagemdeEstud). Assim, pretende-se que a elaboração deste Produto Educacional, contemple uma orientação geral sobre atemática desta pesquisa, visando contribuir com o processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos, em diálogo com a perspectiva da Educação Bilíngue e a EPT.

Além disso, contribuir para mitigar as dificuldades vivenciadas por professores e alunos surdos, quanto à avaliação de aprendizagem destes estudantes – uma vez que este Produto Educacional poderá ser utilizado por professores de alunos surdos nas diversas regiões do Brasil, devido à característica multicampi, dos Institutos Federais. A seguir, apresentamos as conclusões e discussões experienciadas até o momento atual da pesquisa.

4. CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

Ao mesmo tempo que a temática instiga maior aprofundamento, percebe-se, já no início, algumas dificuldades, como o levantamento de informações oficiais sobre o perfil desses estudantes. Pois, tanto a Plataforma Nilo Peçanha, quanto o Sistema Acadêmico do IFMT, não apontam dados específicos sobre alunos surdos, mas somente dados gerais sobre Pessoas com

Deficiência. Esse fator mostra-se, até o momento, um dos desafios a serem superados por essa pesquisa. Ao mesmo tempo, demonstra a relevância e contribuição que esta pesquisa trará para a área da Educação de Surdos, para o EMI e a EPT.

Já foi possível constatar, também, a partir do início do processo de coleta dados, por meio das entrevistas, que os participantes, até aqui entrevistados, em sua maioria, desconhecem conceitos como identidade e cultura surda. Demonstram interesse em compreender a perspectiva de Educação Bilíngue de Surdos e sugerem continuidade nas discussões sobre a temática da pesquisa.

Como perspectiva de trabalho futuro, após a elaboração do Produto Educacional, aplicação e validação, pretende-se fomentar momentos para a reflexão sobre a temática da avaliação de alunos surdos na EPT em outros *campi* do IFMT, podendo estender essas discussões para os demais Institutos Federais do Brasil que atendam estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2002). Lei n.° 14.191/21, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para PcDs nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. (2002). Lei n.° 1.146/15, de 06 de julho de 2015. Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. (2002). Lei n.° 10.436/02, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências*. MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2015. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC & número= 5626 & ano= 2005 & ato=b61 MT65 UMRp Tda. Acesso em: 22 out. 2022.

CAPES. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior. Orientação para APCN – 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Criterios_APCNs_Ensino.pdf/view. Acesso em: 22 out. 2022.

Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas* (p. 288). Cortez.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22.ª edição. Cortez.

Machado, M., Bessa, A. & Feres Júnior, J. Evolução da Lei n.º 12.711 nas universidades federais (2003-2017). Em *Levantamento das políticas de ação afirmativa* (GEMAA), IESP-UERJ, 2019.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2013). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados* (p. 277). Atlas.

MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2003). *Saberes e práticas da inclusão* (3, p. 40). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* 2.ª edição. Feevale.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375811820

MÚSICA, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN EL AULA. UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS PEDAGOGÍAS MUSICALES ACTIVAS

MUSIC, DIVERSITY AND INCLUSION IN THE CLASSROOM. AN APPROACH FROM ACTIVE MUSICAL PEDAGOGIES

Beatriz Hernández Polo

Universidad de Salamanca. España
beahp@usal.es
https://orcid.org/0000-0003-0423-0113

Resumen: **Introducción:** En nuestra propuesta pretendemos, por un lado, mostrar la compatibilidad de un modelo inclusivo en el aula de música siguiendo los principios que propone el Diseño Universal para el Aprendizaje y, por otro, delimitar con mayor concreción el carácter inclusivo que presentan en sus escritos y planteamientos metodológicos las principales pedagogías musicales activas. En definitiva, veremos de qué forma tratan de acercarse a un enfoque en el que la diversidad no constituya una limitación, sino una oportunidad de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje musical. **Metodología:** Se trata de una revisión sistemática en la que nos centraremos en analizar las principales fuentes sobre música e inclusión y su conexión directa con las pedagogías musicales activas. En segundo lugar, procederemos a analizar cómo se enfoca la inclusión en los principales manuales dedicados al estudio de las pedagogías musicales activas con el objetivo de vincular esos planteamientos con los principios de un diseño universal para el aprendizaje. **Resultados:** La diversidad y la inclusión tienen amplia cabida en planteamientos educativos que parten del derecho de todos los niños y niñas a tener una educación musical, que se sostienen sobre principios como la flexibilidad, el «no error», la adecuación de recursos y que conciben e integran la diversidad a todos los niveles en el alumnado como una realidad y una oportunidad de crecimiento. **Conclusiones:** Las pedagogías musicales activas conciben enfoques inclusivos que son perfectamente compatibles con los planteamientos del DUA.

Palabras clave: educación musical; pedagogías musicales activas; diversidad; inclusión; Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Abstract: **Introduction:** In our proposal we intend, on the one hand, to show the compatibility of an inclusive model in the music classroom following the principles proposed by the Universal Design for Learning and, on the other, to define more specifically the inclusive nature that they present in their writings and methodological approaches the main active musical pedagogies. In short, we will see how they try to approach an approach in which diversity does not constitute a limitation, but rather an opportunity to enrich the musical teaching and learning process. **Methodology:** This is a systematic review in which we will focus on analyzing the main sources on music and inclusion and their direct connection with active musical pedagogies. Secondly, we will proceed to analyze how inclusion is approached in the main manuals dedicated to the study of active musical pedagogies with the aim of linking these approaches with the principles of a universal design for learning. **Results:** Diversity and inclusion have a wide place in educational approaches that are based on the right of all boys and girls to have a musical education, which are based on principles such as flexibility, «no error», the adequacy of resources and that they conceive and integrate diversity at all levels in students as a reality and an opportunity for growth. **Conclusions:** Active musical pedagogies conceive inclusive approaches that are perfectly compatible with the DUA approaches.

Keywords: musical education; active musical pedagogies; diversity; inclusion; Universal Desing for Learning (DUA).

1. INTRODUCCIÓN

Las pedagogías musicales activas surgidas en torno a mediados del siglo XX y sus principios educativos, asentados sobre la evolución y el desarrollo natural de niños y niñas que pretendían facilitar el acceso a la educación musical a todos los niños y las niñas, han sido claves en el desarrollo y la evolución de una perspectiva inclusiva en el aula de música. Si bien es cierto que históricamente la aplicación y el término de musicoterapia estuvo íntimamente ligada a las Necesidades Educativas Especiales, posteriormente comenzarían a aflorar algunos términos como Educación Musical Inclusiva o la Educación Musical Especial, que difuminarían en ciertos casos los límites entre la musicoterapia y la educación musical en educación especial, en cuyos planteamientos la alusión a las pedagogías musicales activas como punto de partida es significativa (Sabbatella, 2004). Los pioneros de estas corrientes pedagógicas musicales como Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978) o Zoltán Kodály (1882-1967) plantear**ía**n por primera vez la cuestión de que la educación musical debía ser un derecho para todos los niños y las niñas, independientemente de sus aptitudes o capacidades. Y, consecuentemente, la educación musical pasaría de ser algo reservado a unos pocos privilegiados a abrirse a los diversos centros educativos, colegios y escuelas, de forma que la educación universal pudiera valerse también de los beneficios de la alfabetización musical.

Una de las primeras especialistas en acercarse a los conceptos de inclusión educativa a través de la música sería Patricia Sabbatella, que, en su artículo dedicado a la Educación Musical Inclusiva, nos ofrece una delimitación conceptual en torno a tres términos que, si bien tienen en común la música y su uso en el ámbito educativo, se diferencian fundamentalmente

en sus objetivos de trabajo (Sabbatella, 2008). El primero de ellos es el concepto de *Educación Musical Especial* (EME), que la autora sitúa como un «área de especialización de la Educación Musical». Podría ser desarrollada tanto por un maestro de música con formación en Ed. Especial como por un musicoterapeuta. Estaría centrada en el aprendizaje propiamente musical de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y, por tanto, perseguiría alcanzar objetivos didáctico-musicales mediante la aplicación de adaptaciones curriculares (Sabatella, 2008, p. 260).

El segundo concepto que aborda es el de *Musicoterapia Educativa*, entendida como un área de especialización de la Musicoterapia. Estaría centrada en el «trabajo de necesidades no-musicales de los sujetos con N.E.E.» y abordaría «objetivos psico-educativos», no enfocados al aprendizaje musical, sino al trabajo de las necesidades físicas, sensoriales, emocionales, cognitivas y sociales a través de la música (Sabatella, 2008, p. 260). Por último, el concepto de *Educación Musical Inclusiva* (EMI), sobre el que recientemente se ha llevado a cabo una revisión teórica (Díaz-Santamaría y Moliner, 2020), se concibe como un área propiamente de la Educación Musical. Es definido por la autora como el «conjunto de estrategias y recursos utilizados para facilitar el acceso a la educación musical de todos los individuos atendiendo a sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje […] en contextos formales y no formales» (Sabbatella, 2008, p. 260). Es decir, se trata de un concepto más flexible que, si bien no pretende focalizar la intervención en los aprendizajes musicales, tampoco marca unos objetivos psicoeducativos como la EMT.

2. METODOLOGÍA

Una vez delimitado el concepto de educación musical inclusiva (EMI), tomaremos como base para el desarrollo del trabajo los fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), uno de los términos más novedosos en torno a la inclusión en el ámbito educativo. Definido por David H. Rose y Anne Meyer (Alba Pastor, 2019) como un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible y accesible que parte de que todo el alumnado es diverso en sus capacidades, necesidades educativas, el DUA contempla tres principios fundamentales con sus pautas correspondientes. El primero de ellos, *Proporcionar múltiples formas de implicación*, estaría relacionado con el ¿por qué se aprende? y con las diversas fórmulas para despertar la motivación, captar la atención o mantener el interés del alumnado. El segundo principio, *Proporcionar múltiples formas de representación*, concierne a la cuestión ¿qué se aprende? y plantea el uso de diferentes fórmulas para representar la información, así como diferentes enfoques para trabajar un mismo contenido. El tercero y último, *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, establece una conexión con el ¿cómo se aprende? y con la variedad de posibilidades activas del alumnado en el desarrollo del proceso (Alba Pastor, 2019; Sánchez Fuentes, 2023).

Tabla 1. Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje

Principio 1
1.1. Proporcionar opciones para el interés.
1.2. Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.
1.3. Proporcionar opciones para la autorregulación.
Principio 2
2.1. Proporcionar opciones para la percepción.
2.2. Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.
2.3. Proporcionar opciones para la comprensión.
Principio 3
3.1. Proporcionar opciones para la acción física.
3.2. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
3.3. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Fuente: Elaboración propia.

