

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño



Volumen 16(31) 2024

ISSN: 0123-0670

ISSN (online): 2346-0911

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño
Volumen 16 (31) 2024
ISSN: 0123-0670
ISSNE: 2346-0911

UAN

Rectora (e)

Mary Falk de Losada

Vicerrectora Académico

Diana Isabel Quintero

**Vicerrector de Ciencia,
Tecnología e Innovación**

Guillermo Alfonso Parra

Secretaria General

Martha Carvalho

Decano Facultad de Educación

John Briceño

Directora Fondo Editorial

Lorena Ruiz Serna

Editor

Andrés Bernal Ballén

Coordinadora Editorial

Claudia Villa

Corrector de Estilo

Eduardo Franco

Corrección en inglés

Carolyn Friedman

Fotografías

<https://pixabay.com/es/>

Diseño y diagramación

Héctor Suárez Castro

Bases bibliográficas con comité de selección



Bases bibliográficas

Directorios



Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño
Calle 22 Sur No. 12D-81
Teléfonos: 209 38 88 / 239 41 98
Bogotá, Colombia
revista.papeles@uan.edu.co

Editor General

Dr. Andrés Bernal Ballén

revista.papeles@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2033-3817>

Coordinadora Editorial

Ing. Claudia Villa

revista.papeles@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0411-9426>

Comité Editorial y Científico

Comité Editorial

Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz.

Universidad de Málaga, España.

santosdiaz@uma.es

Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes.

Universidad Pedagógica Nacional. (México)

bflortrujilloreyes@gmail.com

Dra. Johana Camacho.

Universidad de Chile (Chile)

jpcamacho@uchile.cl

Dra. Martha Merchán.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

mmerchan30@uan.edu.co

Dr. Jacobo Cano Escoriaza.

Universidad de Zaragoza (España)

jcano@unizar.es

Dr. Antonio Di Martino.

Universidad Politécnica de Toms (Rusia)

dimartino@tpu.ru

Dr. Elías Amórtegui.

Universidad Surcolombiana (Colombia)

elias.amortequi@usco.edu.co

Dr. Renato Eugenio da Silva.

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

renato.es.diniz@unesp.br

Dr. Yefrin Ariza.

Universidad Católica de Maule (Chile)

aariza@ucm.cl

Dr. Ronald Andrés González Reyes.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

sigrodan@uan.edu.co

Comité Científico

Dr. Jorge López.

Idiomas. Innovación y desarrollo

ROKOSPOL A.S. (República Checa)

vextropk@gmail.com

Dr. James Guevara Pulido.

Universidad del Bosque (Colombia)

joguevara@unbosque.edu.co

Dr. Pavel Urbánek.

Universidad Tomas Bata en Zlin

(República Checa)

urbanek@utb.cz

Dr. Andrés Guarín.

Universidad de Lausana (Suiza)

andres.guarin@fluechtlingshilfe.ch

Dr. John Jairo Briceño Martínez.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

decano.educacion@uan.edu.co

Dr. Miguel Anxo Santos Rego.

Universidad Santiago de Compostela (España)

miguelangel.santos@usc.es

Dr. Jonathan Andrés Mosqueda.

Universidad Surcolombiana (Colombia)

jonathan.mosquera@usco.edu.co

Tabla de contenido

Table of Contents

Artículos de investigación

Propuesta didáctica enmarcada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 y en la educación con perspectiva de género a través de la película La princesa Mononoke en la enseñanza universitaria del inglés

Didactic Proposal Framed Within Sustainable Development Goal 5 and Gender Perspective Education Through the Film Princess Mononoke in University-level English Teaching

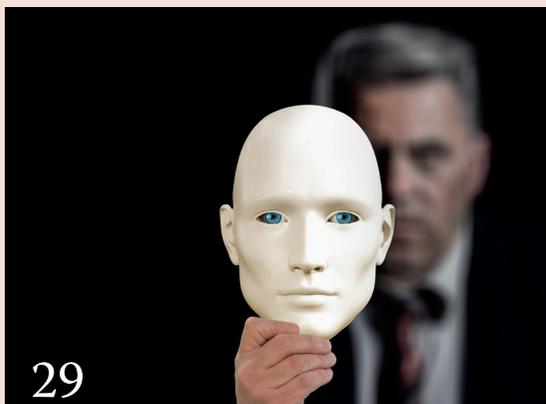
María Martínez Lirola, Alba Campoy Martínez

6

Aplicación de los principios de la educación para la ciudadanía global para adquirir competencias sociales a través del uso de role-plays en la enseñanza del inglés

Application of the Principles of Global Citizenship Education to Acquire Social Competences Through the Use of Role-Plays in the Teaching of English

María Martínez Lirola



29

Análisis del papel de los libros álbum en el desarrollo de las habilidades de lenguaje de los niños de la educación básica primaria

Analysis of the Role of Picture Books in the Development of Language Skills in Elementary School Children

Valentina Arango, Carlos Daniel Giraldo, José Daniel Feijoó



45

Pilotaje de la percepción de estudiantes talentosos y padres de familia sobre una actividad inclusiva

Piloting the Perception of Talented Students and Parents about an Inclusive Activity

Yusimí Guerra Véliz, Julio Leyva Haza, Mirta Tomasa Hernández Fonseca, Noelvys Marín Mora



63

Plan comunitario de riesgos como estrategia educativa no formal dirigido a comunidades urbanas no planificadas

Community Risk Plan as a Non-formal Education Strategy Aimed at Unplanned Urban Communities

José Rosales-Veitia, Arismar Marcano-Montilla



Artículos de revisión

Estadística descriptiva en el nivel secundario y superior: revisión bibliográfica entre 2010 y 2020

Descriptive statistics in secondary and higher education: Bibliographical review between 2010 and 2020

Florencia Mostto, Veronica Parra



Prácticas sociales, maestros y educación media en Bogotá

Social practices, teachers, and middle school education in Bogota

Edie Gómez Marrugo



Engagement Acadêmico Digital: Realidades educativas em permanente transformação

Digital Academic Engagement: Educational realities in permanent transformation

Rosa Maria Rigo, Marcos Manoel da Silva



María Martínez Lirola ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-6427-425X>

Alba Campoy Martínez ²
<https://orcid.org/0000-0003-0501-6792>

¹ Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA), Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de investigación Análisis crítico del discurso multimodal, Alicante, España. maria.lirola@ua.es

² Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de investigación Análisis crítico del discurso multimodal, Alicante, España; acm213@alu.ua.es

* Autor de correspondencia:
María Martínez Lirola, Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA), Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de investigación Análisis crítico del discurso multimodal, Alicante, España. Dirección física de correspondencia: Ap. 99 E-03080 Alicante, maria.lirola@ua.es

Para citar este artículo:
Martínez Lirola, M. y Campoy Martínez, A. (2024). Propuesta didáctica enmarcada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 y en la educación con perspectiva de género a través de la película La princesa Mononoke en la enseñanza universitaria del inglés. *Papeles*, 16(31), e1810. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1810>

Propuesta didáctica enmarcada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 y en la educación con perspectiva de género a través de la película La princesa Mononoke en la enseñanza universitaria del inglés

Didactic Proposal Framed Within Sustainable Development Goal 5 and Gender Perspective Education Through the Film Princess Mononoke in University-level English Teaching

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1810>

Recibido: 10 de enero de 2024
Aprobado: 05 de abril de 2024
Publicado: 30 de mayo de 2024



Resumen

Introducción: este estudio ofrece una aplicación didáctica de la Agenda 2030 centrada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (“Educación de calidad”), a partir del cual se incluye el ODS 5 (“Igualdad de género”), incorporando los principios pedagógicos de la educación con perspectiva de género (EPG) a través de la película *La princesa Mononoke* (1997), dirigida por Hayao Miyazaki, debido a su temática centrada en cuestiones de género y empoderamiento femenino. Los objetivos del estudio incluyen diseñar e implementar una propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género como tema global en la enseñanza universitaria del inglés por medio de esta película y conocer la opinión del alumnado sobre la propuesta pedagógica en la que ha participado. **Metodología:** la metodología utilizada es mixta, incorporando aspectos cualitativo-descriptivos asociados a la observación del desempeño de los/as estudiantes con las actividades vinculadas a la película sobre género. También se ofrecen datos cuantitativos que se centran en los resultados de una tabla de evaluación completada tanto por la profesora como por el estudiantado y en un cuestionario que el alumnado rellenó al final de las sesiones de manera anónima. **Resultados y discusión:** los resultados revelan que las escenas seleccionadas y las actividades planteadas permiten que el alumnado profundice en la igualdad de género, con especial referencia al empoderamiento femenino. **Conclusiones:** se constata que la propuesta didáctica presentada es efectiva para trabajar el ODS 5 en la enseñanza universitaria del inglés, fomentando la reflexión sobre la igualdad de género como tema global.

Palabras clave

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); educación con perspectiva de género; empoderamiento femenino; enseñanza universitaria; proceso de enseñanza-aprendizaje

Abstract

Introduction: This study provides a didactic application of the 2030 Agenda focused on Sustainable Development Goal (SDG) 4 (Quality Education) and from which SDG 5 (Gender Equality) is included, incorporating the pedagogical principles of Education with Gender Perspective (EGP) through the film *Princess Mononoke* (1997), directed by Hayao Miyazaki, due to its thematic relevance to gender issues and female empowerment. The specific objectives of the study include to design and implement a didactic proposal to work on gender equality as a global issue in tertiary English teaching through the film *Princess Mononoke* (1997) and to gather students’ opinions on the pedagogical proposal they participated in. **Methodology:** The methodology used is mixed, encompassing qualitative- descriptive aspects associated with the observation of students’ performance in the activities related to the film and gender issues. Quantitative data includes the results from a table of evaluation filled in by both the professor and the students and a questionnaire that the students

Keywords

Sustainable Development Goals (SDG), education with gender perspective; female empowerment; tertiary education; teaching-learning process

completed anonymously at the end of the sessions. **Results and discussion:** The results indicate that the selected scenes and the proposed activities enable students to delve deeper into gender equality, with special reference to female empowerment. **Conclusions:** It is confirmed that the proposal presented proves effective in addressing SDG 5 in university English teaching, fostering reflection on gender equality as a global issue.

1. Introducción

La educación universitaria del siglo XXI tiene que responder a las demandas sociales para establecer vínculos entre lo que se enseña en las aulas y lo que sucede en la sociedad. En este sentido, es necesario implementar metodologías activas y emplear recursos multimodales en el aula de inglés como lengua extranjera para que el alumnado tenga un papel activo mientras aprende al mismo tiempo que se siente motivado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (González Mujico y Lasagabaster, 2019; Llorente-Cejudo et al., 2022). Además, las prácticas docentes deben relacionarse con temas sociales de actualidad para que el estudiantado pueda crecer como ciudadanía global, a la vez que adquiere los contenidos propios de la asignatura (Leite et al., 2022; Rosado-Castellano y Flores-Rodríguez, 2023). En este sentido, enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por las Naciones Unidas para 2030 (United Nations, General Assembly, 2015) contribuye a dotar las clases de contenido social. Desde entonces, han sido diversos los

informes que se han publicado para incidir en la conveniencia de introducir los ODS en la enseñanza (Unesco, 2017, 2018). Además, existen informes que inciden en la importancia de las universidades para implementar una educación que incluya los ODS debido al papel que tiene la enseñanza universitaria en establecer relaciones entre lo que se enseña en las aulas y las demandas sociales (Naciones Unidas, 2019; Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible [SDSN, por sus siglas en inglés], 2020).

Así, los ODS permiten introducir temas sociales como el género, la pobreza o la sostenibilidad en el aula para que las/os alumnas/os los discutan y profundicen en competencias sociales como la comunicación o la cooperación (Leite et al., 2022). En este artículo, nos centraremos en el ODS 5, enfocado en lograr la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Así, el carácter universal de los ODS permite adaptarlos a realidades locales y globales, hecho que contribuye a potenciar la conciencia social del alumnado vinculada a temas globales (Acosta Torres y Aguilar Balderas, 2018; Ruiz de la Torre et al., 2016). En consecuencia, el género debe trabajarse de manera transversal en todas las asignaturas, incluidas las lenguas extranjeras.

En este sentido, la propuesta didáctica que se presenta en este artículo parte del ODS 4 (“Educación de calidad”) porque se centra en el empleo de distintos materiales

El género debe trabajarse de manera transversal en todas las asignaturas, incluidas las lenguas extranjeras.

multimodales, es decir, que usan más de un modo de comunicación para trabajar distintas destrezas en la enseñanza universitaria del inglés. Esto permite aprovechar el potencial de los recursos digitales y conseguir una educación más accesible, atractiva y adaptada a las necesidades individuales. A su vez, se profundiza en la igualdad de género y el empoderamiento, es decir, un tema global de actualidad vinculado al ODS 5 seleccionado para llevar a cabo la práctica. Se trata de una propuesta en la que el alumnado, además de trabajar con los contenidos propios de la asignatura, puede trabajar el pensamiento crítico y distintas competencias sociales, como la comunicación o la cooperación.

La propuesta didáctica que presentamos va más allá de trabajar las destrezas en inglés, pues apuesta por conceder un lugar central al género como tema transversal y, en concreto, al empoderamiento femenino. Esto justifica la selección de la película *La princesa Mononoke*

(Miyazaki, 1997) por la importancia que este le concede al empoderamiento femenino a través de la representación de las protagonistas. Además, el hecho de que este tema esté presente en dicha película de origen japonés contribuye a que el alumnado tome conciencia de que se trata de un tema presente en culturas distintas de la propia, en este caso de la japonesa, y así ampliar sus perspectivas culturales y proporcionar un intercambio en el que el estudiantado debata sobre las representaciones de los roles de género en la película y, además, las analice y compare de manera crítica con sus propias perspectivas.

La hipótesis de este artículo consiste en que el uso de la película seleccionada en la clase de inglés como lengua extranjera permite profundizar en el empoderamiento femenino, aspecto importante, pues la mayoría de las personas matriculadas en la asignatura son mujeres. Además, se trabajan aspectos léxico-gramaticales de la lengua inglesa presentes en la película seleccionada, tales como el

uso de los imperativos para dar órdenes, las oraciones condicionales y las oraciones en voz pasiva, entre otros aspectos igual de relevantes, entre los que destacan el uso de artículos o los distintos tiempos verbales, y distintas destrezas, entre ellas la escucha y el habla. Es decir, presentamos una propuesta didáctica que aporta contenido social, a la vez que se trabajan diferentes destrezas de la lengua inglesa. Consideramos que esto es importante para el alumnado que participa en la práctica al ser el inglés una lengua franca con la que este tendrá que trabajar en el futuro en distintos contextos sociales y culturales. Conviene precisar que la película seleccionada no se creó con un propósito pedagógico; sin embargo, consideramos que su tema, el modo en que se construyen los personajes femeninos y el consecuente impacto que tuvo a nivel mundial la convierten en un texto multimodal adecuado para utilizarse en las clases de inglés como lengua extranjera para trabajar la igualdad de género y el empoderamiento.

Los principales objetivos de este artículo son los siguientes: diseñar e implementar una propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género como tema global en la enseñanza universitaria del inglés por medio de la película *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997) y conocer la opinión del alumnado sobre la propuesta pedagógica en la que ha participado.

Las principales preguntas de investigación son las siguientes: ¿es la película seleccionada un texto multimodal adecuado para trabajar en cuestiones de género prestando especial atención al empoderamiento femenino en las clases de inglés como lengua extranjera? y ¿se pueden trabajar contenidos gramaticales y léxicos con dicha película a la vez que se profundiza en el género como tema global? A continuación, en este apartado se presenta la revisión de la literatura. La segunda sección del artículo presenta la metodología llevada a cabo a lo largo de esta investigación. En

la tercera sección, se muestra la propuesta de actividades y el análisis de los resultados. El artículo finaliza, así, con la discusión y las conclusiones basadas en el estudio.

A continuación, nos centraremos en la educación con perspectiva de género (EPG) por ser la igualdad de género uno de los temas principales de la propuesta didáctica de este artículo. La EPG se caracteriza por apostar por la igualdad de oportunidades de niñas y niños en el acceso a la educación y por el empoderamiento de las niñas, así como por los avances en currículos inclusivos que incluyan los logros de las mujeres en las distintas disciplinas, entre otros (Farré Gaudier, 2020; Martínez Lirola, 2017). El hecho de que se observen desigualdades de género en las instituciones educativas (Barrientos et al., 2022; García Villanueva et al., 2020; Saborío-Taylor y Arguedas Viquez, 2023) justifica la conveniencia de utilizar el enfoque EPG en la docencia.

Esta propuesta pedagógica anima al alumnado a tomar conciencia de la desigualdad en la distribución del poder, de los ejemplos de violencia simbólica que sufren las mujeres, etc.

La selección de la EPG como enfoque pedagógico conlleva una apuesta firme por la igualdad entre mujeres y hombres, y por una educación integral que vaya más allá de la adquisición de conocimientos y contribuya a la formación de una ciudadanía crítica que sepa responder a las demandas del siglo XXI (Martínez Lirola, 2022; Murga-Menoyo, 2018). Es una propuesta pedagógica que visibiliza la forma en que se discrimina e invisibiliza a las mujeres para evitar formas de opresión y discriminación. Para ello, es necesario deconstruir los estereotipos de género y las ideas patriarcales presentes en la conciencia colectiva que sitúan a las mujeres y niñas en un lugar inferior. Como señalan López Hernández y Sabater Fernández (2019): “El género no es una cualidad natural de

las personas sino un conjunto complejo de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de masculino y femenino” (p. 124).

Esta perspectiva pedagógica reivindica la dignidad humana de las personas independiente de su sexo, y busca también la igualdad de oportunidades que conduzca a una distribución equilibrada del poder y una responsabilidad en la construcción de una ciudadanía global comprometida con la construcción de una sociedad igualitaria en la que mujeres y hombres tienen igualdad de oportunidades (Mesa, 2019). Por ello, la EPG es un aporte importante para eliminar los estereotipos sexistas que existen en la conciencia colectiva (Martínez Lirola, 2017). Los estudios que han implementado la EPG destacan que este enfoque es adecuado para superar la discriminación o infravaloración por género y que contribuye a promover la igualdad y la diversidad (López Hernández y Sabater Fernández, 2019). También hay investigadoras/es que señalan que la implementación de la EPG contribuye a fomentar modelos de nuevas masculinidades, hecho que se asocia a una educación liberadora (Martínez Lirola, 2020; Rios, 2015).

Además, la EPG también combate y denuncia cualquier tipo de discriminación que sufran niñas o mujeres tanto en privado como en público (medios, religión o prácticas culturales en general) (Ruiz-Bejarano, 2020). Se trata de visibilizar las desigualdades de género y ofrecer alternativas para combatirlas (Galarza Fernández et al., 2016). En consecuencia, introducir la perspectiva de género en la educación contribuye al empoderamiento de mujeres y niñas, que tradicionalmente no se ha tenido en cuenta. Por ello, la EPG fomenta el análisis crítico de los roles que se han otorgado a los diferentes sexos a lo largo de la historia, hecho que hace que, a pesar de que estamos en el siglo XXI, tengamos que seguir reivindicando la necesidad de introducir la

perspectiva de género en todos los niveles educativos. Además, esta propuesta educativa visibiliza los logros de la mujer en la sociedad en general y en las distintas disciplinas en particular. Otro de los retos fundamentales es ofrecer alternativas de lenguaje inclusivo e igualitario frente al lenguaje sexista.

De hecho, la EGP es fundamental para que el estudiantado reciba una formación integral que le permita avanzar como ciudadanía crítica en el siglo XXI. Estamos, pues, ante una propuesta pedagógica que va más allá de la adquisición de contenidos, ya que se promueve la igualdad entre mujeres y hombres. La equidad de género ocupa un eje central porque se considera un asunto de derechos humanos y justicia social. Está relacionado con el ODS 5, como hemos indicado.

Además de la EPG, consideramos necesario señalar que son varios los estudios que se han realizado sobre la pertinencia de utilizar los ODS en distintas disciplinas académicas y en los distintos niveles educativos. Por ejemplo, Ramos Torres (2021) señala la conveniencia de emplear los ODS en la educación superior por su compromiso con la formación de las personas con competencias clave relevantes para abordarlos y presenta unos estudios de caso en los que se pueden ver aplicaciones de los ODS. Rodríguez Peñarroja (2022) enmarca los ODS en la educación para el desarrollo sostenible (EDS) aplicada a la lengua extranjera en el grado de Turismo. En concreto, se presenta un proyecto que integra los ODS y el aprendizaje del inglés basado en la secuenciación de tareas comunicativas.

López Esteban (2022) presenta varios modelos y experiencias en los que se emplean los ODS en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas; se incide tanto en los desafíos como en los resultados positivos de las experiencias que se presentan. Muñoz Teheran et al. (2022) presentan

Además de su utilidad para mejorar el inglés y expandir el vocabulario, las películas también pueden ser empleadas para abordar diferentes temas como el género.

una experiencia de implementación con estudiantes de primaria y los logros y beneficios que obtuvo el alumnado participante en la propuesta pedagógica.

La eficacia en la enseñanza del inglés se halla principalmente en métodos que involucran el uso de la lengua real (Alolaywi, 2023; Moura et al., 2017). Por ello, la incorporación de películas en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta apropiada, ya que permite trabajar con el idioma en el contexto que se presenta en la película. Son varios los expertos que también han destacado la creciente relevancia del uso de películas para potenciar la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma (Al Mursidi, 2020; Ebrahimi et al., 2018; Kabooaha, 2016). Por tanto, emplear películas en las clases de inglés como lengua extranjera o segunda lengua conlleva efectos positivos, ya que los largometrajes son otro medio que los/as docentes vienen utilizando para complementar su currículo educativo (Goctu, 2017; Nassar, 2018; Vetrie, 2004). De esta forma, los/as profesores/as pueden formar y enseñar de manera relajada y lúdica, así como sensibilizar a los/as estudiantes presentándoles temas socioculturales, como es en este caso el género.

Asimismo, la mayor parte de las investigaciones centradas en el cine abordan el tema desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, afirmando que la competencia comunicativa mejora cuando



@Estudio Ghibli

las películas son parte integral del proceso de enseñanza- aprendizaje al ser consideradas herramientas auténticas para la adquisición del idioma (Al-Ahdal et al., 2021a; Albiladi et al., 2018). De esta manera, se ha prestado mucha atención a la eficacia del uso de películas para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Por ejemplo, Stoller (1988) afirma que las películas se recomiendan para mejorar las habilidades de expresión oral, escrita y auditiva en inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Por este motivo, las películas deben verse como ayudas y apoyo en el aula, así como una herramienta complementaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios se enfocan en el desarrollo de las habilidades auditivas y orales de las/os estudiantes (Al-Ahdal et al., 2021b; Li y Wang, 2015), así como en las habilidades de lectura y escritura, especialmente cuando se utilizan subtítulos (Rao, 2019). Además, hay investigaciones que sugieren que el uso de películas facilita la adquisición del inglés como lengua extranjera de manera más rápida, promoviendo diversas habilidades y aumentando la motivación del estudiantado (Roslim et al., 2021).

De igual manera, se han llevado a cabo investigaciones para determinar si el uso de películas en el ámbito educativo contribuye al enriquecimiento del vocabulario y las expresiones idiomáticas en inglés por parte de los/as estudiantes (Al Murshidi, 2020; Ariffin, 2021; Ebrahimi et al., 2018; Sabouri et al., 2015). Los estudios que exploran las actitudes tanto del estudiantado como de los/as profesores/as hacia la inclusión de películas en inglés como herramienta para mejorar las habilidades lingüísticas coinciden en que esta práctica es percibida de manera positiva (Kaboooha, 2016; Roslim et al., 2021). Además de su utilidad para mejorar el inglés y expandir el vocabulario, las películas también pueden ser empleadas para abordar diferentes temas como el género (Abdel-Shehid y Kalman-Lamb, 2015; Annisa y Manullang, 2022) y el deporte (Mukherjee, 2018).

Es evidente que las películas atraen la atención de los estudiantes. Vetrie (2004) explica que elegir una película que se ajuste perfectamente a la experiencia del alumnado y que sea relevante para sus vidas crea un entorno dinámico en el que los/as estudiantes piensan críticamente sobre la película, expresan sus

opiniones de manera oral y escriben profusamente. Además, en palabras de Goctu (2017), “las películas se utilizan con fines pedagógicos para motivar a los/as estudiantes de idiomas y son una herramienta de enseñanza popular y de fácil acceso para la enseñanza del inglés como lengua extranjera” (p. 122). Así, existe una fuerte preferencia por considerar los largometrajes herramientas tanto educativas como motivacionales que pueden hacer que los/as estudiantes se comprometan más con su aprendizaje. Por ello, una película motivadora es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que debe mostrar situaciones que sensibilicen y llamen también la atención del alumnado.

En la película *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997), se confrontan diferentes perspectivas sobre la concepción del mundo, pues desde el inicio de la proyección se puede observar la maldición que aqueja al protagonista masculino Ashitaka, ya que este tiene que aprender a ver la vida de manera más positiva, y así destruir la maldición que está acabando con él lentamente. Al mismo tiempo, Ashitaka tiene que entender los comportamientos antagónicos de los dos personajes femeninos principales, quienes son Lady Eboshi y San.

En consecuencia, no hay héroes o heroínas versus villanos, ya que la película trasciende las tramas de animación arquetípicas de la época al presentar a sus personajes como profundamente humanos y, por tanto, contradictorios. Por ejemplo, Lady Eboshi, por un lado, defiende y ayuda a grupos marginados, como las prostitutas y los leprosos, pero al mismo tiempo no presta atención al hecho de que está deforestando los bosques. Además, su objetivo principal es matar al Dios del Bosque para obtener lo que ella considera progreso y bienestar para su sociedad. San, por otro lado, es incapaz de aceptarse a sí misma como humana, ya que ha sido criada por Moro, el Dios Lobo, repudiando de esta manera a los humanos e intentando salvar el bosque con

su propia vida, si así fuera necesario. Sin embargo, su lado humano desarrolla sentimientos afectivos hacia Ashitaka, lo que se interpreta como algo contradictorio. Por esta razón, cabe hacer énfasis en el papel que tienen las mujeres en la película, donde hay dos mujeres líderes que luchan por sus ideales: Lady Eboshi que simboliza a una mujer emprendedora moderna y San como la mujer fuerte que defiende la tradición, y así mostrar que las mujeres también pueden desempeñar un papel relevante dentro de la sociedad tradicional que se retrata a lo largo de la película.

2. Metodología

Este estudio presenta una metodología mixta, pues, por un lado, se presenta de manera cualitativa la descripción de una propuesta didáctica llevada a cabo en la enseñanza universitaria del inglés. Por otro lado, se ofrecen algunos datos cuantitativos basados en la tabla de evaluación que el alumnado y la profesora completaron (tabla 1) y el cuestionario anónimo que el alumnado completó al final de la práctica (anexo 1).

2.1 Contexto y participantes

Lengua Inglesa V es una asignatura obligatoria de seis créditos que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del grado en Estudios Ingleses. En ella se trabajan las distintas destrezas en inglés para que el alumnado alcance un nivel avanzado C1 (Council of Europe, 2020). El alumnado recibe cuatro horas de clase semanales, tres clases prácticas y una teórica. En la primera clase práctica, se trabajan las destrezas de lectura y escritura, además de revisar vocabulario avanzado en inglés, mientras la clase teórica se dedica al estudio de la gramática. Finalmente, en las otras dos horas prácticas,

se dedican fundamentalmente a trabajar la escucha, el habla y la interacción.

Durante el curso académico 2023-2024, hubo 66 personas matriculadas en la asignatura, 53 mujeres y 13 hombres, de las cuales 11 obtuvieron una beca Erasmus y cursaron la asignatura en el extranjero. La mayoría del alumnado tiene entre 20 y 22 años, y han estudiado inglés tanto en la enseñanza secundaria como en los dos cursos anteriores de la carrera. Casi todo el estudiantado quiere dedicarse a la enseñanza del inglés o a realizar labores vinculadas con la traducción y la interpretación en empresas.

2.2 Instrumentos

Los instrumentos de investigación empleados para evaluar los resultados del aprendizaje en la propuesta didáctica que se presenta han sido los siguientes. En primer lugar, se diseñó y se utilizó una tabla de evaluación en la que se presta atención a

aspectos vinculados tanto a los contenidos de la práctica como a las actitudes relacionadas con la realización grupal de las tareas. La tabla 1 de evaluación fue completada tanto por la profesora en su rol de investigadora (sus respuestas aparecen en la primera fila) como el alumnado (sus respuestas aparecen en la segunda fila) que realiza la práctica al final de la clase. Incluye aspectos a analizar, tales como hasta qué punto consideraban importantes la práctica del vocabulario y expresiones idiomáticas de la lengua inglesa; el desarrollo de las distintas destrezas, entre las que se destaca la escucha (*listening*) y el habla (*speaking*); el aprovechamiento de los materiales empleados; la muestra de actitudes prosociales, valores y perspectiva hacia la igualdad de género y el empoderamiento femenino; la discusión sobre temas globales, entre los que se destaca el feminismo y la igualdad, y aspectos interculturales, así como la cooperación y armonía en los grupos de trabajo.

Tabla 1. Tabla de evaluación empleada en la práctica sobre género

Aspectos a considerar. Por favor, evalúa la práctica de género	1 En total desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Neutral	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1. Práctica del vocabulario y de expresiones idiomáticas					
2. Desarrollo de distintas destrezas, especialmente la escucha y el habla					
3. Aprovechamiento de los materiales empleados en el aula					
4. Muestra de actitudes prosociales, valores y perspectiva hacia la igualdad de género y el empoderamiento femenino					
5. Discusión sobre temas globales (feminismo, igualdad, etc.) y aspectos interculturales					
6. Cooperación/armonía en los grupos					

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados detallados del análisis de la tabla de evaluación tanto del alumnado como de la profesora se presentan a continuación. Estos resultados están vinculados al segundo objetivo de este artículo centrado en conocer la opinión del alumnado sobre la experiencia didáctica en la que ha participado. Además, mientras la profesora completaba la tabla 1, tomó notas de las dificultades y los logros observados en los grupos al trabajar de manera cooperativa con las actividades propuestas.