Si pensamos en el DUA y la aplicación concreta de sus tres principios, la música permite diversas fórmulas de implicar y despertar la motivación del alumnado a través de la selección de repertorio, de los tipos de actividades, fuentes sonoras, elementos manipulativos, etc. Igualmente, permite numerosas formas de representación de los aprendizajes, que pueden visibilizarse con el ejemplo del trabajo de una canción. Esta puede cantarse, pero también se podría tocar con determinados instrumentos, percutir su ritmo, acompañarla con un obstinato rítmico o melódico, cantarla con gestos que refuercen el texto, escribir su melodía, recitar solo su texto rítmicamente, así como modificarla o transformarla en todos sus aspectos. Por otro lado, la práctica musical en sí misma promueve numerosas fórmulas para la acción y la expresión a través de la interpretación vocal, instrumental o coreográfica, pero también de la improvisación, la simbolización o la composición, entre otros procesos.

Por lo que respecta a la pedagogía musical, partimos de la premisa de que las pedagogías musicales activas ofrecen a los educadores musicales un abanico extenso y variado de fórmulas y enfoques metodológicos para motivar y para acercar tanto la comprensión como la práctica musical a los niños y las niñas, independientemente de sus características, necesidades o capacidades. En nuestra propuesta, nos centraremos en la Rítmica de Dalcroze, que toma el movimiento como base de su desarrollo; también en la pedagogía Willems, que concibe el trabajo auditivo como base de toda formación musical y parte de la vivencia de la música y el despertar de la conciencia para llegar después al orden; la metodología Orff-Schulwerk, que concibe la educación musical dentro de un núcleo formado por música, lenguaje y movimiento, integrando la danza y las artes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el método Kodály, que focaliza en gran parte su interés en el canto de la música popular. Como folklorista con una gran experiencia en la recuperación de la música húngara, las canciones populares infantiles en la lengua materna son la base de sus planteamientos de enseñanza-aprendizaje.

Todas estas corrientes presentan numerosos elementos compatibles con un diseño inclusivo, que parten de unos principios comunes (Alsina, 2018, p. 17):

- Contemplan los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado (sentir antes que aprender).
- Valoran la motivación del alumnado, la estimulación de la autoestima y potencian el trabajo colaborativo.
- Ofrecen una educación basada en la creatividad, la improvisación y la expresividad.
- Desarrollan la capacidad sensorial y perceptiva, la capacidad de relajación y concentración y la valoración del silencio.
- Desarrollan capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo.
- Desarrollan la capacidad de entonación y del oído interno.
- Facilitan y simplifican la lectura rítmica y melódica.

A lo largo del siguiente apartado trataremos de contraponer, comparar y conjugar los principios y pautas del Diseño Universal y su relación más o menos estrecha con los planteamientos de base que ofrece cada una de las pedagogías musicales activas.

3. EL DUA EN LOS PLANTEAMIENTOS DE LAS PEDAGOGÍAS MUSICALES ACTIVAS

3.1. Proporcionar múltiples formas de implicación

Este primer principio está vinculado a pautas que persiguen proporcionar opciones para el *interés*, para sostener el *esfuerzo y la persistencia* y para la *autorregulación*. Cada pedagogía ofrece elementos concretos que captan el interés del alumnado, así mismo contemplan la variedad como elemento clave para lograr mantener esa atención y exploran diversos caminos para llegar a un mismo sitio. En primer lugar, en lo que respecta a la pedagogía Willems, la motivación está en la propia vivencia de los elementos sonoros y musicales. Es importante matizar este hecho, porque el propio Willems afirma que la música en sí misma es suficientemente bella como para no necesitar elementos extramusicales que acaparen la atención de los más pequeños (Willems, 2002). En el trabajo auditivo cuenta con una amplia variedad de instrumentos, campanas y objetos sonoros que despiertan tanto el interés como la curiosidad de niños y niñas (Willems, 2001). Por otro lado, la melodía y la riqueza de las canciones son elementos clave que hacen que el interés lo acapare la propia música sin necesitar nada más que la voz. En esta motivación actúa como elemento esencial un repertorio variado y sugestivo, inspirado en la música popular francesa, compuesto acorde al desarrollo musical de niños y niñas, atendiendo en cada caso a diferentes peculiaridades rítmicas, melódicas o armónicas. En segundo lugar, la Metodología Orff-Schulwerk capta la motivación del alumnado a partir de la música y su conexión con el lenguaje y el movimiento/danza (Maschat, 1999). Así mismo el juego y el componente lúdico constituyen elementos esenciales de las sesiones. En cuanto a los recursos y materiales, la utilización de elementos extramusicales (pañuelos, cintas, telas,

cucharas, cubos), así como instrumentos Orff, sin duda son elementos atractivos para niños y niñas que facilitan un interés donde no solo lo auditivo, sino también lo visual, son piezas clave del proceso. Por lo que respecta al repertorio, tanto vocal como instrumental y coreográfico, incluye una amplísima variedad que da una especial cabida a la música y el baile popular y tradicional (Maschat, 1999).

En cuanto a la Rítmica Dalcroze, la motivación se establece fundamentalmente a través de la expresión corporal, de la involucración del propio cuerpo como intermediario entre el sonido y el pensamiento (Bachmann, 1998). En ese proceso cobran especial interés cuestiones como el manejo del espacio, la conciencia corporal y el autocontrol, la autorregulación emocional o la relajación a través del movimiento. Así mismo, para todo este trabajo musical-corporal, esta metodología utiliza también diversos elementos extramusicales tales como cintas, pañuelos, pelotas, etc., que permiten extender y alargar el propio gesto del cuerpo y que amplían las posibilidades visuales del espacio. Por lo que a repertorio se refiere, hay cabida para todos los tipos de música, desde la música culta, hasta popular y tradicional, aunque la primera a través del uso del piano en directo cobra un especial interés. Por último, en el Método Kodály resulta especialmente motivadora la rapidez con que los/las estudiantes son capaces de leer, crear, escribir música en una notación convencional simplificada. Para su desarrollo se parte fundamentalmente del cancionero de proximidad, con lo que la familiaridad de los temas facilita el acceso al repertorio y a sus posibles transcripciones e interpretaciones desde una perspectiva lúdica. En él se da especial importancia a canciones populares infantiles y de juego donde el canto y la voz constituyen el instrumento central de las sesiones (Subirats, 2018).

3.2. Proporcionar múltiples formas de representación

Este segundo principio está relacionado con pautas que proporcionen opciones para la *percepción*, para el *lenguaje, expresiones matemáticas y símbolos* y opciones para la *comprensión*. En esa línea las diferentes metodologías se acercan a la grafía musical desde los grafismos no convencionales, musicogramas, nomenclaturas y simbología muy diversos. Se utilizan dinámicas de pregunta y respuesta musical y el aprendizaje se apoya en gran medida en el movimiento corporal, en las artes y, en definitiva, en la experimentación vivencial de los conceptos musicales.

En primer lugar, en la pedagogía Willems, resulta especialmente significativa la gran conciencia auditiva y los paralelismos con el proceso de aprendizaje del lenguaje utilizando los diálogos de pregunta respuesta tanto en el trabajo rítmico como melódico. En cuanto a la grafía musical, se parte de la vivencia del fenómeno, para llegar después a los grafismos no convencionales como preámbulo de los convencionales, así como a la comprensión y la codificación de conceptos, siempre evitando las asociaciones extramusicales (Willems, 2002). No obstante, mediante estos grafismos no convencionales, lógicos y adaptados a la comprensión y las capacidades motrices de los más pequeños, se abre la posibilidad de crear, inventar y escribir la música desde las primeras etapas. Emplea sílabas rítmicas que proceden del inicio de cada figura rítmica (ne-negra, blan-blanca, cor-corchea) que facilitan la asociación rápida en dictados e invenciones. En la metodología Orff-Schulwerk el lenguaje, los recitados, la

poesía y los juegos de palabras constituyen un punto de partida en muchos de los aprendizajes vincul**ándol**os en muchos casos a la percusión corporal y a los juegos tradicionales (Haselbach, 2013). De hecho, el cuerpo juega un papel tan activo como la voz o la práctica instrumental en los procesos de lectura, dictado o invención. En cuanto a las grafías y los símbolos musicales, en este método podríamos decir que hay una inmensa variedad y libertad para la representación simbólica de la música y su codificación. En esa línea, los códigos de color, dibujos o viñetas de percusión corporal constituyen herramientas muy frecuentes en las que se apoyan los procesos de práctica musical.

Por su parte, en las dinámicas de la Rítmica Dalcroze, la comprensión de conceptos va ligada siempre y sin excepción al movimiento, del mismo modo que la representación musical va siempre ligada al cuerpo. En consecuencia, no solo se aprenden conceptos musicales implicando todo el cuerpo en el proceso, sino que se explora la conciencia corporal y espacial. De hecho, el propio Dalcroze afirmaría que «las sensaciones musculares enriquecen el cerebro con imágenes motrices» (cit. en Bauchmann, 1998, p. 114). En lo que respecta a las grafías musicales, la codificación, la lectura y la escritura musical tanto convencional como no convencional van ligadas al movimiento, involucrando a menudo en los procesos tanto motricidad fina como gruesa.

Por último, en el método Kodály el canto y el uso de la voz constituyen los elementos fundamentales de un aprendizaje que parte de la música popular y tradicional de proximidad. Está especialmente diseñado para integrarse en aulas ordinarias y para ello establece un sistema simplificado del código musical que utiliza sílabas rítmicas sencillas como (ta-negra, ti-ti-corcheas, taa-blanca), la fononimia a partir del do móvil que agilizan la improvisación y la transcripción musical. La lectura y escritura simplificada que parte del intervalo de tercera menor descendente (sol-mi), progresivamente, se va complicando hasta integrar todos los elementos de forma muy escalonada y secuenciada (Cartón y Gallardo, 2010).

3.3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

El tercer principio está relacionado con pautas que persiguen ofrecer opciones para la *acción física, la expresión y la comunicación* y para las *funciones ejecutivas*. En las pedagogías musicales activas cobra especial importancia aquí la creatividad, la puesta en escena, el movimiento, la fluidez del cuerpo, así como las diversas fórmulas para codificar las creaciones o la improvisación. En el caso de la pedagogía Willems la iniciación musical se concibe como paso natural previo al instrumento y sus sesiones se estructuran en los bloques de Audición. Ritmo. Canciones. Movimiento. Precisamente en este último bloque, el de movimiento, es donde se presta especial atención a la acción física a través de los movimientos naturales (marcha, carrera, salto, galope, etc.), pero también de la implicación corporal en la escucha musical. En los planteamientos de Willems, la plasticidad, la fluidez corporal y la expresividad están presentes tanto en lo rítmico como en lo melódico. Por su parte, la creación y la invención rítmica, melódica y/o sonora se conciben en todas las sesiones de iniciación musical, cuyo centro es el trabajo melódico, que para Willems presenta el nivel afectivo del ser humano (Willems, 2002).