El segundo instrumento de investigación empleado consistió en un cuestionario anónimo a través de Google Forms (anexo 1) para conocer la opinión del alumnado sobre el uso didáctico de las películas y el género como tema global. En él se pretendía conocer a modo general si el alumnado consideraba que las películas eran un recurso útil para mejorar su nivel de inglés, su conocimiento sobre aspectos globales tales como el género y cómo las escenas contribuían a indagar más el empoderamiento femenino. Tanto las actividades como las preguntas del cuestionario fueron diseñadas por la profesora para que el alumnado reflexionara sobre cómo incorporar películas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo mejora la comprensión de los/as estudiantes sobre el género como una cuestión global, sino que también los alienta a convertirse en participantes activos/as en la construcción de un mundo más equitativo e inclusivo.

Una vez realizado el cuestionario por parte del alumnado, los datos obtenidos se recopilaron de manera anónima al final del cuatrimestre y, acto seguido, se examinaron de manera manual. Hay cuatro preguntas dicotómicas, cuatro preguntas de respuesta corta y dos preguntas en que se utiliza una escala de Likert (5 = muy de acuerdo; 4 = de acuerdo; 3 = neutral; 2 = en desacuerdo; 1 = totalmente en desacuerdo). Estos datos fueron analizados estadísticamente mediante Excel, para así obtener parámetros estadísticos univariados.

2.3 Procedimiento

Dos de las horas prácticas de la asignatura se dedican semanalmente a que el alumnado mejore su capacidad de escucha, habla e interacción en inglés. Para ello, al comienzo del cuatrimestre, la profesora pidió al alumnado que se organizara en grupos de tres o cuatro personas con el fin de preparar una presentación oral cooperativa sobre un tema social de actualidad que permitiera al alumnado trabajar las destrezas indicadas y que se presentaría en clase a partir de la cuarta semana del cuatrimestre.

Durante las tres primeras semanas, la profesora se encargó de diseñar las prácticas. La de la primera semana consistió en la revisión de las características de una presentación oral efectiva y de las normas de citación de la American Psychological Association (APA). A continuación, la última parte de la práctica de la primera semana se dedica a que el alumnado participe en un *role-play* relacionado con problemas de violencia en un instituto. Tras la participación en el juego de roles, la profesora ofreció retroalimentación al alumnado sobre sus intervenciones y señaló la importancia de resolver los problemas de violencia en los entornos educativos para ofrecer una educación de calidad, aspecto que permite trabajar el ODS 4.

La práctica de la segunda semana se centró en profundizar en los derechos humanos y en los ODS. La profesora dividió al alumnado en grupos y le preguntó sus conocimientos sobre los derechos humanos. A continuación, se presentó un vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=oh3BbLk5UIQ>) con la historia de los derechos humanos y a cada grupo se le asignaron seis derechos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) para que reflexionaran sobre distintas realidades en las que los derechos humanos asignados no eran respetados. Tras la discusión en los pequeños grupos, se

nombró un portavoz para que compartiera los ejemplos discutidos en la clase.

A continuación, la profesora introdujo los ODS (United Nations, General Assembly, 2015) vinculados a la necesidad de seguir trabajando por la defensa de los derechos humanos en la actualidad. Tras presentar los 17 ODS gracias a un vídeo y al documento oficial de las Naciones Unidas con todos los ODS (<https://www.youtube.com/watch?v=RpqVmvMCmp0>), la docente pidió al alumnado que vinculara los ejemplos de derechos humanos no respetados a los ODS con los que tenían relación y recordó que la práctica de la semana anterior se relacionó con el ODS 4 centrado en “Educación de calidad”. Tras la discusión en los grupos, se eligió un nuevo portavoz para que presentara las relaciones entre los derechos humanos y los ODS seleccionados. Finalmente,



Figura 1. San (izquierda) y Lady Eboshi (derecha) pelean en la Ciudad del Hierro Fuente: Miyazaki (1997).



Figura 2. San (izquierda) recrimina a Ashitaka (derecha) haber salvado a Eboshi. Fuente: Miyazaki (1997).

la profesora pidió a toda la clase que ofreciera ejemplos sobre el modo en que no eran respetados el ODS 4 y el derecho humano número 26 relacionado con el derecho a la educación. El alumnado ofreció algunos ejemplos, entre los que destacan el modo en que mujeres y niñas en Afganistán son privadas de recibir educación o la gran tasa de analfabetismo en determinados países de América Latina y Asia. Antes de acabar, la profesora precisó que la desigualdad en educación afecta más a las mujeres y niñas que a los hombres y niños, por lo que en la siguiente clase se trabajaría el ODS 5 centrado en la “Igualdad de género”.

La práctica de la tercera semana se explica de manera detallada debido a su vinculación con la EPG y el ODS 5, dos aspectos a los que se le dio importancia en la asignatura para dotarla de contenido social, además de los contenidos lingüísticos del currículo. La profesora diseñó la tercera práctica a fin de profundizar en la importancia del empoderamiento femenino para construir sociedades más igualitarias por medio de la película *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997). La selección de esta película se justifica por medio de enfoques tanto educativos como culturales, debido a que, a pesar de no haber sido producida con fines didácticos, se trata de un largometraje japonés cuya complejidad narrativa ofrece una experiencia de aprendizaje que abarca diferentes ámbitos que contribuyen a la formación integral del alumnado. Estos incluyen el pensamiento crítico, los debates sobre temas sociales y la representación de diversos roles de género. Por este motivo, las actividades diseñadas vinculadas a la película nos permiten afirmar que se trata de una película que se puede emplear con fines educativos de manera efectiva.

Las fases seguidas en la preparación y puesta en práctica de esta práctica son las siguientes: tras ver la película seleccionada varias veces, la profesora seleccionó dos escenas gracias a las cuales se permite trabajar los estereotipos de género y la importancia del empoderamiento femenino (figuras 1 y 2).

Tabla 2. Algunos estereotipos de género

♂ Se supone que los hombres son:	♀ Se supone que las mujeres son:
Activos, dominantes, fuertes	Pasivas, sumisas, débiles
Racionales, lógicos, estoicos	Emocionales, sensibles, empáticas
Sostén de la familia y proveedores	Sostén de las tareas del hogar y cuidado de niñas/os (crianza)
Evitan mostrar sensibilidad/vulnerabilidad	Evitan mostrar enojo
Expertos en posiciones de liderazgo	No expertas en posiciones de liderazgo

Fuente: Elaboración propia.

Tras la selección de las escenas y antes de comenzar la práctica, la profesora dividió al alumnado en grupos y le pidió que enumerara algunos de los estereotipos de género. A continuación, se solicitó al estudiantado que revisara los estereotipos de género presentes en la tabla 2 que la profesora había preparado con anterioridad para que el estudiantado comprobara si coincidían o eran distintos a los que habían señalado en los grupos.

A continuación, se prepararon las actividades 1, 2 y 3 para que el alumnado vinculara los temas indicados relacionados con el género. Luego, se presentan en clase las escenas seleccionadas de la película y se pide al alumnado que realice la primera actividad, la cual estaba relacionada con las percepciones del alumnado con respecto a los estereotipos de género, es decir, tras ver las escenas seleccionadas de la película *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997), el alumnado tenía que reflexionar sobre el modo en que los estereotipos de género se perpetuaban o eran retados y escribir sus ideas.

Las figuras 1 y 2 muestran a modo de ejemplo algunas capturas extraídas de las escenas del largometraje, las cuales presentan a las protagonistas de la película en una subversión de los roles de género relacionados con el poder individual de las protagonistas al aparecer luchando y mostrando una clara posición de liderazgo. Se seleccionaron estas escenas con el fin de que el alumnado pudiera obtener

información clave para escribir sus ideas con respecto a los desafíos de los estereotipos de género que encontraron a lo largo de las escenas proyectadas. Realizar esta actividad permite al estudiantado contrastar algunos estereotipos de género presentes en las dos protagonistas de la película, pues se las representa activas, fuertes y enfadadas.

La segunda actividad quedó vinculada a los conceptos generales del empoderamiento femenino. El alumnado tenía que reflexionar sobre el modo en que las dos protagonistas de la película se representan como mujeres empoderadas. Para ello, el alumnado tenía que describir cómo los principales personajes de *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997) que aparecían en las escenas seleccionadas mostraban su empoderamiento prestando atención a los siguientes aspectos: agencia, es decir, la capacidad para emprender acciones, desarrollo del carácter del personaje, liderazgo, resiliencia y perseverancia, destreza y fuerza.

A continuación, la profesora explicó los principales aspectos presentes en el empoderamiento individual, prestando atención a aspectos como el autoconcepto, la independencia, la autoestima o la capacidad de tomar decisiones, así como la capacidad para comunicarse y negociar para que el alumnado pudiera realizar un breve análisis de dichos aspectos en las dos protagonistas de la película en la actividad 3.

A continuación, las figuras 3 y 4 incluyen capturas extraídas de la película donde se presentan a las protagonistas en diferentes contextos de empoderamiento, es decir, en escenas en las que las protagonistas aparecen representadas como lideresas tomando decisiones o dando órdenes, las cuales sirven como apoyo visual para un mejor entendimiento sobre la práctica realizada por el estudiantado.

La tercera y última actividad se centraba en el nivel de empoderamiento femenino de ambas protagonistas, pues se pidió al alumnado que, tras ver las escenas seleccionadas, reflexionara sobre el nivel de empoderamiento femenino individual que observaba en San (la llamada Princesa Mononoke), prestando atención a los aspectos comentados (el autoconcepto, la



Figura 3. San intenta atacar a Lady Eboshi en la Ciudad del Hierro. Fuente: Miyazaki (1997).



Figura 4. Eboshi advierte a los hombres para que no se acerquen al Espíritu del Bosque. Fuente: Miyazaki (1997).

independencia, la autoestima o la capacidad de tomar decisiones, la capacidad para comunicarse y negociar) y calificarlos con una escala de Likert, donde 1 equivalía a un nivel muy bajo, 2 a bajo, 3 a intermedio, 4 a alto y 5 a muy alto.

De manera similar, el alumnado tenía que reflexionar sobre el nivel de empoderamiento individual observado en Lady Eboshi (la lideresa de la Ciudad del Hierro), prestando atención a los mismos aspectos indicados (el autoconcepto, la independencia, la autoestima o la capacidad de tomar decisiones, la capacidad para comunicarse y negociar) y calificarlos con una escala de Likert como la anterior.

La profesora, en su rol de investigadora, tomó notas mientras el alumnado realizaba las actividades y completó la tabla de evaluación diseñada (tabla 1). Una vez que el alumnado realizó las actividades, se le pidió que completara la misma tabla de evaluación que había completado la profesora durante la realización de las actividades (tabla 1) para observar si había similitudes o diferencias entre lo percibido por la profesora y lo experimentado por el alumnado durante la práctica. Finalmente, el alumnado completó un cuestionario anónimo de manera individual (anexo 1) para llevar a cabo una reflexión sobre la experiencia didáctica en la que ha participado y profundizar en los aspectos incluidos de empoderamiento femenino y las distintas destrezas que se han practicado gracias a esta propuesta pedagógica. Además, debido al cuestionario se ofrecen algunos datos cuantitativos basados en el estudio.

Los documentos oficiales relacionados con los derechos humanos y los ODS, los vídeos empleados en la segunda clase práctica y las escenas de la película empleadas en la tercera práctica permitieron al alumnado revisar y aprender vocabulario relacionado con temas globales, como los derechos humanos, los ODS y la importancia de la igualdad de

género y el empoderamiento femenino. Además, las actividades diseñadas ofrecieron la posibilidad de utilizar estructuras gramaticales avanzadas propias del nivel C1 tanto en el discurso oral como en el escrito. El hecho de que el alumnado trabajara por grupos en las tres clases prácticas permitió trabajar competencias sociales, entre las que destacan la cooperación, la colaboración o el liderazgo.

3. Resultados

En este apartado, se analizan tanto los datos del cuestionario anónimo que el alumnado completó al final de la práctica como los de la tabla de evaluación que tanto la profesora como el alumnado completaron (tabla 1). Finalmente, se presenta la discusión.

3.1 Resultados del cuestionario

El cuestionario lo completaron 54 personas, es decir, todo el alumnado matriculado en la asignatura, con la excepción de las personas que estaban en el extranjero con una beca Erasmus y dos alumnas que tenían una adaptación curricular debido a su trabajo.

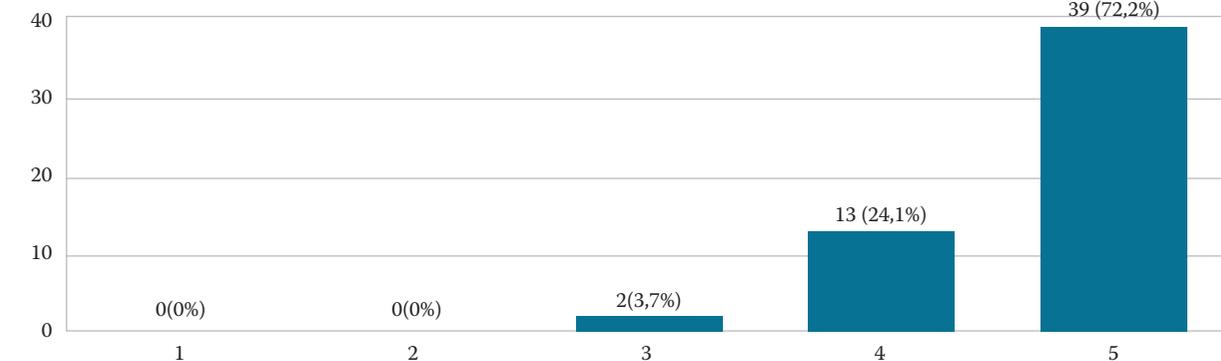
En la primera pregunta del cuestionario, se le planteó al estudiantado si pensaba que el uso de películas con fines pedagógicos era útil para mejorar su nivel de inglés. El 98,1 % de

los/as encuestados/as respondieron afirmativamente frente a un 1,9 % que opinaban lo contrario. En la segunda pregunta, aportan algunas de sus razones, entre las que se destacan que las películas ayudan a un mejor entendimiento de otras destrezas relacionadas con el idioma, tales como la escucha y el habla, que plantear películas en el aula es mucho más entretenido que el método tradicional y que, en consecuencia, los/as alumnos/as interactúan y participan más en clase, mejorando de esta manera su adquisición lingüística de manera implícita. Sin embargo, la razón negativa está relacionada con la obligatoriedad de este tipo de prácticas y cuestionarios, así como el poco ejercicio de la habilidad relacionada con la escritura.

En referencia a la tercera pregunta, en la cual el estudiantado debía seleccionar por medio de la escala de Likert hasta qué punto ver películas era efectivo a la hora de profundizar en problemas mundiales tales como el género, el 72,2 % le dio la máxima importancia, un 24,1 % afirmó que esta prioridad debía ser alta de igual manera y solo un 3,7 % permaneció neutral, tal y como se indica en la figura 5.