En la metodología Orff-Schulwerk música y danza están al mismo nivel, por lo que las opciones para la acción física son especialmente frecuentes y las oportunidades para la expresión corporal están al mismo nivel que las dedicadas a la expresión vocal e instrumental. Por otro lado, una de las piezas angulares de su enfoque metodológico es la percusión corporal, vinculado también frecuentemente al lenguaje (Haselbach, 2013). Las sesiones habitualmente pasan por las fases de Calentamiento, Imitación/Exploración, Creación y Muestra. En lo que respecta a la creatividad, la creación en la que pueden integrarse todas las dimensiones artísticas, constituye una de las fases finales de las sesiones, que culminan con la escenificación de lo creado.

En la Rítmica Dalcroze la acción física es la base de todo el aprendizaje y el planteamiento pedagógico. La expresión y la comunicación musical van a la par que la expresión y la comunicación motriz y precisamente toda la sesión gira en torno a la expresión corporal. En lo que respecta a la estructura, se inician con un calentamiento; después se centran en el trabajo sobre un tema, que puede ser un estilo o una composición musical, para terminar después con juegos y coreografías creativas (Bianco, 2018). Por último, pese a que los planteamientos de Kodály giran en esencia en torno al canto y la codificación, también integra la acción física fundamentalmente en los juegos tradicionales que se plantean en paralelo al canto, juegos de manos y ritmos, aunque es más característica la gestualidad musical con el empleo de la fononimia y los recursos gestuales para las sílabas rítmicas.

Para finalizar, podríamos decir que un entorno de aprendizaje inclusivo en el aula de música debería respetar los distintos momentos madurativos y la diversidad de niveles, gustos y habilidades que se presentan en el aula. Debería ofrecer momentos para la creación y la expresión en una atmósfera adecuada, así como explorar diferentes fórmulas para trabajar un mismo concepto o un mismo aprendizaje, llegando a ellos desde la práctica, la vivencia y la exploración. Por su parte, la teorización y la conceptualización actúan como complementos para la comprensión de los aprendizajes, pero no deberían constituir un obstáculo en la experiencia musical. La variedad debería ser uno de los pilares para mantener la motivación, a través de diferentes fórmulas de creación y expresión musical, tanto individual como grupal, promoviendo diferentes medios de experimentación con la música, a través de la voz, los instrumentos, el movimiento corporal o su vínculo con las artes. Al fin y al cabo, siguiendo las pautas del DUA en torno a la perspectiva pedagógica musical, la diversidad se convierte en una oportunidad para enriquecer las experiencias musicales que se proyectan en el aula manteniendo un enfoque compatible con una educación equitativa y de calidad.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos podido observar que conjugar los planteamientos de las principales metodologías de educación musical con los postulados del Diseño Universal para el Aprendizaje es perfectamente compatible. Las pedagogías musicales ofrecen múltiples opciones para la motivación, así como variedad de caminos para acercarnos a un mismo aprendizaje. En ellas, el aprendizaje de símbolos y códigos musicales es esencial, pero siempre partiendo de grafismos no convencionales o simplificados. Todo ello, sumado al apoyo de la música en

el movimiento, en las artes, en diversas nomenclaturas varias, permiten una experimentación vivencial de los conceptos musicales. Respecto al último principio, la creatividad, la puesta en escena, el movimiento, la fluidez del cuerpo, las fórmulas para codificar las creaciones constituyen ejes básicos que dan idea de las amplias posibilidades expresivas que brinda un enfoque activo de la música en el aula.

En definitiva, la música contiene numerosos elementos en torno a los cuales se construye el currículo, tales como los parámetros del sonido, los elementos de la música, los agentes del proceso de comunicación, multitud de estilos, de referentes musicales en función de culturas y zonas geográficas. Todos ellos nos permiten acercarnos a su práctica desde las más variadas perspectivas y contar con unas fuentes inagotables que aportan riqueza sin ser cruciales cuestiones como el idioma ni los conocimientos musicales, puesto que no necesariamente hemos de ser músicos ni conocer el código musical para cantar, tocar o improvisar música, ni mucho menos para experimentar emociones vinculadas a la audición musical. Por todo ello podríamos decir que la naturaleza de la música es en sí misma inclusiva. A priori, todo el mundo puede acceder a ella, disfrutarla, escucharla y experimentarla. Todo ello, sumado a conjugar los planteamientos del DUA con las pedagogías musicales activas, en nuestra opinión, garantiza una educación musical al mismo tiempo inclusiva y de calidad.

REFERENCIAS

Alba Pastor, C. (2018a). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), 21-27.

Alba Pastor, C. (Coord.). (2018b). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, segunda época, 6(9), 55-66. DOI: https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003

Alsina, P. (2018). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En B. M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 15-21).

Bachmann, M.-L. (1998). *La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Pirámide.

Betés de Toro, M. (Coord.). (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Ed. Morata.

Bianco, S. del. (2018). Jaques-Dalcroze. En B. M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 23-32).

Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia, métodos y prácticas*. Pax México.

Cartón, C. y Gallardo, C. (2011). *Educación Musical «Método Kodaly»*. Ediciones Castilla.

Davis, W., Gfeller, K. y Thaut, M. (2000). *Introducción a la Musicoterapia: Teoría y Práctica*. Editorial de Música Boileau.

Díaz, B. M. y Giráldez, A. (Coords.) (2018). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Graó.

Díaz Santamaría, S. y Moliner, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, *17*, 21-31. DOI: https://doi.org/10.5209/reciem.69092

Goodkin, D. (2002). *Play, sing and dance: An Introduction to Orff Schulwerk*. Schott.

Haselbach, B. (2013). *Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk. Textos básicos de los Años 1932-2010*. AgrupArte producciones.

Hernández Polo, B. (2022). La educación musical de Edgar Willems y su concepto de musicoterapia activa en el desarrollo integral del ser humano. *Revista Internacional de Educación Musical*, *11*, 33-40. DOI: 10.1177/2307484 1221131434

Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. A. Machado Libros.

López-Ibor, S. (2018). Carl Orff. En B. M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 71-78).

Martín Hoyos, C. (2015). *Relación entre la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la musical a través de la iniciación musical Willems* [Tesis doctoral. Agustín Martínez Peláez (dir.), Universidad Rey Juan Carlos]. Disponible en: https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=ea3LHrEbxlg%3D

Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, *1*, 4-5.

Pérez, M. *et al.* (2015). *Jugando con la música. Bebés*. IGEME.

Pérez, M. *et al.* (2018). *Jugando con la música. Niños y niñas*. IGEME.

Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del Ser Humano. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *42*, 91-113. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/274/27404208.pdf

Roche, E. (2001). Algunas reflexiones sobre la dimensión social del Orff-Schulwerk. *Orff España*, *4*, 6-9.

Sabbatella, P. L. (2004). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, *20*, 123-140. Disponible en: https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/9395/9626

Sabbatella, P. L. (2008). Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa. En M. A. Ortiz Molina (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 255-268). Center for Intercultural Music Arts.

Sabbatella, P. L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España. Análisis legislativo y propuesta de mejora. *RECIEM*, 18. DOI: https://doi.org/10.5209/reciem.71411

Sánchez Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado*. Narcea.

Subirats, M. A. (2018). Zoltán Kodály. En B. M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 63-70).

Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós.

Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Paidós.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375821832

RELEVANCIA DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA SISTEMATIZADA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA: EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DE ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS

RELEVANCE OF SYSTEMATIC QUALITATIVE ASSESSMENT IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: EXPERIENCES AND NEEDS OF LATIN AMERICAN STUDENTS

Claudia Jones

MORE Latinoamérica. EE. UU.
claujones7@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-5820-0741

Resumen: **Introducción:** Se analizaron las respuestas, experiencias e interacciones de un grupo de estudiantes latinoamericanos de Educación Superior (ES) con respecto a los sistemas de evaluación del proceso de aprendizaje del inglés como segundo idioma (L2), así como las ventajas de una evaluación cualitativa sistematizada y contextualizada. **Metodología:** Fue fenomenológica-hermenéutica, con enfoque cualitativo y nivel descriptivo-explicativo. La investigación fue de campo, transversal (2022), con alcance descriptivo, con una muestra de 41 alumnos de distintos países del Diplomado de la Organización MORE Latinoamérica, a quienes se les aplicaron encuestas de 26 ítems; se eligió a 12 de ellos para participar en un grupo focal para responder 10 preguntas sobre aspectos del aprendizaje de la L2, a lo que se sumó la realización de entrevistas de 12 cuestionamientos, con 4 participantes. **Resultados:** En la encuesta, 8 de cada 10 estudiantes prefirieron estrategias, actividades y herramientas de evaluación cualitativa para valorar sus avances en el dominio del inglés (especialmente la práctica conversacional), tendencia que se confirmó en el grupo focal y las entrevistas, donde la mayoría expresaron que sus experiencias en el aprendizaje mejoraban cuando la evaluación se centraba en el desarrollo de habilidades prácticas relacionadas con su profesión, su cotidianidad y su personalidad. **Conclusiones:** A partir de los hallazgos se diseñó una nueva propuesta de sistema de evaluación cualitativa para estimar el aprendizaje de la L2 de los alumnos en tres dimensiones: a) Respuestas ante situaciones académicas y profesionales; b) Experiencias significativas psicoemocionales; y c) Interacciones funcionales en el ámbito social.

Palabras clave: Educación Superior (ES); Sistemas de evaluación; Segundo idioma (L2).

Abstract: **Introduction:** The reactions, experiences, and interactions were analyzed from a Latin- American group of students in High Education (HE) in reference to the process of English learning as a second language (L2) as well as the advantages of a systematic qualitative and contextualized evaluation. **Method:** It was hermeneutic phenomenology with a qualitative approach and descriptive explicative level. This research was a fieldwork, transversal (2022), with a descriptive approach with a sample of 41 students from different countries in the diploma of the organization MORE Latin American, who were applied questionaries of 26 items, 12 of them were chosen to participate in a focal group for answering 10 questions about learning aspects of L2, in addition of interviews of 12 questions with 4 participants. **Results:** In the questionnaire, 8 of 10 students prefer qualitative strategies, activities, and evaluation tools to evaluate their advance in English learning (especially the conversational practice), tendency that confirms the focal group and interviews, where the majority expressed their experiences in learning improve when the evaluation was focused on developing practical skills regarding their profession, daily life and personality. **Conclusion:** From the findings, a new system qualitative proposal of evaluation was design for evaluating learning of second language of students in three dimensions: a) Reactions in front of academic professional situations; b) Meaningful psycho-emotional experiences; and c) Functional interactions in social areas.

Keywords: High Education (HE); System of evaluation; Second Language (L2).