Mediante la cuarta pregunta se pretendía saber si el alumnado había experimentado algún tipo de mejora en su nivel de inglés gracias a la utilización de películas en el

Figura 5. Resultados de la tercera pregunta relacionada con la efectividad de ver películas para trabajar el género como tema global



Fuente: Elaboración propia.

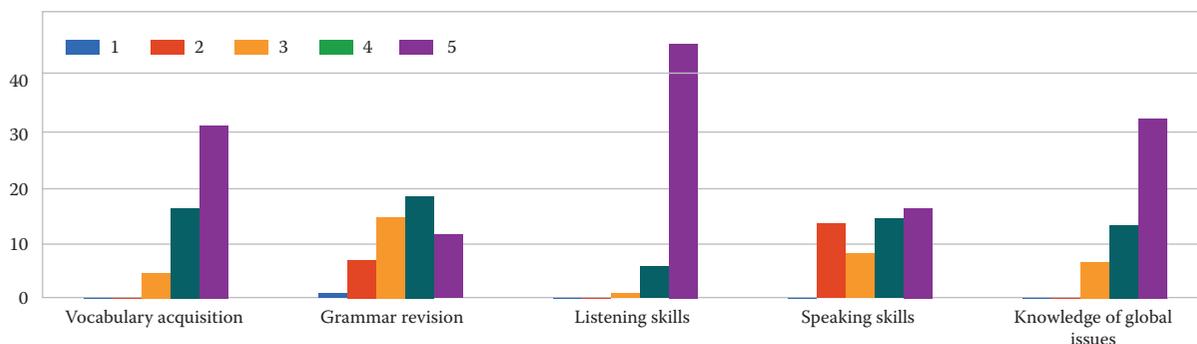
proceso de enseñanza-aprendizaje, donde una gran mayoría conformada por un 81,5 % respondió de manera afirmativa, en comparación con dos porcentajes del 9,3 % que respondió de manera afirmativa o indicando que no estaba del todo seguro.

A continuación, en la quinta pregunta, se le permitió al estudiantado responder mediante otra escala de Likert a diferentes opciones en las que tenían que indicar hasta qué punto podría contribuir el uso de películas a mejorar diferentes áreas. En el área relacionada con la adquisición del vocabulario, 32 personas (59,3 %) seleccionaron que era de vital importancia, 17 (31,5 %) que la importancia era igualmente alta y solo 5 personas (9,2 %) permanecieron neutrales. En el ítem en el que se engloba la revisión de gramática, 12 (22,2 %) encuestados/as indicaron que la contribución era máxima, 19 (35,2 %) señalaron que también tenía importancia, 15 personas (27,7 %) optaron por una posición neutral, 7 personas (13 %) afirmaron que esta contribución era baja y solo una persona (1,9 %) indicó que era demasiado baja. En referencia a las habilidades de escucha, 47 estudiantes (87 %) seleccionaron que esta contribución fue de máxima importancia, 6 personas (11,1 %) prefirieron la opción que era igualmente alta y un encuestado/a (1,9 %) permaneció neutral. Con respecto a las habilidades del habla, 17 personas (31,5 %) seleccionaron que

esta contribución fue muy alta, junto con 15 encuestados/as (27,7 %) que indicaron que era también alta, mientras 8 personas (14,8 %) se mantuvieron neutrales y 14 (25,9 %) señalaron que esta contribución fue baja en comparación con otras habilidades. En cuanto al aprendizaje y conocimiento de problemas sociales, 33 personas (61,1 %) respondieron que tuvo la máxima importancia, seguido de 14 personas (25,9 %) que apuntaron que tuvo importancia y finalizando con 7 personas (13 %) que permanecieron neutrales. Por ende, en la quinta pregunta, el alumnado dio mayor importancia a la contribución con respecto a las habilidades de escucha, seguida del aprendizaje de problemas sociales y adquisición de vocabulario, y finalizando con las habilidades del habla y la revisión gramatical, como se muestra en la figura 6.

La sexta pregunta se centró en conocer cómo el alumnado definía la concepción relacionada con el empoderamiento femenino, cuyas respuestas más destacadas hablaban de que las mujeres sean conscientes de su identidad como tales en una sociedad patriarcal; promover y luchar por una representación justa de la mujer en la sociedad; creer en las capacidades, los talentos y las habilidades de las mujeres, y así conseguir una igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y que las mujeres tengan control y poder absoluto sobre sus propias vidas.

Figura 6. Resultados de la quinta pregunta relacionada con áreas que mejoran al emplearse películas en el aula



Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la séptima pregunta, relacionada con saber si el estudiantado creía que la educación desempeñaban un papel importante en cuanto a empoderar a las mujeres se refería, un 94,4 % de los/as encuestados respondieron afirmativamente, mientras solo un 5,6 % indicó que no estaba de acuerdo. Entre las respuestas afirmativas que se encuentran en la octava pregunta, predominan aquellas que hablan del hecho de que la educación es clave para conseguir cualquier cambio social, una educación de calidad es capaz de empoderar a las mujeres aportándoles confianza en sí mismas y que los niños y niñas pueden ser enseñados desde pequeños/as a evitar ciertos estereotipos de género. Sin embargo, las respuestas más negativas incluían que la cultura y sociedad de algunos países influían perjudicialmente sobre la educación, convirtiéndola de esta manera en una herramienta de adoctrinamiento nocivo y que el papel que desempeña la educación en este aspecto no es del todo vital.

Con respecto a la novena pregunta, basada en conocer si el alumnado creía que el concepto relacionado con el empoderamiento femenino analizado a lo largo de las escenas era apropiado para introducirlo en el aula, se halla que un 98,1 % respondió de manera afirmativa frente a un 1,9 % que no estaba del todo de acuerdo. En la décima pregunta, el alumnado incluyó algunas de sus percepciones con respecto a la anterior pregunta, coincidiendo en mayor medida en que el empoderamiento femenino era un problema actual que debía ser enseñado en cualquier aula, motivado a su vez por la representación de dos mujeres fuertes que no recaen en los estereotipos de géneros vinculados a las mujeres y que a su vez muestran una perspectiva que puede estar relacionada con el mundo real. No obstante, la razón negativa indica que el concepto transmitido en las escenas acababa resultando repetitivo, ya que es un tema del que se ha hecho hincapié en el aula en otras ocasiones.

3.2 Resultados de la tabla de evaluación

A continuación, se presenta la tabla de evaluación empleada en la práctica sobre género (tabla 3) con los resultados obtenidos. Los datos que aparecen en la primera fila corresponden al porcentaje ofrecido por la profesora y en la segunda fila se presentan los resultados del alumnado.

Con respecto al primer ítem relacionado con la práctica del vocabulario y expresiones idiomáticas, se observa que alrededor de un 25 % del alumnado encuestado y la profesora le concede la puntuación máxima en la escala de Likert, hecho que confirma que hay personas que han tomado conciencia de haber practicado con vocabulario sobre género tanto al escuchar la película como al realizar las distintas actividades y dialogar en los grupos. La profesora considera que un 50 % del alumnado ha trabajado bastante bien con el vocabulario (4 en la escala de Likert) y concede un 25 % a la respuesta neutral, pues algunos grupos podrían haber trabajado mejor este aspecto. Las diferencias entre las puntuaciones 3 (neutral) y 4 (de acuerdo) en las respuestas del alumnado se relacionan con el hecho de que, al no haber una práctica de vocabulario específico en los ejercicios, el alumnado ofrece un porcentaje menor al de la profesora (39,62 %) en la opción de acuerdo y mayor (35,84 %) en la opción neutral.

Con respecto al segundo ítem vinculado al desarrollo de distintas destrezas, especialmente a la escucha y al habla, tanto el alumnado como la profesora ofrecen porcentajes muy similares. Tanto la autoevaluación del alumnado como la que realiza la profesora de este ítem confirman que más de un tercio del alumnado coincide en que ha trabajado mucho estas destrezas y los otros dos tercios también lo consideran, pero su respuesta es neutral o de acuerdo en la escala de Likert.

Tabla 3. Tabla de evaluación empleada en la práctica sobre género con los resultados

Aspectos a considerar. Por favor, evalúa la práctica de género.	1 En total desacuerdo Profesora Alumnado	2 En desacuerdo	3 Neutral	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1. Práctica del vocabulario y de expresiones idiomáticas	0 0	0 0	25 % 35,84 %	50 % 39,62 %	25 % 24,52 %
2. Desarrollo de distintas destrezas, especialmente la escucha y el habla	0 0	0 0	33,50 % 32,07 %	30,25 % 30,18 %	36,25 % 37,73 %
3. Aprovechamiento de los materiales empleados en el aula	0 0	0 0	0 0	10 % 9,43 %	90 % 90,56 %
4. Muestra de actitudes prosociales, valores y perspectiva hacia la igualdad de género y el empoderamiento femenino	0 0	0 0	0 0	26,70 % 28,31 %	73,30 % 71,69 %
5. Discusión sobre temas globales (feminismo, igualdad, etc.) y aspectos interculturales	0 0	0 0	20 % 20,75 %	30 % 32,07 %	50 % 47,16 %
6. Cooperación/armonía en los grupos	0 0	0 0	5,66 % 5,66 %	0 0	94,33 % 94,33 %

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el análisis del tercer ítem centrado en el compromiso con los materiales utilizados en la práctica muestra claramente que el 90,56 % del alumnado y el 90 % de las respuestas de la profesora se sitúan en el punto 5 de la escala de Likert. El 10 % restante elige la respuesta en la que está de acuerdo, hecho que confirma que el alumnado ha trabajado muy bien con los materiales seleccionados y la profesora lo ha podido constatar durante la práctica.

La observación de las actitudes prosociales y los valores en la práctica también se sitúa en las puntuaciones que estaban tanto de acuerdo como muy de acuerdo. Además, no se observan diferencias significativas entre las respuestas de la docente (73,30 % en el 5 y 26,70 % en el 4) y del estudiantado (71,69 % en el 5 y 28,31 % en el ítem en el que están de acuerdo), hecho que es importante al relacionarse este ítem con la observación

de distintas opiniones referidas a temas de género.

El quinto ítem se centra en la discusión sobre temas globales y aspectos interculturales en la práctica. La variación entre las respuestas de las/os alumnas/os y de la docente son mínimas, pues la profesora considera que el 50 % del alumnado lo hace muy bien (5 y el 47,16 % del alumnado también ofrece esta respuesta) y un 30 % lo hace bien (4 y el 32,07 % del estudiantado elige la misma respuesta). El resto del alumnado escoge la respuesta 3 y tanto la autoevaluación (20,75 %) como la evaluación de la profesora (20 %) muestran que este porcentaje se corresponde con alumnado más tímido y que participó menos.

Finalmente, el sexto ítem se centra en la cooperación y la armonía en los grupos. Destaca que el 94,33 % del alumnado considera que hubo mucha cooperación en los grupos, porcentaje compartido también por la profesora. El 5,66

% que aparece en la respuesta neutral está vinculado a uno de los grupos en el que hubo diferentes opiniones y el alumnado hubiera necesitado más tiempo para debatir y llegar a algún consenso.

4. Conclusiones

Enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los principios de la EPG y en el ODS 5 facilita que el alumnado pueda reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la igualdad de género, a la vez que desarrolla distintas destrezas en inglés. En este sentido, consideramos que tanto los ODS como la EPG contribuyen a la formación integral del alumnado al ampliarle la mirada y ofrecerle oportunidades para llevar a cabo una reflexión crítica.

Los materiales empleados para trabajar la propuesta didáctica no solo permiten profundizar en temas globales como los derechos humanos, la educación o el género, sino que también son adecuados para revisar o aprender aspectos gramaticales y lingüísticos propios del nivel C1, por ejemplo, vocabulario avanzado vinculado a dichos temas y oraciones pasivas complejas, distintos tipos de condicionales y oraciones de relativo, sujetos complejos, inversión, estilo indirecto, entre otros.

Este estudio presenta varias limitaciones. Una de las principales es el número de alumnas/os que han participado en la experiencia. En futuras investigaciones, es necesario aplicar la propuesta a más grupos, quizás de otras universidades o, incluso, de otras carreras de la misma facultad o de otras, debido a que la temática trabajada son temas globales que se han de llevar a cabo de manera transversal en distintas disciplinas. El hecho de que la encuesta no esté testada es otra limitación del estudio, pues se ha empleado solo para conocer la opinión del alumnado sobre aspectos importantes vinculados a las

actividades realizadas. La tabla de evaluación podría ampliarse en otros estudios y prestar atención a otros aspectos más concretos. Finalmente, otra limitación del estudio es haber trabajado solo con algunos temas sociales y algunos ODS debido a la limitación de tiempo, ya que a partir de la semana cuarta del cuatrimestre el alumnado ha de presentar las presentaciones orales cooperativas que ha preparado.

A pesar de encontrar ciertas limitaciones en el estudio, los resultados obtenidos han demostrado ser fundamentales para comprender la viabilidad y el potencial de esta propuesta didáctica. Por este motivo, los hallazgos encontrados sirven a modo de base sobre la cual se pueden desarrollar y perfeccionar futuras investigaciones en otros contextos educativos, y así ofrecer diferentes oportunidades para una mejor optimización de los resultados obtenidos.

Financiamiento

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

El alumnado respondió el cuestionario de manera anónima y fue informado sobre que los resultados se usarían solo para la investigación y para mejorar la docencia.

Contribución de los autores

La primera autora ha preparado todos los apartados con la excepción de los resultados del cuestionario y el abstract en inglés.

La segunda autora ha preparado los resultados del cuestionario, abstract en inglés y ha completado la discusión y el estado de la cuestión. Las autoras han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración sobre tecnologías generativas asistidas por IA en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, las autoras no han utilizado ninguna herramienta de IA.