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje de un segundo idioma (L2) es un tema muy importante para los profesores de idiomas. En el caso de la presente autora, con experiencia docente de más de 10 años en la enseñanza del inglés como L2 con alumnos latinoamericanos, así como del español con estudiantes norteamericanos, la evaluación es un aspecto clave al impartir clases tanto en México como en Estados Unidos (EE. UU.). El interés por el tema de estudio también derivó del trabajo docente realizado actualmente en la Universidad de Alaska Anchorage/Mat- Su College y la GSL Network (organización que forma líderes a nivel mundial, con sede en NY). Además, para la investigadora existe una motivación particular, al ser fundadora y presidenta de MORE Latinoamérica, organización que promueve la igualdad de género a través de la capacitación de mujeres y hombres, tanto a nivel profesional como académico.

A partir de las circunstancias antes mencionadas, el estudio tuvo una perspectiva centrada en la educación con fines sociales y laborales, al reconocerse la necesidad actual de valorar cualitativamente los avances con alumnos de Educación Superior (ES) en el aprendizaje de una L2, pues permite una evaluación más personalizada, humana y adaptada al contexto sociocultural y académico de los alumnos. Este enfoque contrasta con los tradicionales exámenes cuantitativos, estandarizados, enfocados en la inteligencia lógica y la memoria, los cuales suelen ser empleados solo para acreditar la asignatura, estresando y desmotivando a los jóvenes.

La trascendencia de este cambio de paradigma radica en que muchas veces los sistemas de evaluación, al no estar adaptados a las necesidades de los estudiantes, conducen a la falta de continuidad académica de los estudiantes latinoamericanos que aprenden inglés como L2, generando un bajo rendimiento y el abandono de sus estudios (Vargas, 2012). Al respecto, el Banco Mundial (2018) ha estimado que menos del 10 % de los alumnos universitarios en Latinoamérica alcanzan un nivel avanzado en cuanto a conocimiento y habilidades del inglés.

Al respecto, se ha puesto de manifiesto que el paradigma cuantitativo en la evaluación del aprendizaje de conocimientos y habilidades de una L2 no toma en consideración la comunicación intercultural, el impulso a los intercambios económicos, la facilidad para la movilidad de trabajadores, así como la integración de personas migrantes a las sociedades occidentales (Adama, 2019). A lo antes señalado se añade una evidente falta de contextualización y adaptación de los contenidos de inglés que se enseñan en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica (LAT), lo que lleva a que los alumnos se decepcionen o se frustren con su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa (Arias *et al.*, 2009). Frente a estas problemáticas, se buscó identificar la importancia de la evaluación bajo el paradigma cualitativo, más adaptable a las necesidades e intereses profesionales, académicos y personales de los alumnos universitarios. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue «Analizar las ventajas de la evaluación cualitativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a partir de las respuestas, experiencias e interacciones de estudiantes hispanoparlantes, latinoamericanos, dentro de los sistemas de ES».

En consideración a todo lo antes expresado, esta investigación tuvo dos alcances principales: a) Dar a conocer las experiencias de vida de estudiantes hispanohablantes de LAT que han intentado aprender el idioma inglés como L2. Este alcance está relacionado con los principios de MORE Latinoamérica, organización donde se reciben mensajes diarios de personas que agradecen recibir una educación gratuita y de calidad. El denominador común de estos mensajes es que se ha cambiado favorablemente la vida de las personas; y b) Guiar, censar e impulsar los procesos de evaluación del aprendizaje del inglés como L2 de forma contextualizada y adaptada para diferentes IES de los países latinoamericanos, mediante una propuesta general de un nuevo sistema cualitativo de evaluación educativa.

2. METODOLOGÍA

El estudio contó con un enfoque mixto, con prioridad en los aspectos cualitativos, puesto que se intentó profundizar en la aplicación del paradigma cualitativo en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a su método, fue descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018), al recopilarse evidencias sobre el proceso de aprendizaje de una L2 y su evaluación entre alumnos universitarios de LAT. Con respecto a los límites de este trabajo, estos fueron:

1. Temporal: la información teórica fue obtenida de fuentes bibliográficas actualizadas hasta diciembre de 2022. El trabajo de campo fue realizado en el 2.º semestre del mismo año.

2. Geográfico: se centró en países de LAT, tomando como referencia datos de Colombia, Argentina, Perú, Venezuela, República Dominicana, Bolivia y, especialmente, México, por ser el país de donde provienen la mayoría de los participantes en el estudio.
3. Socioeconómico: la muestra estuvo conformada por 41 alumnos voluntarios del Diplomado «Juventud Global en Liderazgo» de la Plataforma MORE Latinoamérica. Por sexo, fueron 17 mujeres y 24 varones; el rango de edad se situó de los 18 a los 28 años; el 68.3 % eran mexicanos y el 31.7 % de otros países latinoamericanos (Colombia, Venezuela, Bolivia y República Dominicana); el 73.2 % tenían licenciatura terminada y el 26.8 % en curso. En cuanto a sus carreras, el 34.1 % provenía de áreas técnicas, el 24.4 % de administrativas y el resto (41.5 %) de otras áreas (Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Diseño, Arte y otras).

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, se generó un cuestionario de 26 ítems (cuantitativos, semicuantitativos y cualitativos), el cual fue compartido digitalmente a los alumnos mediante la herramienta de *Google Forms*; también se empleó una guía de 10 preguntas (cualitativas) para el grupo focal de 12 alumnos elegidos por conveniencia, cuya sesión fue grabada en vídeo para su posterior análisis; de igual forma se elaboró una guía para efectuar 4 entrevistas con 12 cuestionamientos (cualitativos), las cuales también fueron grabadas íntegramente. Estos instrumentos fueron validados mediante el juicio de 7 profesores expertos en la enseñanza del inglés como L2, además de que se realizó el análisis estadístico alfa de Cronbach (a = 0.724) para estimar la validez del constructo y la confiabilidad del cuestionario (Hernández y Mendoza, 2018).

Atendiendo al procesamiento de datos recolectados, este se efectúo mediante el programa Excel, a partir del cual se generaron diversas tablas y gráficas. Por su parte, los comentarios cualitativos fueron organizados por preguntas y por medio de listas, para posteriormente ser discutidos por inducción analítica mediante una triangulación de información, tomando primero como referencia la información recuperada a partir de estudios previos en torno a sistemas de evaluación cualitativa, para compararla con los datos recopilados a partir de los cuestionarios mixtos, las respuestas conseguidas en el grupo focal, así como los comentarios de las cuatro entrevistas con estudiantes de ES que han cursado asignaturas de inglés como L2. Adicionalmente se incluyeron algunas observaciones de la presente autora sobre las experiencias identificadas en el proceso de evaluación del aprendizaje de la L2.

3. RESULTADOS

El trabajo de campo con la muestra de 41 alumnos comenzó con la aplicación digital del cuestionario de encuesta de 26 ítems, que fue contestada durante los meses de julio y agosto de 2022. Posteriormente, se organizó el grupo focal, mediante videollamada en la plataforma Teams, con 12 estudiantes seleccionados, en el mismo mes de agosto; y, por último, se concretaron las cuatro entrevistas virtuales, llevadas a cabo en septiembre del mismo año, en la misma plataforma.

Los datos conseguidos mediante estas tres técnicas fueron analizados y discutidos en los meses de septiembre a diciembre de 2022, haciendo uso de la literatura especializada y las experiencias de la investigadora sobre el aprendizaje del idioma inglés. A partir de los hallazgos recuperados pudo verificarse el objetivo general, tomando en cuenta las siguientes evidencias:

a) Fuentes teóricas. Se encontró que San Fabián, Belver y Álvarez (2014) identificaron que había un mayor rendimiento académico, esfuerzo y aprendizaje profundo al utilizar estrategias de valoración cualitativa, frente al conocimiento superficial al emplear sistemas cuantitativos, debido a una mayor motivación de los alumnos. De forma coincidente, Santos y Alexopoulou (2014) determinaron la importancia de la metodología cualitativa para tomar en cuenta las necesidades y las expectativas del aprendiente. También Vázquez (2014) subrayó la importancia de la definición de los niveles de evaluación con base en 3 factores: necesidades del estudiante, retroalimentación del aprendizaje, proceso en su conjunto y formas de compartir los conocimientos. Por su parte, Restrepo, Arias y Maturana (2012) hicieron un estudio de 4 años para la conformación de un sistema funcional de evaluación cualitativa en Colombia, lo que confirmó la viabilidad de un modelo de este tipo a nivel de LAT.

b) Cuestionario de encuesta. En el ítem 1 se reconoció que más del 76 % de los alumnos han sido evaluados con sistemas diferentes a los exámenes estandarizados (listas de cotejo, rúbricas, diarios de clase, proyectos y carpetas de evidencias, entre otros), lo que implica posibilidades de cambio de paradigma de ponderación (ver Figura 1). Cabe destacar que las experiencias aburridas e inútiles previas a la ES en el aprendizaje del inglés como L2 abarcaron casi un 44 % del total, con 20 de 41 comentarios negativos. En cuanto al ítem 2, 24 de 41 (59 %) estudiantes refirieron que sus docentes emplearon herramientas de evaluación cualitativa para valorarlos (ver Figura 2). Adicionalmente, en el ítem 3, el 83 % de los estudiantes afirmaron que aprenderían mejor si el sistema de evaluación fuera contextualizado y personalizado (ver Figura 3). Además, en el ítem 4 se identificó que las opciones más indicadas para hacer a un sistema de evaluación más acorde al contexto estudiantil está el aprendizaje en entornos reales (30.6 %) y la realización de más ejercicios prácticos (29.8 %); a lo anterior se agregó que la mayoría de los alumnos (26 de 41) consideraron que los modelos con enfoque cualitativo resultaron más atractivos, interactivos y con aprendizajes significativos.