Referencias

- Abdel-Shehid, G. y Kalman-Lamb, N. (2015). Multiculturalism, gender and bend it like Beckham. *Social Inclusion*, 3(3), 142-152. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.135>
- Acosta Torres, R. y Aguilar Balderas, J. C. (comps.) (2018). *Educación para la sostenibilidad: La función de la universidad en el cumplimiento de la agenda 2030*. Arlequín.
- Al Murshidi, G. H. (2020). Effectiveness of movies in teaching and learning English as a foreign language at universities in UAE. *Psychology and Education*, 57(6), 442-450. <https://doi.org/10.17762/pae.v57i6.50>
- Al-Ahdal, A. A. M. H., Alfauzan, A. H. A. y Al-Sa'egh, N. M. S. (2021a). Educational technology enhancement in EFL classrooms through cinema: Innovative learning. *International Journal of Electrical Engineering & Education*. <https://doi.org/10.1177/0020720920984309>
- Al-Ahdal, A. A. M. H., Alfauzan, A. H. A. y Al-Sa'egh, N. M. S. (2021b). Getting cinema into the Saudi EFL classroom: Catering to changing learner needs. *Tobacco Regulatory Science*, 7(5-1), 3826-3843. <https://doi.org/10.18001/TRS.7.5.1.156>
- Albiladi, W. S., Abdeen, F. H. y Lincoln, F. (2018). Learning English through movies: Adult English language learners' perceptions. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(12), 1567-1574. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0812.01>
- Alolaywi, Y. (2023). Learning English from movies: An exploratory study. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(4), 2332-2343. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i4-43>
- Annisa, P. S. M. y Manullang, E. B. (2022). Representation of gender in *Mulan 2020*: A semiotics approach. *Journal Darma Agung*, 30(1), 43-53. <http://dx.doi.org/10.46930/ojsuda.v30i1.1408>
- Ariffin, A. (2021). Effects of student collaboration on ESL learners' vocabulary development. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 177-191. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12627>
- Barrientos, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 235-255. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Ebrahimi, R., Kargar, A. y Zareian, A. (2018). Advantages and disadvantages of input-flood through watching movies on learning English: A case study. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(1), 208-224. <https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/760/pdf760>

- Farré Gaudier, A. M. (2020). Mujeres líderes en la educación del siglo XXI. Brief.
- Galarza Fernández, E., Cobo Bedía, R. y Esquembre Cerdá, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 818-832. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122>
- García Villanueva, J., Díaz García, D. I. y Hernández Ramírez, C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- Goctu, R. (2017). Using movies in EFL classrooms. *European Journal of Language and Literature Studies*, 3(2), 121-124. <https://doi.org/10.26417/ejls.v8i1.p121-124>
- González Mujico, F. y Lasagabaster, D. (2019). Enhancing L2 motivation and English proficiency through technology. *Complutense Journal of English Studies*, 27, 59-78. <https://doi.org/10.5209/cjes.62990>
- Kabooha, R. H. (2016). Using movies in EFL classrooms: A study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*, 9(3), 248-257. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p248>
- Leite, C., Monteiro, A., Barros, R. y Ferreira, N. (2022). Curricular practices towards sustainability and a transformative pedagogy. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 107-125. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>
- Li, X. y Wang, P. (2015). A research on using English movies to improve Chinese college students' oral English. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 1096-1100. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0505.26>
- Llorente-Cejudo, C., Gil-Quintana, J. y Hurtado-Mazeyra, A. (2022). Editorial. *Alteridad: Revista de Educación*, 17(1), 7-10.
- López Esteban, C. (ed.) (2022). Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0327>
- López Hernández, L. y Sabater Fernández, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio: Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- Martínez Lirola, M. (2017). La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos: Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz. Comares.
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Martínez Lirola, M. (2022). El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: Explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas. Comares.
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Miyazaki, H. (1997). La princesa Mononoke [película]. Studio Ghibli.

- Moura, A., Cachadinha, M. y Almeida, C. (2017). Cinema integrated learning in higher education: The case. *Journal of Education & Social Policy*, 7(1), 143-151. https://www.jespnet.com/journals/Vol_4_No_1_March_2017/17.pdf
- Mukherjee, A. (2018). Representational politics in Bollywood sports movies of the 21st century: Empowering women through counter cinema. *PostScriptum: An Interdisciplinary Journal of Literary Studies*, 3(2), 65-80. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1318946>
- Muñoz Teheran, E., De Aguas Beltrán, L., Anaya Herrera, J., Gándara Molina, M., Restrepo Ruiz, M. y Martínez Bula, L. R. (2022). Implementación de estrategias de enseñanza de los objetivos del desarrollo sostenible a estudiantes del grado primero del centro educativo milagros, Sincelejo-Sucre. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8616- 8636. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4023
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la Agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (2019). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Nassar, A. (2018). The effect of using popular animated films on enhancing EFL students' vocabulary [tesis de maestría, Hebron University]. [https://dspace.hebron.edu/jspui/bitstream/123456789/702/1/The%20Effect%20of%20Using%20Popular%20Ani-](https://dspace.hebron.edu/jspui/bitstream/123456789/702/1/The%20Effect%20of%20Using%20Popular%20Animated%20Films%20on%20Enhancing%20EFL%20Students%27%20Vocabulary.pdf)
- [mated%20Films%20on%20Enhancing%20EFL%20Students%27%20Vocabulary.pdf](https://dspace.hebron.edu/jspui/bitstream/123456789/702/1/The%20Effect%20of%20Using%20Popular%20Animated%20Films%20on%20Enhancing%20EFL%20Students%27%20Vocabulary.pdf)
- Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Rao, P. S. (2019). The impact of English movies on learning english in esl/efl classrooms: A classroom action research. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 7(4), 2321-3108. <https://doi.org/10.33329/rjelal.74.430>
- Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible. (2020). Acelerando la educación para los ODS en las universidades: Una guía para universidades e instituciones de educación superior y terciaria. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/be6d1d56/files/uploaded/accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-ES-web.pdf>
- Rios, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. <https://doi.org/10.3926/ic.654>
- Rodríguez Peñarroja, M. (2022). La educación para el desarrollo sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 34, 45-67. <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.45-67>
- Rosado-Castellano, F. y Flores-Rodríguez, C. (2023). Justicia social y desarrollo sostenible en la legislación educativa española. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 125-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.007>
- Roslim, N., Azizul, A. Faridah, N., Vahid y Abdullah, M. (2021). Exploring movies for language teaching and learning at the tertiary level. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17(3), 271-280. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.1452>

- Ruiz de la Torre, G., Gómez Gómez, K. y Ruiz Ávalos, F. G. (2016). La dimensión del desarrollo sostenible en la creación de nueva oferta educativa para la Universidad Pedagógica Nacional. *Uaricha: Revista de Psicología*, 13(30), 225-251. <https://doi.org/10.35830/urp.v13i30.131>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social: Innovación docente y aprendizaje-servicio en la formación inicial docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Saborío-Taylor, S. y Arguedas Viquez, R. (2023). Prácticas para la equidad de género en la docencia universitaria dentro del contexto de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54663>
- Sabouri, H., Zohrabi, M. y Osbouei, Z. K. (2015). The impact of watching English subtitled movies in vocabulary learning in different genders of Iranian EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2), 110-125. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=306e42a5ab8f8da683bcb780e66b499fe22cf2f1>
- Stoller, F. (1988). *Films and videotapes in the ESL/EFL classroom*. Northern Arizona University.
- Unesco. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Unesco. (2018). Progress on education for sustainable development and global citizenship education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176>
- United Nations, General Assembly. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2015/en/111816>
- Vetrie, M. (2004). Using film to increase literacy skills. *English Journal*, 93(3), 39-45. <https://doi.org/10.2307/4128807>

Anexo 1: Cuestionario sobre el uso didáctico de películas y el género como tema global

1. ¿Consideras que el uso de películas con fines pedagógicos es útil para mejorar tu inglés?
Sí | No
2. ¿Por qué? ¿Por qué no? Por favor, justifica tu respuesta.
3. ¿Consideras que ver películas es efectivo para profundizar en temas globales como el género? (1 es la puntuación más baja y 5 la más alta):
1 2 3 4 5
4. ¿Has notado alguna mejora en tu inglés al ver películas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
 - Sí
 - No
 - No lo sé

5. ¿De qué manera puede el uso de películas en la clase contribuir al desarrollo de las siguientes áreas? (1 es la puntuación más baja y 5 la más alta):
 - Adquisición de vocabulario 1 2 3 4 5
 - Revisión de la gramática 1 2 3 4 5
 - Destrezas de escucha 1 2 3 4 5
 - Destrezas orales 1 2 3 4 5
 - Conocimiento de temas globales (como el género) 1 2 3 4 5
6. ¿Cómo definirías el empoderamiento femenino?
7. ¿Consideras que la educación desempeña un papel importante en el empoderamiento de las mujeres?
Sí | No
8. ¿Por qué? ¿Por qué no? Por favor, justifica tu respuesta.
9. ¿Consideras que el tema principal de las escenas de las películas analizadas en clase (en este caso el empoderamiento femenino) ha sido adecuado para trabajarlo en la clase de inglés?
Sí | No
10. ¿Por qué? ¿Por qué no? Por favor, justifica tu respuesta.

Aplicación de los principios de la educación para la ciudadanía global para adquirir competencias sociales a través del uso de role-plays en la enseñanza del inglés

Application of the Principles of Global Citizenship Education to Acquire Social Competences Through the Use of Role-Plays in the Teaching of English

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1546>

Recibido: 11 de mayo 2023

Aprobado: 25 de julio de 2023

Publicado: 12 de enero de 2024



María Martínez Lirola ^{1,2*}
<https://orcid.org/0000-0002-6427-425X>

¹ Universidad de Alicante, Alicante, España.

² University of South Africa (UNISA), Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de Investigación Análisis Crítico del Discurso Multimodal, Alicante, España; maria.lirola@ua.es

* Autor de correspondencia:
María Martínez Lirola, Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA), Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de Investigación Análisis Crítico del Discurso Multimodal, Alicante, España. Dirección física de correspondencia: Ap. 99 E-03080 Alicante, maria.lirola@ua.es

Para citar este artículo:
Martínez Lirola, M. (2024). Aplicación de los principios de la educación para la ciudadanía global para adquirir competencias sociales a través del uso de role-plays en la enseñanza del inglés. *Papeles*, 16(31), e1546. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1546>

Resumen

Palabras clave

Role-plays; gamificación; educación para la ciudadanía global; competencias sociales; lengua inglesa; metodologías activas.

Introducción: la educación universitaria ha de dar respuesta a las demandas sociales y ofrecer al alumnado una formación integral que vaya más allá de la adquisición de conocimientos. El objetivo de esta investigación es profundizar en la conveniencia de emplear la técnica dramática denominada *role-plays* para que el alumnado adquiera competencias sociales y profundice en los principios de la educación para la ciudadanía global (ECG) a la vez que desarrolla destrezas orales en inglés. La pregunta de investigación es esta: ¿es el *role-plays* una técnica dramática adecuada para que el alumnado desarrolle sus destrezas orales a la vez que avanza como ciudadanía global? **Metodología:** la metodología es cuantitativa, pues se ofrecen, por un lado, los resultados de una rúbrica completada por el alumnado y la docente en su rol de investigadora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro, los resultados de un cuestionario en Google Forms que el alumnado completó al final del cuatrimestre. **Resultados y discusión:** los hallazgos muestran que el alumnado es consciente de que gracias a la participación en *role-plays* no solo desarrolla las destrezas orales, sino que también adquiere competencias sociales, como la comunicación o la cooperación. Además, el hecho de que se empleen temas globales en los *role-plays* le permite profundizar en los principios de la ECG. **Conclusiones:** se ha de señalar que trabajar con *role-plays* de tema social contribuye a humanizar la enseñanza y ofrecer al alumnado un contexto en el que reflexionar sobre temas globales que retan a la sociedad.

Abstract

Keywords

Role-plays; gamification; global citizenship education; social competencies; english language; active methodologies.

Introduction: University education must respond to social demands and offer students comprehensive training that goes beyond the acquisition of knowledge. The objective of this research is to delve into the convenience of using the dramatic technique called *role-plays* so that students acquire social skills and delve into the principles of global citizenship education (GCE) while developing oral skills in English. The research question is the following: Is *role-plays* an appropriate dramatic technique for students to develop their oral skills while advancing as global citizens? **Methodology:** The methodology is quantitative since it offers, on the one hand, the results of a rubric completed by the students and the teacher in her role as researcher during the teaching-learning process, and on the other hand, the results of a questionnaire in Google Forms that the students completed at the end of the semester. **Results and discussion:** The findings show that the students are aware that by participating in *role-plays* they not only develop oral skills, but also acquire social competences such as communication or cooperation. In addition, the fact that global topics are used in the *role-plays* allows to deepen the principles of the GCE. **Conclusion:** In conclusion, it should be noted that working with socially themed *role-plays* contributes to humanizing teaching and offering students a context in which to reflect on global issues that challenge society.

1. Introducción

Uno de los retos de la educación universitaria del siglo XXI es conseguir motivar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que tenga un papel activo (De Ponga Mayo, 2021) y sea capaz de establecer relaciones entre lo que se enseña en las aulas y las demandas sociales (Martínez Lirola, 2017; Molini Fernández y Sánchez-González, 2019). Otro reto es ofrecer al alumnado una formación integral que le ayude a ser ciudadanía cosmopolita preparada para las demandas sociales de la actualidad (Martínez Lirola, 2022).

Para dar respuesta a estos retos, hemos optado por el empleo de la técnica dramática denominada *role-plays* enmarcada en los principios de la educación para la ciudadanía global (ECG) en las clases de inglés como lengua extranjera de una asignatura del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. El fin de esta combinación es que el alumnado adquiera los conocimientos y las destrezas de la asignatura a la vez que avanza como ciudadanía global. Enseñar al alumnado a trabajar en *role-plays* cooperativos le ayuda a adquirir competencias sociales, como la comunicación, la cooperación y el liderazgo, a la vez que se practican las destrezas comunicativas, de modo que el alumnado recibe una formación integral (Escalona Pardo et al., 2020; Martínez Lirola, 2019).

Optar por la formación integral del alumnado va más allá de la mera adquisición de conocimientos (Fernández Rodicio, 2011; Villa Sánchez, 2020), pues se centra fundamentalmente en la adquisición de competencias sociales que el alumnado pueda aplicar en el mercado laboral. Bisquerra Alzina y Pérez (2007) definen la competencia social del siguiente modo: “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva,

respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (p. 72). Entre las competencias sociales se incluyen las siguientes (Tallón y Sikora, 2011): la comunicación, la cooperación, el liderazgo, comprender a los otros, la conciencia política (alude a quién tiene el poder en los grupos), la influencia y la resolución de conflictos.

Esta formación integral ha de ir acompañada de la formación del alumnado como ciudadanía global. En este sentido, consideramos que la ECG es una propuesta pedagógica adecuada para que el alumnado amplíe su mirada al profundizar en realidades sociales distintas de la propia. Esto puede favorecer que se produzcan transformaciones sociales, a la vez que se contribuye al aprendizaje integral del alumnado al establecer relaciones entre lo que se enseña y la realidad social. En consecuencia, se potencia una de las misiones de la universidad del siglo XXI al formar profesionales que sepan dar respuestas a las demandas sociales, de ahí la importancia de trabajar sobre temas globales, como los derechos humanos, la igualdad de género o la sostenibilidad en las clases de inglés como lengua extranjera (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2014, 2015).

El juego de roles (*role-plays*) es una técnica dramática que consiste en una breve representación teatral que simula una situación de la vida real. Su uso está muy extendido en la enseñanza de lenguas extranjeras al permitir practicar el vocabulario y la gramática, a la vez que el alumnado representa un rol, hecho que le permite desarrollar el pensamiento crítico, ponerse en el lugar de otras personas y ampliar su perspectiva como ciudadanía global (Martínez Lirola, 2021). Esta técnica dramática contribuye a que la comunicación sea fluida y que el alumnado gane seguridad (De Ponga Mayo, 2021; Gabino Boquete, 2014). Además, gracias a esta técnica, se favorece que el aprendizaje sea holístico, pues en cada *role-plays* se trabaja con la lengua en contexto (Villafuerte et al., 2018).

Las relaciones interpersonales se potencian gracias *role-plays* al trabajar en pequeños grupos o en parejas, a la vez que el alumnado desarrolla tanto las destrezas orales como las competencias sociales, entre ellas la cooperación y la comunicación.

Utilizar *role-plays* sobre temas sociales para practicar las destrezas orales en inglés combina la expresión oral y corporal, también lleva consigo el desarrollo personal del alumnado y la reflexión sobre la personalidad propia y la de los demás (Martínez Lirola, 2021). Esta técnica contribuye a la formación integral al potenciar aspectos sociales, emocionales y relacionales (Motos et al., 2013).