Figura 1. Experiencias con sistemas de evaluación distintos a exámenes estandarizados

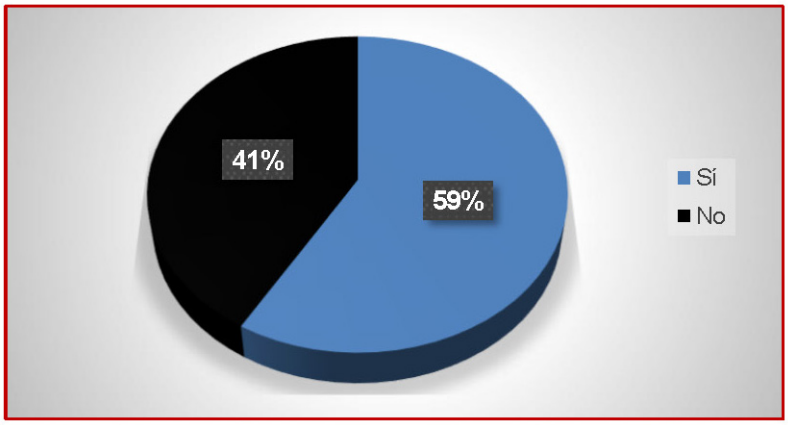


Figura 2. Utilización de herramientas de evaluación cualitativas

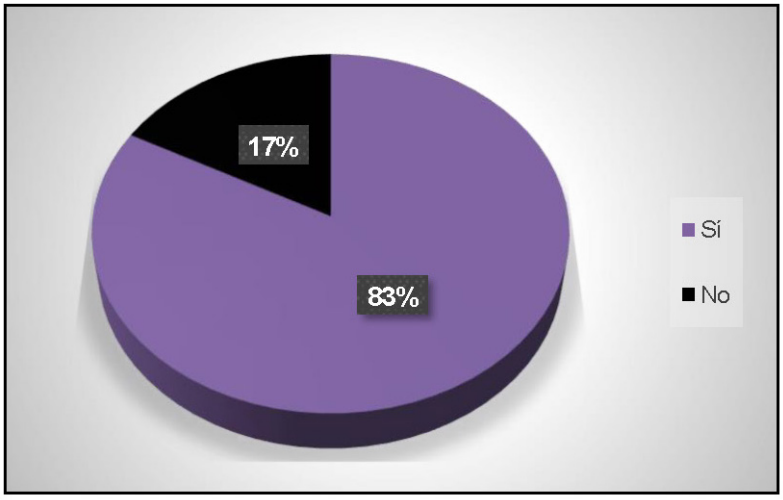
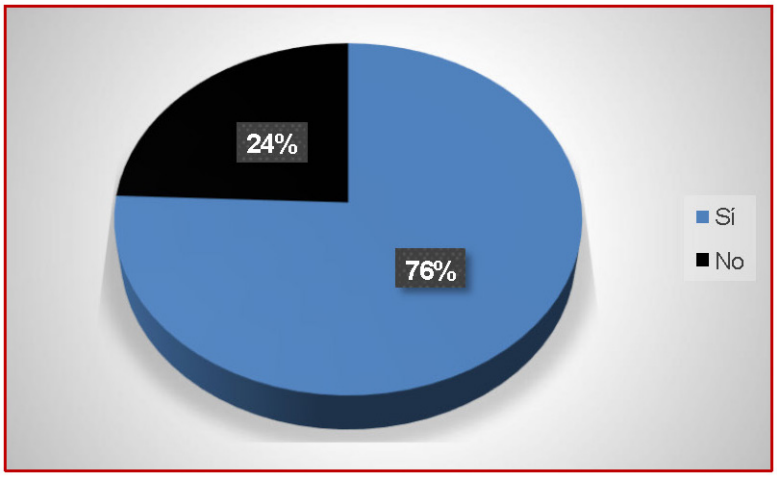


Figura 3. Percepción de mejora del aprendizaje con herramientas cualitativas

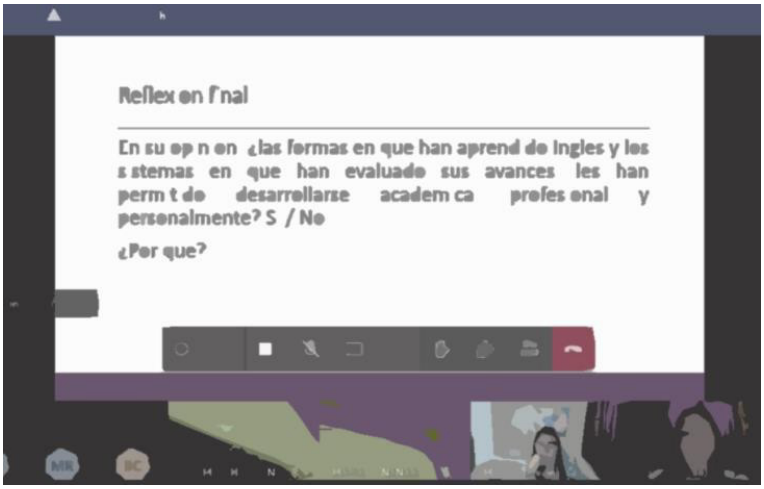


c) Grupo focal. La mitad de los participantes sí llevaron a cabo varios proyectos y actividades prácticas por iniciativa propia, pero no como instrumentos de evaluación por parte de sus profesores. Asimismo, en la pregunta 3, 10 de 12 alumnos (83.4 %) refirieron que los cursos de inglés dentro de su carrera no les sirvieron para aprender este idioma (ver Figura 4). Lo anterior se complementó con las respuestas en la 4.ª pregunta, donde solo 4 de 12 estudiantes indicaron que han tenido actividades interactivas e interesantes al ser evaluados, lo cual los desmotivó. En la 6.ª pregunta se halló que 10 de 12 alumnos afirmaron que sus docentes sí emplearon TIC para ayudarles en su proceso educativo, aunque usualmente no de forma didáctica. En la Reflexión final, solo 3 de 12 participantes (25 %) se sintieron satisfechos con el desarrollo de su aprendizaje (ver Figura 5).

Figura 4. 3.ª pregunta durante la sesión del grupo focal



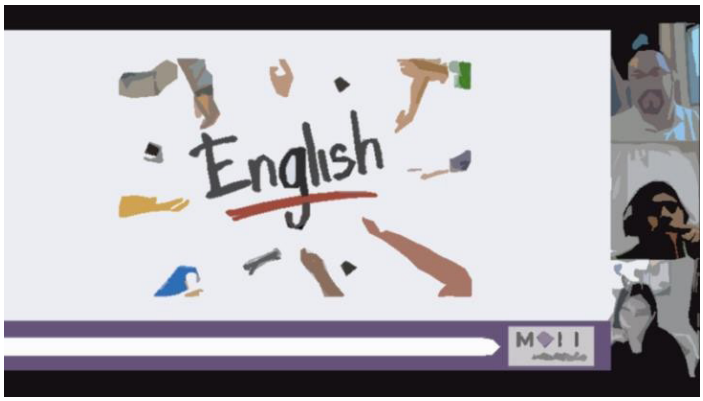
Figura 5. Reflexión final durante la sesión del grupo focal



d) Entrevistas. En las cuatro realizadas se reconocieron las características personales de los estudiantes, su contexto psicosocial, su trayectoria académica y desarrollo del inglés como L2, así como sus respuestas, experiencias e interacciones con esta lengua en sus cursos universitarios y en sus historias de vida. En estas sesiones también se encontró que este idioma se les suele enseñar de forma obligatoria, general y aburrida en las escuelas, incluso en las IES, donde frecuentemente los contenidos no están ligados a su carrera respectiva. En este mismo sentido, los cuatro estudiantes reconocieron que su aprendizaje del inglés no ha sido tan avanzado porque no han tenido suficiente

apoyo de sus docentes y las escuelas solo desean que aprueben. Adicionalmente, se destacó que a los estudiantes no les agrada que los temas de este idioma, así como su evaluación, sean casi completamente teóricos, pues prefieren que tengan mayor practicidad y funcionalidad tanto en su vida cotidiana como académica. Se detectó que hay una falta de adaptación de los planes de estudio, así como de profesores que adapten la información presentada a las condiciones específicas de los estudiantes.

Figura 6. Imagen de entrevista con alumno seleccionado

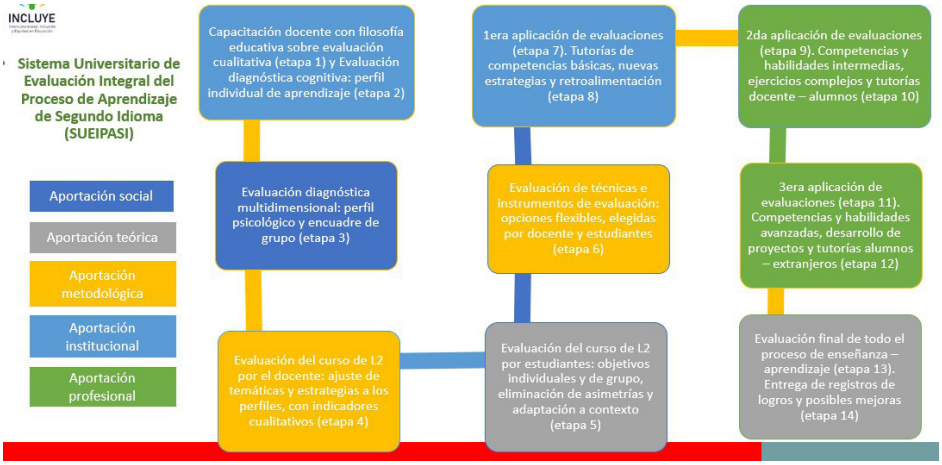


Al considerarse los descubrimientos presentados, y retomando las aportaciones del paradigma de evaluación cualitativa en ES, se estimó viable y funcional utilizar un nuevo sistema flexible en alguna universidad de LAT, el cual pueda ser modificado, optimizado y encuadrado en las necesidades y particularidades específicas de las profesiones en el mediano plazo. Con esta finalidad, se formuló una propuesta general para el diseño y la implementación un Sistema Universitario de Evaluación Integral del Proceso de Aprendizaje de Segundo Idioma (SUEIPASI, ver Figura 7), compuesto por:

- Etapa 1: Capacitación docente previa en el nuevo sistema, en la cual se incluirá una preparación sobre filosofía educativa de la evaluación cualitativa dentro del proceso de enseñanza de una L2, para sensibilizar a los docentes sobre las aportaciones constructivistas, fenomenológicas y de la escuela crítica (Díaz y Hernández, 2007).
- Etapa 2: Evaluación diagnóstica cognitiva, enfocada en destrezas previas para generar el perfil individual de aprendizaje.
- Etapa 3: Evaluación diagnóstica multidimensional, para establecer las destrezas socioafectivas, realizar perfil psicológico y el encuadre de grupo.
- Etapa 4: Evaluación del curso o programa de L2 por el docente, para ajustar temáticas y estrategias a los perfiles y el encuadre del grupo, con indicadores de logros cualitativos.