Los *role-plays* potencian la creatividad, la improvisación y la comunicación, entre otros (Anderson, 2015). Se trata de una técnica dramática que permite trabajar con temas globales y recrear distintas realidades culturales y sociales mediante el juego, de ahí su pertinencia para potenciar los principios de la ECG. Los juegos de roles facilitan la adquisición de vocabulario relacionado con el tema global seleccionado (Roloff Rothman y Sanderson, 2018), a la vez que se pone en práctica la gramática. Además, esta técnica invita al alumnado a asumir una identidad distinta de la propia para resolver situaciones de una manera realista, tal y como señalan Laferrière y Motos (2003):

Representación de papeles (*role-plays*). En esencia, esta técnica dramática, referida al marco escolar y al de la

animación consiste en pedir a uno o varios miembros del grupo que imaginen encontrarse en una situación, previamente explicitada por el animador, y que se comporten como lo harían ellos mismos o bien como personajes previamente acordados. (p. 113)

Las relaciones interpersonales se potencian gracias a esta técnica al trabajar en pequeños grupos o en parejas, a la vez que el alumnado desarrolla tanto las destrezas orales como las competencias sociales, entre ellas la cooperación y la comunicación. Además, las interacciones que generan los *role-plays* ayudan a que el alumnado pueda superar el miedo a hablar en público en una lengua extranjera, a aumentar sus habilidades sociales y a que las relaciones en el aula sean igualitarias (Córdoba Pillajo et al., 2017; Rivasés, 2017).

Peñarrieta Capriolo y Faysse (2006) señalan que las principales ventajas de los *role-plays* son las siguientes: se discute un tema conflictivo en el aula y se potencia una acción colectiva relacionada con este y se permite que el estudiantado adquiera conocimientos sobre el tema tratado. Estos autores también hacen referencia a las debilidades de esta técnica dramática, pues hay estudiantado que se niega a participar o lo hace muy poco y plantea dificultades para compartir lo aprendido una vez que se concluye el juego.

La hipótesis de partida de este trabajo es que el *role-plays* es una técnica dramática adecuada para que el alumnado pueda avanzar como ciudadanía global y adquirir competencias sociales. Los objetivos de este trabajo son estos: a) contribuir a que el alumnado avance como ciudadanía global mediante la participación en *role-plays* enmarcados en los principios de la ECG, a la vez que desarrolla las destrezas orales y adquiere competencias sociales, y b) conocer la opinión del alumnado sobre la efectividad de los *role-plays* para trabajar temas sociales en el aula y desarrollar competencias

sociales. Las principales preguntas de investigación son las siguientes: a) ¿es el *role-plays* una técnica dramática adecuada para que el alumnado desarrolle sus destrezas orales a la vez que avanza como ciudadanía global? y b) ¿qué opina el alumnado sobre la efectividad de esta técnica dramática para profundizar en realidades sociales y desarrollar competencias sociales?

Tras esta introducción, el artículo se divide en las siguientes secciones: se presenta la metodología llevada a cabo en el estudio; luego, los resultados y la discusión de estos. Finalmente, el artículo acaba con unas conclusiones basadas en la investigación.

2. Metodología

La metodología es fundamentalmente cuantitativa, pues los datos se basan en los resultados de una rúbrica y de un cuestionario. La profesora, en su rol de investigadora, también tomó notas mientras el alumnado participaba en los *role-plays* en clase.

2.1 Descripción del contexto y de los participantes

La experiencia que se presenta se desarrolló en la Universidad de Alicante, en concreto, en la asignatura obligatoria de seis créditos Lengua Inglesa V, que se imparte en el primer cuatrimestre (septiembre-enero) del tercer curso del Grado en Estudios Ingleses. La finalidad principal de la asignatura es que se trabajen las cinco destrezas en inglés (habla, escritura, lectura, escucha e interacción) para alcanzar el nivel C1.1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Council of Europe, 2000). Durante el curso académico 2022-2023, hubo 68 personas matriculadas en la asignatura divididas en dos grupos (31 en el grupo 1 y 37 en el grupo 2), tanto para las clases prácticas como para las teóricas. Había 56 mujeres y 12 hombres; 20 personas de las

matriculadas obtuvieron una beca Erasmus, por lo que cursaron la asignatura en otras universidades europeas.

La asignatura estaba organizada de la siguiente manera durante las cuatro horas que se imparte cada semana en las que la lengua vehicular es siempre el inglés: la primera estaba dedicada a la lectura y escritura de los textos requeridos en el nivel C1 (ensayo académico, carta formal, carta informal, etc.). La segunda se centraba en la revisión de los principales aspectos gramaticales del nivel C1, de ahí que se trabajara con la oración pasiva, el estilo indirecto, las oraciones de relativo, la concordancia entre el sujeto y el verbo, la inversión, entre otros. Las últimas dos horas se dedicaban a que el alumnado presentara en clase una presentación oral cooperativa sobre un tema social de actualidad seguida de un debate en el que se recomendaba emplear el *role-plays* al tratarse de una técnica dramática que favorece la participación del alumnado y la adquisición de competencias. A continuación, en la tabla 1 se presentan los temas sociales trabajados por el alumnado en las presentaciones orales durante el cuatrimestre, vinculados a la participación de la clase en un *role-plays* sobre el mismo tema.

A lo largo del cuatrimestre, el alumnado profundizó en distintas realidades sociales y culturales a través de los *role-plays* vinculados al tema de las presentaciones orales en la tabla 1. La naturaleza social de dichos temas favorece que se pueda trabajar con los principios de la ECG en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el hecho de que todos los temas sean globales permite al alumnado reflexionar sobre aspectos que retan a las sociedades del siglo XXI en distintos lugares del planeta. En este sentido, los instrumentos que se presentan en la sección que sigue también contribuyen a la reflexión del alumnado y a promover actitudes comprometidas que lleven consigo mejoras sociales.

Tabla 1. Temas de las presentaciones orales y *role-plays* vinculados en el curso 2022-2023

Temas: Grupo A	Temas: Grupo B
The porn industry and its effects on society	Women's representation: cinema and videogames
The effects of the covid-19 pandemic	Body image and its impact on society
Racism in the audiovisual industry in the United States	Autism and ADHD: on stigmatisation and discrimination
Marriage and divorce	Scholar failure, lack of motivation and how it affects our psychology
The LGBT+ community and its impact on society	The repercussions of the current nutrition status
Multiculturalism in society	How social media and technology affect real life
Modern-day slavery	Mental health and the influence of social media
Sexism and gender discrimination	The impact of technology in society
Animal welfare vs. animal rights	How gender roles and stereotypes affect young people

Fuente: elaboración propia.

2.2 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para obtener los datos son los siguientes. En primer lugar, la profesora empleó una rúbrica (tabla 3) mientras observaba la participación del estudiantado en los *role-plays* diseñados. Los ítems de dicha rúbrica permiten prestar atención a aspectos vinculados a la ECG, entre ellos las interacciones constructivas y la cooperación vinculadas a los temas sociales que se discuten en los *role-plays*, y a otros aspectos que permiten profundizar en la ECG, como promover conductas pro-sociales o respetar las diferencias culturales. En segundo lugar, la misma rúbrica fue completada por todo el alumnado al final del cuatrimestre, una vez que había participado tanto en los *role-plays* diseñados por la profesora al comienzo del cuatrimestre como en los diseñados por cada grupo vinculados a la presentación oral semanal sobre un tema social (tabla 1). En consecuencia, se invita al estudiantado a reflexionar sobre los mismos aspectos a los que la profesora había prestado atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la primera línea de la rúbrica presenta los datos de la profesora y debajo se muestran los del alumnado.

Finalmente, se utilizó un cuestionario anónimo (anexo) como instrumento de investigación para conocer la opinión del alumnado sobre en qué medida considera que su participación en *role-plays* de tema social ha contribuido a su desarrollo como ciudadanía global, a la adquisición de competencias y a tratar temas sociales y aspectos culturales, entre otros aspectos. El cuestionario en Google Forms fue completado por el alumnado al final del cuatrimestre que consistió en cinco preguntas: cuatro en las que se utilizó la escala Likert (5 = muy de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = neutral, 2 = en desacuerdo, 1 = muy en desacuerdo) y una de opción múltiple. Los datos obtenidos de la encuesta fueron analizados utilizando Excel de manera estadística para obtener parámetros estadísticos univariados.

2.3 Procedimiento

El elevado número de personas matriculadas en la asignatura hizo que la profesora pidiera al alumnado que agrupara en grupos de unas cinco personas libremente para trabajar de manera cooperativa y potenciar distintas competencias sociales, como la comunicación, la resolución de conflictos o la

cooperación. La docente asignó a cada grupo una fecha para presentar una presentación oral sobre un tema social seguida de un *role-plays* que implicara a todo el alumnado.

Con el fin de que el alumnado estuviera preparado para preparar presentaciones orales efectivas y emplear el *role-plays* tras sus presentaciones orales, la profesora explicó en la primera semana las partes principales de una presentación oral académica, el modo de citar de la American Psychological Association (APA) e incidió en la importancia de trabajar con distintas técnicas dramáticas tras las presentaciones orales semanales para que se pudiera potenciar la interacción en el aula y adquirir competencias sociales. De entre las técnicas, se destacó el *role-plays* por su idoneidad para la enseñanza del inglés y conceder al alumnado un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, en las dos semanas siguientes, la docente diseñó los *role-plays* que se presentan a continuación para que el alumnado participara en esta técnica dramática y pudiera conocer su funcionamiento antes de usarla de manera autónoma vinculada a las presentaciones orales semanales. Mientras participaba en dichos *role-plays*, la profesora tomaba notas y completaba una rúbrica (tabla 3) a la que se ha hecho referencia. Finalmente, una vez que el alumnado había participado en los *role-plays* diseñados por cada grupo a lo largo del cuatrimestre, se le pidió que completara, por un lado, la misma rúbrica que la profesora y, por otro, un cuestionario anónimo (anexo), tal y como se ha indicado.

Debido a las limitaciones de espacio, se explican solo los dos *role-plays* diseñados por la profesora. En otros trabajos, se explicarán ciertos aspectos relacionados con esta técnica dramática y se profundizará en los *role-plays* diseñados por el alumnado que fueron trabajados durante el cuatrimestre. Así, se presentan los dos *role-plays* trabajados al comienzo de la asignatura antes de presentar los resultados de la rúbrica y del cuestionario

en la sección que sigue. De esta manera, se podrá observar que estos instrumentos de investigación prestan atención a aspectos presentes en los dos *role-plays* vinculados a la ECG y a la adquisición de competencias, entre otros.

El primer *role-plays* diseñado por la profesora estaba relacionado con la igualdad de género. Como actividad introductoria, esta compartió con el alumnado un video realizado por este titulado “Por una educación no sexista” (<https://www.youtube.com/watch?v=F6VuzPvILGU>) en el que se profundizaba sobre tal tema prestando especial atención al hecho de que el *ballet* no es solo para chicas. Mientras el alumnado veía el video, la profesora le pidió que anotara palabras relacionadas con la igualdad de género. De esta forma, se revisaba el vocabulario que se empleará en el *role-plays*. Tras acabar de ver el video, el alumnado compartió lo que más le había llamado la atención. A continuación, la clase se dividió en cinco grupos y a cada uno se le asignó un rol: representantes de una asociación de mujeres progresistas, representantes de la asociación hombres por la igualdad, hombres machistas, estudiantado universitario y representantes de profesorado de primaria y secundaria.

La pregunta que se tenía que argumentar en el *role-plays* era la siguiente: ¿por qué es importante trabajar en la igualdad de género y qué papel tiene la educación en ello? El alumnado tenía diez minutos para organizar sus ideas y argumentos en los grupos y después empezó el *role-plays* en el que el alumnado tenía que responder según el papel asignado. Para favorecer la participación activa del alumnado, la profesora indicó que, una vez que una persona había intervenido, no podía volverlo a hacer hasta que no hubieran participado al menos dos personas más del mismo grupo.

El segundo *role-plays* diseñado por la profesora estaba relacionado con la importancia

de velar por los derechos humanos en la sociedad actual. En esta ocasión, ella decidió repartir una copia de la Declaración Universal de Derechos Humanos a cada uno de los cinco grupos en los que se había dividido la clase. Se le asignó a cada grupo uno de los derechos humanos que sigue y se le pidió que reflexionara sobre este y ofreciera, al menos, dos ejemplos en los que el derecho asignado no es respetado en distintos lugares del planeta; también se le pidió que anotara vocabulario relacionado con los derechos humanos:

Artículo 1:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2:

1. Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.
2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 4:

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5:

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 28:

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Tras esta actividad introductoria, comenzó el *role-plays* asignando a cada uno de los grupos uno de estos roles: activistas en derechos humanos de Amnistía Internacional, mujeres cuyos derechos humanos son violados en Afganistán, representantes de grupos indígenas de distintos lugares del planeta, hombres que son marginados por su condición sexual y representantes de las Naciones Unidas. En esta ocasión, la pregunta sobre la que se tenía que reflexionar en el *role-plays* era la siguiente: ¿por qué sigue habiendo violaciones de derechos humanos en el siglo XXI y qué se puede hacer para combatirlos? Al igual que en el *role-plays* anterior, el alumnado disponía de diez minutos para preparar la intervención del grupo. En esta ocasión, no se podía volver a participar hasta que no intervinieran todas las personas que lo integran.

El tema de los dos *role-plays* presentados permite no solo trabajar las destrezas orales e integrarlas con otras, como la escritura o interacción de manera activa, sino que también llevan consigo la adquisición de distintos tipos de competencias, así como profundizar en temas globales y en los principios de la ECG, y más concretamente en los de la educación con perspectiva de género y la educación basada en los derechos humanos (Martínez Lirola, 2022). La tabla 2 presenta los principales aspectos relacionados con los dos *role-plays* explicados.

El tema social de los dos *role-plays* diseñados por la profesora al comienzo del cuatrimestre presentados en la tabla 2 está justificado por tratarse de temas globales con los que se puede trabajar con los principios de la ECG y con competencias sociales que resultarán al

Tabla 2. Esquema de los role-plays diseñados por la profesora y trabajados en Lengua Inglesa V

Tema del <i>role-plays</i>	Duración del <i>role-plays</i>	Roles asignados	Destrezas que se practican
Igualdad de género	70 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Representantes de una asociación de mujeres progresistas • Representantes de la asociación hombres por la igualdad • Hombres machistas • Estudiantado universitario • Representantes de profesorado de primaria y secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Destreza oral • Interacción • Destreza escrita
La importancia de los derechos humanos	70 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Activistas de derechos humanos de Amnistía Internacional • Mujeres cuyos derechos humanos son violados en Afganistán • Representantes de grupos indígenas de distintos lugares del planeta • Hombres que son marginados por su condición sexual • Representantes de las Naciones Unidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Destreza oral • Interacción

Fuente: elaboración propia.

alumnado de utilidad tanto para el mercado laboral como para su vida personal.

La participación del alumnado en los *role-plays* organizados por la profesora en las primeras semanas del cuatrimestre tenía como finalidad que el alumnado se familiarizara con esta técnica dramática y pudiera usarla vinculada a la presentación oral de un tema de actualidad que cada grupo tenía que presentar en clase cada semana.

3. Resultados y discusión: límites de la educación asertiva

Esta sección se divide en tres subapartados, pues, por un lado, se presentan los resultados de la rúbrica completada tanto por la docente en su rol de investigadora como por el alumnado; y por otro, se presentan los resultados del cuestionario que el estudiantado completó al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se presenta la discusión de los resultados.

Resultados obtenidos

Los resultados de la rúbrica que se presentan a continuación son los ofrecidos por la profesora mientras el alumnado participaba en los *role-plays* en la primera línea. A continuación, en la segunda línea los ofrecidos por el alumnado una vez que había participado activamente en los *role-plays* sobre temas sociales.

El primer elemento de la rúbrica presta atención al empleo de vocabulario y expresiones idiomáticas sobre temas sociales. Tanto la profesora como el alumnado ofrecen porcentajes similares centrados solo en la puntuación 5 y 4 en la escala de Likert, pues el 96,42 % del alumnado está muy de acuerdo y el 3,57 % de acuerdo. La profesora puntúa un poco más bajo en el número 5 con el 89,28 % y, en consecuencia, en el ítem 4 el porcentaje es mayor que el ofrecido por el alumnado con un 10,71 %. Esto se debe a que la profesora considera que algunos alumnos o alumnas podían haber empleado aún más vocabulario relacionado con los temas sociales trabajados.

Tabla 3. Rúbrica sobre aspectos vinculados a la ECG y las competencias sociales

Aspectos relacionados con la ECG y las competencias sociales	Likert scale				
	1 Profesora Alumnado (%)	2 Profesora Alumnado (%)	3 Profesora Alumnado (%)	4 Profesora Alumnado (%)	5 Profesora Alumnado (%)
Vocabulario y expresiones idiomáticas sobre temas sociales	0	0	0	10,71	89,28
Interacciones constructivas en los <i>role-plays</i> vinculadas a la discusión sobre temas sociales	0	0	0	19,64	80,35
Conductas prosociales y valores inclusivos e igualitarios	0	0	10,71	17,85	71,42
Cooperación y armonía en los grupos, resolución de conflictos	0	0	76,78	17,85	5,35
Promoción de la reflexión sobre temas sociales y respeto sobre diferencias culturales	0	0	0	19,64	80,35
	0	0	0	10,71	89,28
	0	0	0	25	75
	0	0	0	23,21	76,78

Fuente: elaboración propia.

Al evaluar las interacciones constructivas en los grupos, se observa que los porcentajes de la profesora y del alumnado son similares, y de nuevo solo centrados en 4 y 5 en la escala. Así, el 85,71 % del alumnado está muy de acuerdo con las interacciones que se han generado en los *role-plays* frente al 80,35 % de las respuestas de la profesora y un 14,28 % está de acuerdo frente al 19,64 % ofrecido por la docente.

El tercer ítem de la rúbrica se centra en un aspecto importante relacionado con la ECG, como las conductas prosociales y los valores inclusivos e igualitarios. En este ítem, llama la atención que, a diferencia de los dos anteriores, la profesora ofrece un porcentaje más alto de respuestas en el 5, en concreto, un 71,42 %, porcentaje similar al que el alumnado ofrece en el 3 de la escala, un 76,78 %. Esto contrasta con el 5,35 % del alumnado que está muy de acuerdo, de lo que se deduce que el alumnado, quizá, necesite profundizar en lo que se entiende por una conducta prosocial. Tanto la docente como el alumnado coinciden en el porcentaje de respuestas que indican que están de acuerdo, con un 17,85 %.

En el siguiente ítem, de nuevo los resultados de la profesora son similares a los del alumnado y se encuentran solo en las respuestas 4 y 5 de la escala. Así, el 89,28 % del alumnado está muy de acuerdo y un 10,71 % está de acuerdo en que gracias a los *role-plays* han desarrollado cooperación y armonía en los grupos, así como la resolución de conflictos. Las respuestas de la profesora en este ítem coinciden con las del segundo ítem con un 80,35 % muy de acuerdo y un 19,64 % de acuerdo.

Finalmente, al indagar hasta qué punto la participación en los *role-plays* contribuye a la promoción de la reflexión sobre temas sociales y al respeto de las diferencias culturales, los porcentajes del alumnado y de la profesora son muy similares: el 76,78 % está muy de acuerdo en que se han promovido estos aspectos frente a un 75 % de respuestas de la profesora y un 23,21 % indica que está de acuerdo, porcentaje similar al 25 % de la profesora.

En todos los ítems, a excepción del tercero, el porcentaje del alumnado en la respuesta

5 es superior al de la profesora, hecho que indica que el alumnado está contento con el trabajo realizado y lo valora muy positivamente. Además, conviene precisar que medir actitudes y comportamientos relacionados con la ECG y con las competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es fácil, por lo que la rúbrica presta atención a lo siguiente. Por un lado, a un aspecto lingüístico importante en la asignatura, como es el uso de vocabulario y expresiones idiomáticas sobre temas sociales (el primer ítem en la tabla 3). Por otro lado, se presta atención a aspectos vinculados a comportamientos y actitudes vinculadas a la participación del alumnado en los *role-plays*, gracias a los cuales se pueden medir competencias sociales, como la cooperación o la resolución de conflictos, que ocupan un lugar central en la ECG (todos los ítems de la tabla 3, excepto el primero).

3.2 Resultados del cuestionario

Con respecto a los resultados de la pregunta 1, es significativo que el 71,42 % del alumnado encuestado considere que la participación en *role-plays* ha contribuido al desarrollo de sus destrezas orales y a profundizar en temas sociales de manera muy satisfactoria al marcar 5 en la escala de Likert. El resto del alumnado considera que lo ha hecho de manera satisfactoria al marcar 4 el 28,57 %.

Al preguntar al alumnado en la segunda pregunta si considera que los *role-plays* son una técnica didáctica adecuada para introducir temas sociales o aspectos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llama la atención que el 100 % del alumnado encuestado selecciona 5, hecho que indica que los *role-plays* diseñados han permitido al alumnado reflexionar sobre ellos y gracias a ello han podido ampliar la mirada sobre los temas tratados.

La pregunta tercera indaga en el estudiantado si considera que la participación en *role-plays* de tema social ha contribuido a su desarrollo como ciudadanía global. Tal y como se puede ver en la figura 1, el 31,3 % considera que su beneficio ha sido mucho. De manera similar, el 50 % del alumnado elige 4 en la escala, hecho que indica que ha contribuido bastante. El 16,7 % ofrece una respuesta neutral y solo una persona selecciona 2 en la escala, hecho que indica que no le parece que los *role-plays* hayan sido decisivos en su desarrollo como ciudadanía global.

En la pregunta 4, se pide al alumnado que seleccione las competencias que considera que ha adquirido más gracias a la participación en *role-plays*. En este caso, el alumnado podía marcar varias competencias. La figura 2 muestra que la cooperación y la comunicación son las competencias sociales que obtienen una puntuación más alta, con un 77,1 % y un 75 %, respectivamente. La

Figura 5. Resultados de la tercera pregunta relacionada con la efectividad de ver películas para trabajar el género como tema global

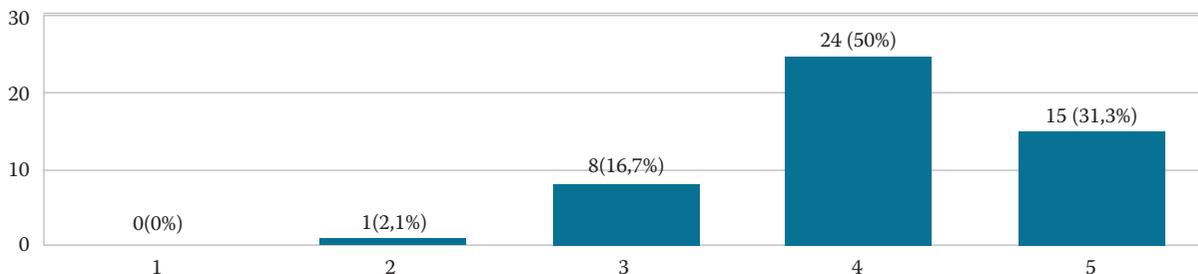


Figura 1. Respuestas del alumnado a la pregunta 3. Fuente: elaboración propia.

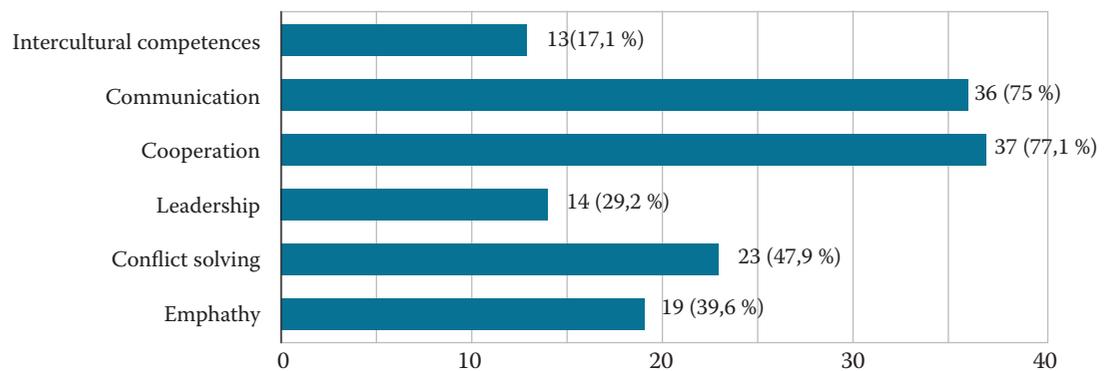


Figura 2. Respuestas del alumnado a la pregunta 4. Fuente: elaboración propia.

resolución de conflictos y la empatía también son seleccionadas por casi el 50 % del alumnado, en concreto el 47,9 % y el 39,6 %. Finalmente, es menos del 30 % el alumnado que elige el liderazgo (29,2 %) y la competencia intercultural (27,1 %).

Finalmente, en lo que respecta a la pregunta 5, se pregunta al alumnado en qué medida considera que estas competencias le servirán para la vida y el mercado laboral. El 62,5 % considera que mucho al elegir 5 en la escala, el 28,57 % que bastante al marcar 4 y un 8,92 % ofrece una respuesta neutral marcando 3 en la escala.

En resumen, las respuestas que el alumnado ofrece al cuestionario indican que el estudiantado valora positivamente la participación en *role-plays* y es consciente de que, además de practicar las destrezas orales, adquiere competencias y amplía la mirada sobre temas sociales de actualidad que le serán de utilidad en el futuro.

3.3 Discusión

El hecho de que tanto los dos *role-plays* diseñados por la profesora trabajados al principio del cuatrimestre como el resto de los *role-plays* preparados por el alumnado y vinculados a la presentación oral semanal se centren en temas globales y que en ellos se

conceda mucha importancia a las destrezas orales evidencia que nos encontramos ante una técnica dramática adecuada para ofrecer al alumnado una formación integral que vaya más allá de la adquisición de conocimientos (Martínez Lirola, 2022). En concreto, gracias a los *role-plays* no solo se trabajan competencias sociales fundamentales, como la cooperación o el liderazgo, sino que también se reflexiona sobre los principios de la ECG al profundizar en temas sociales de actualidad global, que pueden llegar a ser conflictivos, de ahí que se trate de potenciar acciones colectivas que sirvan para solucionarlo (Peñarrieta Capriolo y Faysse, 2006). Además, gracias a esta técnica dramática el alumnado puede comunicarse con más seguridad y fluidez en el aula (Gabino Boquete, 2014). Sin embargo, hemos de señalar en la misma línea que Peñarrieta Capriolo y Faysse (2006) que hay alumnos o alumnas que no siempre están dispuestos a participar y ponen resistencias a aprender o a aplicar conocimientos de manera lúdica.

Concurrimos con Roloff Rothman y Sanderson (2018) en que los *role-plays* favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y el empleo de vocabulario relacionado con el tema social presente en el *role-plays*. Además, consideramos que esta técnica dramática contribuye a:

- Integración de distintos tipos de competencias, incluidas las sociales.
- Integración de distintos tipos de destrezas (oral, interacción, habla).
- Tratamiento de temas globales.
- Desarrollo de la conciencia social del alumnado (vinculado a ECG) y de la capacidad crítica.
- Vinculación a metodologías activas como el aprendizaje cooperativo.
- Desarrollo de la formación en valores (asertividad, empatía, etc.).
- Fomento de actitudes que favorecen la mediación en los conflictos (vinculado a la competencia social de resolución de conflictos) y una convivencia pacífica.
- Prevención y solución de conflictos.

Al igual que otros autores (Gkonou et al., 2020; Villa Sánchez, 2020), consideramos que la propuesta didáctica presentada contribuye a dar respuesta a las necesidades sociales, globales, entre otras, que necesita la sociedad del siglo XXI. Invitar al alumnado a reflexionar sobre los temas sociales presentados a través de *role-plays* cada semana contribuye a que el alumnado amplíe su mirada sobre temas globales y pueda asumir un compromiso activo con la construcción de un mundo mejor. Concurrirnos con Martínez Lirola (2021) en que el *role-plays* favorece el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a que las clases sean dinámicas y creativas. La propuesta didáctica presentada es un ejemplo de cómo la educación se involucra en el proceso de transformación social y en el fomento de valores relacionados con la igualdad de género, la interculturalidad y el respeto a la diversidad, entre otros.

Una de sus principales limitaciones es la dificultad para medir el crecimiento del alumnado como ciudadanía global, así como la adquisición de algunos de los principios de la ECG, como la promoción de conductas

prosociales y valores o el respeto a las diferencias culturales (tabla 3), de ahí que se haya considerado fundamental que, además de la evaluación de la profesora de todos los ítems contenidos en la rúbrica, haya sido fundamental pedir al alumnado que se autoevaluara para contrastar ambos resultados e indagar si la opinión de la profesora era similar a la del estudiantado.

5. Conclusiones

Trabajar con *role-plays* de tema social contribuye a humanizar la enseñanza y a ofrecer al alumnado un contexto en el que reflexionar sobre temas globales que retan a la sociedad y a pensar posibilidades para resolverlos o, al menos, mejorarlos. En este sentido, los *role-plays* trabajados en la asignatura Lengua Inglesa V han contribuido a que el alumnado reflexione sobre temas sociales y realidades sociales distintas de la propia, hecho que va unido a la adquisición de competencias sociales, como la cooperación, la comunicación, la resolución de conflictos, el liderazgo o comprender a los otros, entre otras, que le serán de utilidad para la vida en general y para el mercado laboral en particular.

Emplear *role-plays* de tema social enmarcados en los principios de la ECG en la enseñanza universitaria del inglés potencia la educación integral del alumnado universitario y dota el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido social. Es decir, optar por el empleo de los principios de la ECG, por una metodología cooperativa y por *role-plays* con contenido social en el aula favorece que el alumnado desarrolle competencias sociales, a la vez que mejora fundamentalmente la destreza oral y la escucha, y adquiere vocabulario relacionado con el tema del *role-plays*. Potenciar relaciones igualitarias y cooperativas en el aula contribuye a que el alumnado sea ciudadanía activa, comprometida con la transformación social, de ahí que, además de

los contenidos de la asignatura, las competencias tengan un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene conflicto de intereses.