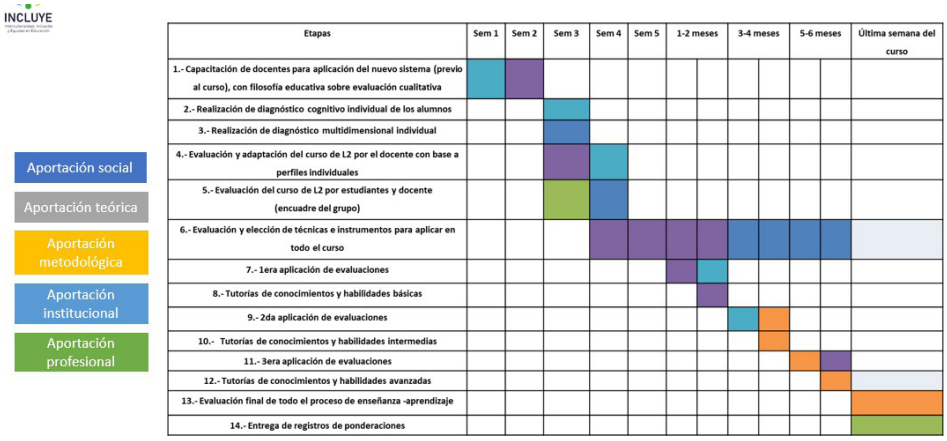
- Etapa 5: Evaluación del curso o programa de L2 por estudiantes para la determinación de objetivos individuales y de grupo, así como para la eliminación de factores de asimetría y la adaptación al contexto.
- Etapa 6: Evaluación de técnicas e instrumentos de evaluación, mediante diferentes opciones flexibles, donde docente y estudiantes elegirán las que se utilizarán durante el curso.
- Etapa 7: 1.ª aplicación de evaluaciones mediante instrumentos cualitativos validados, la cual servirá para valorar competencias y habilidades básicas, orientar nuevas estrategias y retroalimentar en plenaria.
- Etapa 8: Primeras tutorías sobre aspectos básicos de la L2.
- Etapa 9: 2.ª aplicación de evaluaciones con instrumentos cualitativos validados, para identificar competencias y habilidades intermedias, así como la realización de ejercicios más complejos.
- Etapa 10: Retroalimentación en tutorías docente-alumnos de nivel medio.
- Etapa 11: 3.ª aplicación de evaluaciones con instrumentos cualitativos validados, para reconocer competencias y habilidades avanzadas, desarrollando proyectos.
- Etapa 12: Retroalimentación en tutorías de alumnos-extranjeros de nivel avanzado.
- Etapa 14: Entrega de registros de logros y posibles mejoras.

Figura 7. Diagrama general del SUEIPASI



Los colores, tanto del borde como en el relleno de cada cuadro, puntualizan las distintas aportaciones de este sistema en sus 14 etapas. Sobre su posible implementación acondicionada a las particularidades de cada IES, esta se plantea en un diagrama de Gantt (ver Figura 8):

Figura 8. Programa de implementación tentativo del SUEIPASI en una IES de LAT



4. CONCLUSIONES

Se reconoció que los planes de estudio de inglés en las IES son muy generales, careciendo de exámenes diagnósticos eficientes, además de presentar contenidos descontextualizados y poco interesantes. No obstante, los alumnos participantes indicaron que sí requieren de evaluaciones, sobre todo orales, para fortalecer su desarrollo del idioma. Además, todos reconocieron la importancia del inglés tanto en su formación universitaria como en sus posibilidades laborales, tanto en el cuestionario como en el grupo focal y las entrevistas; sin embargo, también revelaron que los cursos de esta lengua en ES son «solo de trámite» en los planes de estudio de sus respectivas carreras, además de que no están contextualizados a sus condiciones y emplean sistemas de valoración cuantitativa que no priorizan el aprendizaje significativo y crítico.

A. Los estudiantes consultados refirieron que la mayoría de sus docentes sí han usado estrategias y herramientas propias de la evaluación cualitativa, pero, al momento de ponderarlas, siguen dándoles mayor relevancia a los exámenes y la entrega de ejercicios del libro de texto, de acuerdo con todos los alumnos en el grupo focal y las entrevistas.

B. La mayoría de los participantes pidieron que las valoraciones no se reduzcan a simples calificaciones, sino que verdaderamente les ayuden a identificar sus errores, a mejorar en sus habilidades (sobre todo, conversacionales) y a reconocer sus avances de forma personalizada. La desmotivación fue común, al sentir que no están desarrollando verdaderamente el idioma, sino solo «pasando el curso». En consecuencia, la mayoría de ellos preferirían sistemas no numéricos, más adaptados a sus condiciones, que los impulsen a socializar los contenidos y que les den pautas sobre el desarrollo práctico de las habilidades lingüísticas en inglés. Estos valores también fueron confirmados en el grupo focal (10 de 12 alumnos) y en las 4 entrevistas.

C. La mayoría de los informantes aceptaron que mejoraron en su aprendizaje del inglés como L2 cuando sus docentes aplicaron herramientas y criterios de evaluación cualitativa durante sus cursos. Esto se debió tanto por una mayor motivación como una aplicación más práctica y dinámica de este idioma en sus actividades cotidianas y profesionales.

D. La propuesta general del SUEIPASI puede servir como base para el diseño y la implementación de una evaluación cualitativa sistematizada, la cual pueda ser empleada de manera contextualizada de acuerdo con las condiciones específicas de cada IES latinoamericana, así como de la carrera y el nivel académico en que se ubiquen los alumnos. La valoración de sus resultados, a través de su aplicación práctica, queda pendiente para una posterior investigación.

REFERENCIAS

Adama Anahua, L. R. (2019). *La motivación y el aprendizaje del idioma inglés en Casa en los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Latinoamericana Cima Tacna – 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna, Perú]. https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/893

Arias, C., Estrada, L., Areiza, H. y Restrepo, E. A. (2009). *Sistema de evaluación en lenguas extranjeras.* Grupo de investigación, acción y evaluación en lenguas extranjeras (GIAE), Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia.

Banco Mundial. (26 de septiembre de 2017). *El Banco Mundial advierte sobre una «crisis del aprendizaje» en la educación a nivel mundial*. https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Editorial Mc Graw Hill Education.

Restrepo, M. I., Arias, C. I. y Maturana, L. M. (2012). *Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas.* Univalle. http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5022/1/Evaluacion%20de%20los%20a prendizajes.PDF

San Fabián Maroto, J. L., Belver Domínguez, J. L. y Álvarez Álvarez, M. C. (2014). *¿Nuevas Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior?* Universidad de Cantabria.

Santos Gargallo, I. y Alexopoulou, A. (2014). *Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la interacción oral: estudio comparativo intragrupos.* Editorial Isabel, Universidad Complutense de Madrid.

Vargas Segura, R. (2012). Una aproximación a la formación del ser de las y los directivos de educación básica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *3*(5), 6-14.

Vázquez Cano, E. (2014). Tareas 2.0 para el aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Medios y Educación*, *44*, 185-199.

DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0375833843

ACCESIBILIDAD UNIVERSAL: EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD URBANÍSTICA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

UNIVERSAL DESIGN: ASSESSMENT 0F THE ACCESSIBILITY 0F THE PSYCH0L0GY FACULTY IN THE UNIVERSITY 0F SALAMANCA

Raquel-Jiang Sarmiento García[1], María Martín-Sánchez[2], Anushtha Sarmiento-García[3] y Ainhoa Sarmiento-García[4]

[1]*Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca. España*
id00802196@usal.es

[2]*Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca. España*
mariamartin@usal.es

[3]*Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. España*
asarmientoga.mag@upsa.es

[4]*Facultad de Ciencias Agrícolas y Ambientales. Universidad de Salamanca. España*
asarmg00@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-5507-5830

Resumen: **Introducción:** En los últimos años se ha incrementado los usuarios con discapacidad que acceden a los sistemas de educación superior. Aunque se ha producido un gran avance en el desarrollo de programas que promueven la asistencia del alumnado con necesidades especiales en las aulas de educación superior, existen evidencias de que una parte de dichos centros carecen de las adaptaciones necesarias para facilitar el acceso tanto de este colectivo como de todos los usuarios en general. Este concepto se conoce como «Accesibilidad Universal», que garantiza la igualdad de oportunidades. En este estudio se evalúo el grado de cumplimiento de «Accesibilidad Universal» de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, indicándose, además, las posibles medidas correctivas para solventar las deficiencias encontradas. **Metodología:** Se realizó un recorrido completo del acceso al edificio de la facultad, así como al recinto de la misma, que incluyó la anotación de cualquier incidencia de acuerdo a la vigente legislación y la toma de fotografías de las alteraciones detectadas. **Resultados y conclusiones:** Los resultados muestran que, en líneas generales, existe un alto grado de

cumplimiento de este concepto, pero que, sin embargo, se requieren ciertas adaptaciones de las instalaciones actuales, que incluyen tanto medidas sencillas (como la inclusión de carteles), como de medidas arquitectónicas (la inclusión de zócalo en las rampas, la adecuación de las escaleras o el mantenimiento del pavimento) que garanticen el objetivo propuesto. Además, sería conveniente la implementación de nuevas medidas encaminadas a mejorar la comunicación y lae independencia de los alumnos, permitiendo a la Universidad de Salamanca posicionarse como la opción ideal entre los usuarios ante la valoración de este ítem.

Palabras clave: accesibilidad universal; discapacidad; universidad.

Abstract: **Introduction**: In recent years there has been an increase in the number of users with disabilities accessing higher education systems. Even though there have been significant advances in the implementation of favorable programs to promote the attendance of students with special needs in higher education classrooms, there is evidence that some of these centers lack the necessary adaptations to facilitate access to this group and to all users in general. This concept is known as «universal accessibility» ensuring equal opportunities. This research assesses the degree of compliance with the «universal accessibility» of the Faculty of Psychology of the University of Salamanca and indicates potential solutions to the deficiencies detected. **Method**: A complete inspection was carried out of the accesses to the faculty building, as well as of the faculty campus, including the recording of any incidents in compliance with current legislation and the photographing of any disturbances observed. **Results**: The results show that, overall, there is a certain degree of compliance with this concept, however, certain adaptations of the current facilities are required, including simple measures (such as the inclusion of signs) as well as architectural measures (the inclusion of skirting on ramps, the adaptation of stairs or the maintenance of the pavement) to guarantee the achievement of the proposed objective. **Conclusion and Discussions**: Therefore, the deficiencies found should be improved. In addition, it would be convenient to implement new measures aimed at improving communication and student autonomy, which would allow the University of Salamanca to position itself as the ideal choice among users in the evaluation of this item.

Keywords: universal accessibility; disabilities; university.

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo a lo descrito por Fernández (2019), el número de alumnos no tradicionales en las instituciones de educación superior se ha visto incrementado en los últimos años. Los informes publicados por el Instituto Nacional de Estadística y los mostrados por la Fundación Universia en 2018 indican que en España se matricularon un total de 1.575.579 estudiantes, de los cuales se estima que el 1.5 % de ellos presenta algún tipo de discapacidad, lo que supone un incremento del 6 % con respecto al año anterior, alcanzando el máximo valor de este tipo de usuarios con respecto a todos los años anteriores. Este hecho ha conllevado que las acciones

encaminadas a la participación total del colectivo en las actividades diarias de la Universidad sean una prioridad para el sector político y social (Fernández, 2019).

Son numerosas las leyes que se han desarrollado en los últimos años para atender a las necesidades de este colectivo, incluyendo medidas que favorezcan su permanencia en el entorno universitario. Entre estas se encuentran la adaptación de aspectos formativos, la integración plena en los grupos o la accesibilidad de los espacios arquitectónicos (Vander, 2015). Si bien, ¿esta situación es percibida realmente por los alumnos de este colectivo? ¿Los alumnos con discapacidad tienen las mismas condiciones de acceso que sus compañeros?

El acceso a la universidad supone para muchos jóvenes la salida de sus hogares y el comienzo de su independencia. Este hecho supone un gran cambio para todos los estudiantes que se enfrentan a situaciones nuevas que quizá, en muchos casos, no habían sido contempladas (Cotan, 2016). Aunque sí que es cierto que, durante los últimos años, se ha producido un gran avance en el desarrollo de programas de integración social y mejora de la diversidad que promueven la asistencia del alumnado con necesidades especiales en las aulas de educación superior, existen evidencias de que una parte de dichos centros carecen de las adaptaciones necesarias para facilitar el acceso tanto de este colectivo como de todos los usuarios en general. Para regular estas adaptaciones surge el concepto de «accesibilidad urbanística», que trata de garantizar bajo una serie de condiciones escritas bajo la Ley 3/1998, de 24 de junio, de Castilla y León, la garantía de accesibilidad al medio físico y al entorno de los usuarios. De esta manera, las personas, con o sin discapacidad, podrán disfrutar de su entorno urbano y satisfacer sus necesidades mejorando así su calidad de vida. En este contexto surge el diseño universal, que tiene por objetivo «el diseño sin barreras» para garantizar la accesibilidad a los entornos y las instalaciones independientemente del tipo de usuario y promover el desarrollo individual de todas las personas que le dan uso. De esta manera surgen los principios básicos del diseño universal, los cuales sirven como base para poder considerar un entorno u objeto como accesible. Estos principios incluyen:

1. Igualdad de uso.
2. Flexibilidad.
3. Uso simple y funcional.
4. Información comprensible.
5. Tolerancia al error.
6. Bajo esfuerzo físico.
7. Dimensiones apropiadas.

La accesibilidad incluye todas las adaptaciones que permitan utilizar y disponer de los servicios, productos y edificaciones en igualdad de condiciones para todos los usuarios. Es muy importante tener en cuenta que este hecho no solo radica en eliminar barreras físicas, sino que, además, apuesta por la implementación de medidas que favorezcan la comunicación y la disponibilidad de información entre los usuarios (Cotán, 2016). Cabe destacar que el concepto de discapacidad es un concepto amplio, que a su vez engloba diferentes aspectos como la discapacidad física, sensorial, cognitiva, intelectual o psicosocial; y que, además, las discapacidades

pueden ser crónicas, eventuales (por ejemplo, convalecencia tras una enfermedad, embarazo) o aparecer de forma paulatina (como las relacionadas con el envejecimiento). Por lo tanto, para garantizar la accesibilidad de los usuarios e independencia de los mismos se debe dar respuesta no solo a las barreras de movilidad, sino también de comunicación y entendimiento.

La Universidad de Salamanca registraba un total de 26.521 alumnos matriculados durante el curso 2022-2023, el cual creció con respecto al año anterior de acuerdo a los datos proporcionados por el informe publicado por la Junta de Castilla y León. Esta cifra permite situarla como la primera universidad de Castilla y León en cuanto al número de matriculados, siendo un referente entre las universidades tanto de carácter público como privado a nivel autonómico y nacional. Es de esperar que, al igual que se ha documentado en otras universidades, de la misma manera que se incrementa el total de usuarios, es probable que la cifra global de personas con algún tipo de discapacidad que accede a esta universidad se vea aumentado en los próximos años. Además, aunque si bien es cierto que el alumnado joven (entre los 18-30 años) es el público diana de la Universidad de Salamanca, no debemos olvidar que la Universidad de Salamanca cuenta con el programa Interuniversitario de la Experiencia. Este programa reúne un total de 398 alumnos matriculados en la sede de Salamanca, cuya edad se encuentra por encima de los 55 años, y cuyas matrículas siguen incrementándose con los años. De manera que el concepto tradicional de «alumno universitario» está cambiando y es por ello que el concepto de accesibilidad debe ser global y amplio y se deben llevar a cabo las medidas adecuadas para poder dar respuesta a todas las necesidades generadas.

2. METODOLOGÍA

La Universidad de Salamanca cuenta con un total de seis campus que la convierten en un referente universitario. De acuerdo al informe emitido por la Consejería de Educación para el curso 2022-2023, la Universidad de Salamanca cuenta con un total de 26.521 estudiantes matriculados, siendo la primera universidad de la comunidad de Castilla y León en número de usuarios, y siendo considerada una de las universidades con mayor importancia tanto a nivel nacional como internacional. Teniendo en cuenta la creciente integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en la Universidad de Salamanca unido al incremento de la presencia de alumnado mayor de 55 años en las facultades, se hace indispensable evaluar de una forma pormenorizada el grado de adecuación de cada facultad a los principios de Accesibilidad Universal.

A partir de estas premisas, este estudio tuvo por objetivo evaluar el grado de adaptación de acuerdo a la Ley 3/1998, de 24 de junio, de accesibilidad y supresión de barreras de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. En este estudio se llevó a cabo un análisis de las características de acceso a la facultad (incluyendo tanto el edificio como el recinto), así como las posibles medidas correctivas a implementar en el caso de no cumplirse la legislación vigente para garantizar la Accesibilidad Universal. Para ello, se ha realizado un recorrido completo del acceso al edificio de la facultad, así como al recinto de la misma, que incluyó la anotación de cualquier incidencia de acuerdo a la presente legislación y la toma de fotografías

de las alteraciones detectadas. No obstante, debe tenerse en cuenta que el actual estudio no ha podido incluir todos los apartados de accesibilidad en su amplitud requerida debido a la extensión del mismo, brindando, sin embargo, una posible línea de investigación futura. Por ello, este trabajo se centra en la evaluación del acceso al edificio y su entorno sin tener en cuenta el interior de dicha facultad. Debe tenerse en cuenta, además, que este estudio se llevó a cabo de una forma mecánica y que existen posibles desviaciones en las medidas tomadas, que podrían ser responsables de algunas de las pequeñas deficiencias detectadas en el mismo.

3. RESULTADOS

3.1. Acceso al edificio de la Facultad de Psicología

La Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca se ubica en la avenida de la Merced de la ciudad de Salamanca. Se trata de una facultad alejada de los campus de la Universidad tradicionales y también del centro urbano de esta ciudad. Dicha facultad se encuentra formada por un edificio único que contiene diferentes accesos a su interior y un recinto cerrado que rodea dicho edificio y que contiene una zona para permitir el aparcamiento de vehículos.

En este estudio únicamente se ha evaluado el acceso al interior de la facultad. El resto de accesos dentro de la misma no han sido objeto de estudio. Para el inicio del análisis, nos situamos en la entrada principal al edificio de la facultad, donde se observa la ausencia de señalización de la misma, careciendo de carteles indicadores desde el itinerario peatonal. Por lo tanto, se incumple el artículo 6.º «Acceso al interior» del decreto por el que se aprueba el reglamento de accesibilidad y supresión de barreras, Decreto 217/2001. Este hecho supone un gran inconveniente para cualquier usuario. Para solventar este problema se plantea la colocación de señalización con carteles indicadores.

A su vez, la entrada principal se compone de una puerta manual exterior y una puerta corredera automática interna. La puerta manual no presenta un contraste cromático marcado en relación a la pared, ya que son dos tonalidades de grises distintas. Respecto al tirador interno de la puerta, se sitúa a 0.98 m del suelo, por lo que cumpliría la normativa vigente, pero el tirador externo de la puerta se ha comprobado que no la cumple ya que se encuentra a 1.04 m, siendo el máximo valor permitido de 1 m, pudiendo catalogarse como «pequeña deficiencia» debido a los escasos centímetros de la medida. Si bien, al igual que en el caso anterior, el marco no presenta un contraste cromático con la puerta, incumpliendo por tanto el artículo 7.º «Itinerario horizontal», Decreto 217/2001, y cuya subsanación es fundamental para garantizar el cumplimiento de la normativa.

La puerta interna es automática, pero no dispone de elementos que permitan que pueda permanecer totalmente abierta sin necesidad de retenerla manualmente, por lo que se incumple el punto 4 «Puertas de acceso al edificio» del artículo 6.º «Acceso al interior», Decreto 217/2001. Tampoco dispone de sistema o dispositivo de apertura automática en caso de aprisionamiento. A su vez, no dispone de zócalos ni bandas horizontales con contraste de color, incumpliendo el apartado 3.6 «Puertas» del artículo 7.º «Itinerario horizontal», Decreto

217/2001. Se requeriría, por tanto, un nuevo diseño de las mismas para garantizar el cumplimiento de la actual normativa. Estos detalles pueden observarse en la Figura 1.

Figura 1. Detalles del acceso de la entrada principal de la Facultad de Psicología



Fuente: Elaboración propia.

Centrándonos en la escalera principal (Figura 2), la medida de la huella se encuentra entre 0.28 y 0.34 m (siendo de 0.32 m el valor indicado) y la contrahuella entre 0.15 y 0.18 m (siendo de 0.16 m el valor indicado). Además, el ángulo de la huella y la contrahuella es de 90 grados, careciendo de bocel, y con pavimento antideslizante que consta de 8 escalones seguidos sin meseta intermedia, lo cual indica que este diseño se encontraría de acuerdo con la normativa vigente. Sin embargo, se ha observado que carece de una banda táctil de diferente color y textura (de forma que pueda ayudar a las personas con dificultades visuales a reconocer el inicio y fin de las escaleras), y tampoco dispone de bandas rugosas al borde de cada escalón. Además, ya que la anchura es superior a 5 m, no dispone de barandillas intermedias, de forma que no se cumple el apartado 2.1 «Escaleras no mecánicas» del artículo 8.º «Itinerario vertical», del Decreto 217/2001. La solución ante esta problemática sería poner una banda táctil de diferentes color y textura y bandas al final de cada escalón, además de colocar barandilla intermedia. A su vez, la escalera solo presenta una barandilla situada a un lado, y un contraste mínimo, cuando debería haber barandilla a ambos lados y con contraste de color con el resto de la escalera. De forma que no cumple el apartado 2.3. «Pasamanos y barandillas de rampas y escaleras» del artículo 7.º «Itinerario vertical», Decreto 217/2001.

Figura 2. Escalera principal de la Facultad de Psicología



Fuente: Elaboración propia.

Por el lado derecho desde la salida del edificio de la facultad, disponemos de una rampa no mecánica con cambio de dirección conectado por una meseta intermedia (Figura 3), la cual cumple la normativa estipulada en relación a la anchura, siendo esta de 1.20 m. No obstante, dicha rampa presenta un borde lateral libre desprotegido de zócalo y, además, no existe señalización al inicio y final de la misma con ninguna franja de diferente color y textura para indicar el comienzo y final de esta.

Figura 3. Rampa de acceso al edificio



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, también se puede ver perfectamente que el pasamanos es continuo, pero no contrasta con el color de la rampa, mientras que la barandilla no presenta prolongación en la zona de embarque y desembarque. Tampoco cumple con la normativa respecto a la longitud, ya que lo máximo permitido es 10 m, siendo en este caso de 11.4 m antes de llegar a la meseta intermedia, la cual presenta una medida de 1.48 m de diámetro, impidiendo de esa forma la posibilidad de inscripción en ella de un círculo de 1.50 m de diámetro. Por tanto, no cumple el apartado 2.2. «Rampas no mecánicas» y el apartado 2.3. «Pasamanos y barandillas de rampas y escaleras» del artículo 7.º «Itinerario vertical», Decreto 217/2001. La proyección horizontal de la rampa debería ser no superior a 10 m en cada tramo con una anchura en la meseta que permitiera inscribir un círculo de 1.50 m de diámetro y con las barandillas con contraste de color.

Más adelante, poco después de bajar las escaleras nos encontramos con otra rampa que sirve para comunicar el acceso desde el itinerario peatonal al itinerario de la calzada (Figura 4) que es compartida entre peatones y coches. Al igual que en la rampa anterior, la barandilla solo se presenta en la zona de rampa, y en vez de seguir la inclinación de la rampa está en ángulo 0 respecto a la acera. Tampoco dispone de zócalo y no presenta bandas de señalización de inicio y finalización de la misma. Por lo tanto, el diseño de esta rampa no cumple con el apartado 2.2. «Rampas no mecánicas» y el apartado 2.3. «Pasamanos y barandillas de rampas y escaleras» del artículo 7.º «Itinerario vertical», Decreto 217/2001. Serían, por tanto, necesarias medidas correctivas que incluyan las modificaciones anteriormente propuestas.

Figura 4. Rampa de acceso del itinerario peatonal al itinerario de la calzada



Fuente: Elaboración propia.

3.2. Acceso al recinto de la Facultad de Psicología

En el recinto de la facultad, existen tres bancos fuera del espacio de paso libre mínimo, los cuales no presentan apoyabrazos por ambos lados (Figura 5). Respecto a la altura del asiento, no cumplen con la altura comprendida entre 0.40 y 0.50 m de acuerdo a lo establecido en la ley actual, ya que en este caso su altura es de 0.38 m, por lo que se incumple el apartado 5 «Condiciones Específicas para elementos del Mobiliario Urbano» del artículo 17.º «Mobiliario Urbano», del Decreto 217/2001. Es importante destacar que la distancia entre cada banco es de 0.65 m, lo cual, aunque no aparece en la normativa, sería conveniente ensanchar ese espacio 1 m para que permitiera el paso de una silla de ruedas.

Figura 5. Banco de descanso ubicado en el interior del recinto



Fuente: Elaboración propia.

Avanzando hacia la salida del recinto de la facultad, existe un paso destinado al tránsito de peatones, en el cual, nada más iniciarlo, encontramos una rejilla obstruida (Figura 6), que, además, no cumple la normativa respecto a la abertura, ya que supera el máximo establecido de 0.02 m, siendo en este caso de 0.025 m, lo que incumple el artículo 21.º «Rejas, rejillas y registros dentro de los itinerarios peatonales», del Decreto 217/2001. Quizá en este aspecto primaría la limpieza de la rejilla, debido a que el incumplimiento en este caso es mínimo.

Figura 6. Detalle del estado de la rejilla ubicada en el interior del recinto de la facultad



Fuente: Elaboración propia.

Antes de salir del recinto de la facultad, por el lado izquierdo existen dos escaleras, las cuales presentan las mismas condiciones: la huella tenía una medida de 0.32 m, la contrahuella de 0.18 m, ángulo entre 75 y 90 grados, carencia de zócalo y presencia de bocel. A su vez, ambas escaleras cuentan con 6 escalones antes y 6 escalones después de la meseta intermedia. Estas características hacen que no pueda considerarse de acuerdo a los criterios de Accesibilidad Universal. Además, dichas escaleras no presentan una banda táctil de diferente color y textura al empezar y terminar las escaleras, ni una o varias bandas rugosas de diferente color y textura en el límite de cada escalón y carecen de barandilla a ambos lados. En este sentido, ambas escaleras no cumplirían lo establecido por la actual legislación. Si bien la escalera más próxima a la entrada-salida del recinto tendría una meseta que mide 1.02 m y, en la escalera más lejana, mediría 1.06 m. No obstante, ambas medidas muestran que este valor no permitiría realizar en ellas un círculo de 1.10 m ni de 1.20 m, de forma que no se cumplen el apartado 2.1. «Escaleras no mecánicas» y el apartado 2.3. «Pasamanos y barandillas de rampas y escaleras» del artículo 7.º «Itinerario vertical», Decreto 217/2001. Sería por tanto necesaria la adaptación de ciertas medidas que pudieran solucionar la problemática expuesta, sobre todo, en cuanto a la circulación entre usuarios con sillas de ruedas.

Por último, al abandonar el recinto de la facultad, se observan desperfectos en el pavimento habiendo grava sin compactar e irregularidades Este hecho incumple el artículo 20.º «Pavimentos de los itinerarios peatonales», capítulo II del Decreto 217/2001. La solución ante esta situación incluiría arreglar los desperfectos observados y completar los huecos de grava compactada.

4. CONCLUSIONES

Una vez terminado el análisis se puede concluir que, en líneas generales, existe un alto grado de cumplimiento con los principios de «Accesibilidad Universal» de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. Si bien, es preciso mencionar que existen ciertos elementos arquitectónicos que deben ser adaptados para garantizar el pleno cumplimiento de este principio. Muchas de estas deficiencias incluyen ligeros desperfectos que, aunque siendo menores, pueden dificultar el correcto acceso de personas con discapacidad y con movilidad reducida. Garantizar las labores de mantenimiento de la facultad, así como la adaptación de las zonas necesarias y la implementación de nuevas medidas, es vital para que la Universidad de Salamanca, y concretamente la Facultad de Psicología, pueda ser la Universidad de elección para cualquier usuario.

Es importante considerar que el principio de «Accesibilidad Universal» hace un fuerte hincapié no solo en el acceso de personas con movilidad reducida, sino también en la implantación de medidas encaminadas a garantizar la independencia de los usuarios que incluyen aspectos de información y comunicación. Este trabajo pone de manifiesto que en este aspecto la Facultad de Psicología requeriría la implementación de medidas que faciliten el acceso y la comunicación entre los usuarios.

Sería interesante continuar con el desarrollo de este tipo de evaluaciones bajo la dirección y coordinación de un equipo multidisciplinar que incluya la participación de terapeutas ocupacionales, arquitectos o ingenieros, encargados de evaluar los edificios y accesos de dicha universidad, con el fin de acercarse cada vez más al concepto de «Accesibilidad Universal». Esta continuación del actual trabajo permitiría catalogar a la Universidad de Salamanca de forma global, como universidad de acceso universal que vería incrementada, a su vez, su elección entre los futuros usuarios de la misma.

REFERENCIAS

Cotán, Almudena. (2016). *¿Un entorno que discapacita? Principales barreras de transporte e infraestructura identificadas en la historia de vida de Rafa*.

Decreto 217/2001, por el que se aprueba el Reglamento de Accesibilidad y Supresión de Barreras. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 30 de agosto de 2001.

Fernández, Almudena. (2019). Is the university an accessible environment? Life stories of students with disabilities. *Revista Fuentes*, *21*(1), 85-101. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.06

Fundación Universia. *Memoria Anual 2018*. https://www.fundacionuniversia.net/es/transparencia.html

Junta de Castilla y León. Educacyl. (2023). *Datos básicos del sistema universitario de Castilla y León Curso 2022-2023*. https://www.educa.jcyl.es/universidad/es/servicio-ensenanza-universitaria/estadistica-universitaria-castilla-leon/datos-basicos-sistema-universitario-castilla-leon

Ley 3/1998, de accesibilidad y supresión de barreras. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 24 de junio de 1998.

Vander Kloet, M. (2015). Accessibility in Teaching Assistant Training: A Critical Review of Programming from Ontario's Teaching and Learning Centres. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *6*(2), 9.

EN ESTA COLECCIÓN Y EN ACCESO ABIERTO

Morales Morgado, E. M. (ed.) (2023). *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación.* Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0331

Escribano Belmar, B. (ed.) (2025). *La transgresión de la Inteligencia Artificial como recurso didáctico y herramienta artística: Propuestas de innovación docente de la especialidad en Dibujo del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0387

López Esteban, C. (ed.) (2025). *Modelo Educativo en Alternancia: 15 propuestas para su implementación en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUPES)*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0384

Rubio Muñoz, F. (coord.) (2025). *Aulas, historietas y TIC: El cómic como recurso transversal en la enseñanza universitaria. Un enfoque multidisciplinar desde la historia, lengua y matemáticas*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0348

Parra Nieto, G. (ed.), Caballero Franco, D. (ed.), Martín Lucas, J. (ed.), Gómez Gonçalves, A. (ed.), Cruz Rodríguez, J. (ed.), Martín Fraile, B. (dir.) (2024). *Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educativo*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0371

Martín García, A. (coord.) (2024). *La pedagogía social en una sociedad digital e hiperconectada: desafíos y propuestas*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0369

Vega-Hernández, M. (ed.) (2024). *X Jornadas Internacionales de enseñanza y aprendizaje de la Estadística y la investigación operativa*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0368

López Esteban, C. (ed.) (2024). *La internacionalización a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0367

Martín Lozano, I. (coord.), Sánchez-García, A. (coord.) (2024). *Una educación inclusiva y de calidad: ideas y estrategias para seguir avanzando*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0366

Políticas, métodos y tecnologías educativas para la inclusión: los retos ante la inequidad es una obra colectiva impulsada por el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA) de la Universidad de Salamanca.

Tras la organización de diversas actividades de difusión y divulgación para la transferencia del conocimiento como el II Congreso Internacional en Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación (INCLUYE), esta obra pretende dar respuesta a una de las grandes preguntas de nuestro tiempo: ¿cómo construir sistemas educativos que no solo integren, sino que realmente incluyan? En este sentido, el texto que el lector o la lectora tiene entre sus manos representa una apuesta decidida por el análisis crítico y la propuesta de soluciones ante los retos que la inequidad plantea en las aulas y en los marcos institucionales educativos.

Más allá del análisis teórico, la obra se nutre de estudios de caso, experiencias de innovación educativa y buenas prácticas que permiten al lector o la lectora aterrizar los conceptos en realidades concretas. Esta conjunción entre teoría y práctica aporta un valor añadido fundamental, especialmente para profesionales de la educación, responsables políticos, investigadores y estudiantes de formación docente, que encontrarán en estas páginas tanto claves de comprensión como propuestas de acción.

En definitiva, este libro no ofrece recetas cerradas, pero sí abre puertas. Nos invita a reflexionar críticamente sobre el papel de la educación en la construcción de sociedades más equitativas y a cuestionar las inercias que perpetúan la exclusión en los sistemas educativos. Cada capítulo es una invitación a pensar y repensar; a diseñar y rediseñar; a construir una escuela más humana, inclusiva y democrática.

INCLUYE

VNiVERSiDAD D SALAMANCA

MITA