Contribución de los autores

La autora de este artículo ha preparado todos los apartados y ha leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Anderson, E. (2015). Teacher education and drama: Possibilities, promise, potential. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(1), 113-137. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40243>
- Bisquerra Alzina, R. y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Córdoba Pillajo, É., Lara Lara, F. y García Umaña, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81- 92. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1346>
- Council of Europe. (2000). *Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. (CEFR). Companion volumen*. Council of Europe Publishing. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr
- De Ponga Mayo, J. (2021). El recurso del juego dramático en educación primaria. *Encuentro*, 29, 34-49. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/47067/recurso_ponga_encuentro_2021N29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Escalona Pardo, E., Frías Reyes, Y. y Fonseca Calderón, M. E. (2020). El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro*, 28, 3-16. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/42190/aprendizaje_escalona_encuentro_2020_N28.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández Rodicio, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 133-150. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/29>
- Gabino Boquete, M. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283. <https://pdfs.semanticscholar.org/86a4/e57d931eae34253c22b2f03fe352c57afe56.pdf>
- Gkonou, C., Olivero, M. M. y Oxford, R. L. (2020). Empowering language teachers to be influential peacebuilders: Knowledge, competences and activities. En R. L. Oxford, M. M. Olivero, M. Harrison y T. Gregersen (eds.), *Peacebuilding in language education: Innovations in theory and practice* (pp. 29-42). Multilingual Matters.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción: Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ñaque.

- Martínez Lirola, M. (2017). Propuesta para desarrollar competencias sociales a través del aprendizaje cooperativo en clases de inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Reifop)*, 20(1), 101-112. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.260021>
- Martínez Lirola, M. (2019). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. *Educare*, 23(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.15>
- Martínez Lirola, M. (2021). *Role-plays* y desarrollo de competencias sociales: Ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 29, 76-89. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/113491/1/Martinez-Lirola_2021_Encuentro.pdf
- Martínez Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: Explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Comares.
- Moliní Fernández, F. y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Motos, T., Stronks, D., Navarro, A. y Ferrandis, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2014). *Estrategia de Educación de la Unesco, 2014-2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Peñarrieta Capriolo R. y Faysse, N. (2006). *Pautas generales para la elaboración, uso y empleo de juego de roles en procesos de apoyo a una acción colectiva*. Etreus. http://www.centro-agua.umss.edu.bo/wp-content/uploads/2022/04/M_C_72006_Guia-Juego-de-Roles.pdf
- Rivasés, M. (2017). *Ludopedagogía: Jugar para conocer, conocer para transformar*. InteRed. <https://intered.org/es/recursos/ludopedagogia-jugar-para-conocer-conocer-para-transformar>
- Roloff Rothman, J. y Sanderson, S. (2018). Language and peace: Using global issues in the English language classroom to create a more sustainable dialogue. *TESL Reporter*, 51(2), 53-76.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción: Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Alquimia.
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Villafuerte, J. S., Rojas, M. A., Hormaza, S. L. y Soledispa, L. A. (2018). Learning styles and motivations for practicing english as a foreign language: A case study of role-plays in twoecuadorian universities. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 555-563. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0806.01>

Anexo. Cuestionario sobre el empleo de *role-plays*

1. ¿En qué medida consideras que la participación en *role-plays* ha contribuido a tu desarrollo de las destrezas orales a la vez que has profundizado en temas sociales?
1 2 3 4 5
2. ¿En qué medida consideras que los *role-plays* son una técnica didáctica adecuada para introducir temas sociales o aspectos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
1 2 3 4 5
3. ¿En qué medida consideras que la participación en *role-plays* de tema social han contribuido a tu desarrollo como ciudadanía global?
1 2 3 4 5
4. ¿Cuáles de las siguientes competencias consideras que has adquirido más gracias a la participación en *role-plays*?
 - Competencias interculturales
 - Comunicación
 - Cooperación
 - Liderazgo
 - Resolución de conflictos
 - Empatía
5. ¿En qué medida consideras que estas competencias te servirán para la vida y el mercado laboral?
1 2 3 4 5

Análisis del papel de los libros álbum en el desarrollo de las habilidades de lenguaje de los niños de la educación básica primaria

Analysis of the Role of Picture Books in the Development of Language Skills in Elementary School Children

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1796>

Recibido: 07 de diciembre de 2023

Aprobado: 04 de abril de 2024

Publicado: 07 de junio de 2024



Valentina Arango ^{1*}
<https://orcid.org/0009-0008-9355-3400>

Carlos Daniel Giraldo ¹
<https://orcid.org/0009-0005-1764-5782>

José Daniel Feijó ¹
<https://orcid.org/0009-0004-5105-2094>

¹ Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Educación y Pedagogía, Semillero de Investigación Lengua y Cultura, Medellín, Colombia. valarango22@gmail.com, danielgiraldo1902@outlook.es, joshe11078@gmail.com

* Autor de correspondencia:
Valentina Arango, Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación y Pedagogía, Semillero de Investigación Lengua y Cultura, Medellín, Colombia, Carrera 89A # 31 DA 12, valarango22@gmail.com

Para citar este artículo:
Arango, V., Giraldo, C. D. y Feijó, J. D. (2024). Análisis del papel de los libros álbum en el desarrollo de las habilidades de lenguaje de los niños de la educación básica primaria. *Papeles*, 16(31), e1796. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1796>

Resumen

Palabras clave

Libro-álbum;
habilidades del lenguaje;
literatura; ilustración,
multimodalidad;

Introducción: el libro álbum, entendido como objeto reflexivo en el que el texto y la imagen dialogan con interdependencia, propone una didáctica innovadora en el fomento y el desarrollo de las habilidades de lenguaje, por medio de la adquisición de habilidades metalingüísticas y metaliterarias, la capacidad de relación y comprensión del texto y la imagen con el fin de potenciar el aprendizaje de sus lectores. **Metodología:** este artículo analiza el papel de los libros álbum para el fomento y el desarrollo de las habilidades del lenguaje de los niños de la educación básica primaria, con el fin de reivindicarlo como una herramienta educativa de gran potencial lúdico y didáctico mediante un rastreo bibliográfico y un análisis narrativo, cuya herramienta de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas a maestros de básica primaria, así como a editores, escritores e ilustradores de libros álbum. **Resultados y discusión:** estas entrevistas, junto con la conceptualización del proyecto, llevaron a unos resultados sobre lo que implica la implementación y construcción del libro álbum, puesto que se analizaron perspectivas de aquellos actores que lo intervienen desde su concepción como objeto editorial que surge en medio del diálogo entre el texto y la imagen, así como las perspectivas de los que lo usan como herramienta en el aula, vislumbrando el papel que desempeña en el desarrollo de las habilidades del lenguaje de los niños de la educación básica primaria. **Conclusiones:** se presentan las posibilidades del libro álbum como herramienta didáctica a través de las comprensiones alcanzadas con respecto a su función pedagógica, estética y formadora de pensamiento crítico.

Abstract

Keywords

Picturebook; language skills;
multimodality; literature;
illustration

Introduction: The picturebook, understood as a reflexive object in which text and image dialogue in a complementary way, proposes an innovative didactic in the promotion and development of children's language skills, through the acquisition of metalinguistic and metaliterary skills, and the ability to relate and comprehend the text and the image in order to enhance their learning. **Methodology:** This article aims to analyze the picturebook's role as a tool for the development of language skills in Elementary School children, to revindicate it as an educational tool with great recreational and teaching potential. This by means of a thorough literature review and a narrative analysis, whose data collection tool were semi-structured interviews with Elementary School teachers, as well as to publishers, writers, and illustrators of picturebooks. **Results and Discussion:** These interviews, together with the previous conceptualization of the project, led to some findings on what the implementation and development of the picture book implies. Given that the perspectives analyzed were those of the actors who intervene in it from its creation as an editorial object that emerges in

the dialogue between text and image; as well as the perspectives of those who use it as a tool in the classroom, discerning the role it plays in the development of language skills of elementary school children. **Conclusions:** Finally, the article presents the possibilities of the picturebook as a didactic tool through the comprehension reached regarding its pedagogical, aesthetic and critical thinking training function.

Introducción

Colombia es conocido como un país de grandes escritores, pero también de pocos lectores convencionales, así, en 2020, el ciudadano colombiano leyó un promedio de 2,7 libros al año, mientras en otros países latinoamericanos se leyeron cinco libros por año (“Colombianos leen la mitad de los libros del promedio en Latinoamérica”, 2020). Aun así, el Ministerio de Cultura (MinCultura) realizó un estudio en 2021 en el que descubrieron que los colombianos son proclives a la lectura de textos multimodales más que a la lectura de libros convencionales, de esta manera también se reveló, gracias al Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), que el porcentaje de colombianos que saben leer y escribir, y que leen en cualquier tipo de formato, pasó de ser un 79,9 % en 2014 a ser 90,7 % en 2016, además, parece ser que esta tendencia se mantiene (MinCultura, 2021). Así las cosas, es claro que los colombianos sí que leen y medirlos por la cantidad de libros que ojean anualmente es injusto y descontextualizado.

La tendencia hacia la lectura no convencional demuestra que la innovación constante es indispensable en todo contexto, especialmente en el campo educativo y literario. Hoy día, se necesita un mayor esfuerzo para captar la atención de los niños; por esto, surge la necesidad de sembrar en ellos una curiosidad autónoma hacia su aprendizaje. Debido a lo anterior, se considera la multimodalidad como una fuente para estimular de diferentes maneras la mente de los niños, al proponer a los docentes nuevos enfoques didácticos

que enriquezcan las diversas textualidades, entendidas como espacios intencionados de aprendizaje más coherentes con las necesidades actuales de los estudiantes de básica primaria.

En este contexto, la multimodalidad abre las puertas a proyectos multidisciplinarios que unen la lectura, escritura, ilustración, dibujo y pensamiento crítico, proyectos que permiten llegar al diseño, la construcción y el uso del libro álbum. De esta manera, este artículo interroga las posibilidades del libro álbum para el desarrollo de las habilidades del lenguaje de niños de básica primaria, desde un enfoque que conjuga la lectura, la escritura y la ilustración en doble vía: como autores y lectores.

Así las cosas, no se puede hablar solo sobre la palabra escrita, sino también de la lectura y escritura de imágenes, la cual ha estado presente desde los orígenes de la historia humana, como se observa en el arte rupestre de las cuevas de Altamira (España), que tiene más de 25 000 años. Este hecho sugiere que el primer formato de expresión es la producción gráfica, pues primero fue el dibujo y después la lengua. Por esto, es necesaria la pregunta del papel que desempeña el dibujo en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el mundo contemporáneo, pues es un medio trascendental en la comunicación de ideas del niño, el cual permite rebasar las barreras disciplinarias establecidas en la escuela, y así conectar sus intereses por fuera del aula a sus responsabilidades académicas, pues muchos niños pequeños llegan al aula motivados para dibujar, colorear y escribir (DeFauw, 2016).

El dibujo desarrolla la creatividad, motricidad y subjetividad, pues “el dibujo constituye un complejo proceso a través del cual el niño reúne elementos diversos de su experiencia en una unidad distinta y con un nuevo significado”.

Además, el dibujo desarrolla la creatividad, motricidad y subjetividad, pues “el dibujo constituye un complejo proceso a través del cual el niño reúne elementos diversos de su experiencia en una unidad distinta y con un nuevo significado” (Cohen, 2012, p. 3). Por esta razón, en la escuela debe darse la tarea de priorizar otros sistemas de significación en el fomento de la lectura y la escritura de sus estudiantes de básica primaria.

1.1 El lenguaje del libro álbum: lectura y escritura multimodal

En búsqueda de la definición de conceptos que enmarquen de manera precisa el valor pedagógico de esta investigación, fue necesaria la contextualización de un docente pensado desde la multimodalidad, pues el cambio de paradigma de la actualidad impulsa al maestro a convertirse en mediador de procesos de aprendizaje y lo lleva a formarse en los conocimientos específicos para enseñar algo, en desarrollar una visión revolucionaria, en la capacidad de trabajar de forma cooperativa, en el cultivo de la gestión emocional y en una sensibilidad artística aguda, en ser un ejemplo en autogestión, autoaprendizaje y liderazgo en proyectos educativos que

involucren el uso de tecnologías y competencias transversales e interdisciplinarias (Reyes Torres et al., 2020). Así es como el uso del libro álbum se vuelve un tema pertinente para los docentes de básica primaria, pues representa la oportunidad de implementar asuntos como la búsqueda de sentido a través del arte y sus códigos visuales, y un acercamiento temprano a la comprensión de lectura, la literatura, la música, el diseño, la ilustración y el manejo de tecnologías como estrategias didácticas.

Para comenzar con este rastreo, se hablará del lenguaje, así se menciona la teoría de Vygotsky (1995), que plantea la posibilidad de verlo como una herramienta para la comunicación social, pues las funciones psicológicas se desarrollan de manera histórica y social a través de la interacción del sujeto, que usualmente es un infante en sus primeros años de vida, con otros sujetos más competentes. Así, el lenguaje se transforma en transmisión de conocimientos y en formación de conceptos. También se menciona que a la hora de adquirir dicho lenguaje el niño ya tiene cierta capacidad de acoplarse a sus reglas, lo que le permite adaptarse al lenguaje que en su sociedad le hayan suministrado (Arbe Mateo y Echeberria Sagastume, 1982).

Por otro lado, están las ideas de Chomsky (2011), citado en Versace (2016), quien plantea que el lenguaje es innato al humano, es decir, que no es adquirido al interactuar con los demás, sino que desde que el cerebro se forma ya tiene noción de lenguaje dentro de sí mismo. En esta línea de pensamiento, el lenguaje se considera un componente esencial de la condición humana y su estudio es fundamental para comprender su operatividad, por lo que requiere ser investigado y comprendido en su naturaleza y funcionamiento. Aun así, se diferencia la mente del cerebro, pues, en la interacción entre los dos, se genera la expresión lingüística. Para Chomsky, todos los seres humanos nacen

con la llamada gramática universal, que es lo que les permite desarrollar sus expresiones lingüísticas y aprender una o varias lenguas.

Piaget (2003), citado Castaño Marín (2006), refiere el origen del lenguaje desde la inteligencia sensorio-motriz, es decir, a través de la interacción del infante con el entorno, aprendiendo, conociendo, reconociendo y haciendo uso del juego, los dibujos, las imágenes, y demás, que, eventualmente, llevan a la producción de frases y oraciones sencillas, proceso al cual Piaget lo llama “asimilación”, pues el infante está incluyendo nuevos elementos a lo anteriormente aprendido.

Estas tres perspectivas sobre el lenguaje posibilitan crear una comprensión de este que las abarque a todas. Así, el lenguaje podría ser considerado un sistema propio del humano que se desarrolla a través de las interacciones con otros individuos y con el reconocimiento de elementos alternos, como el juego, los dibujos y las imágenes, con el fin de transmitir conocimiento y formar conceptos, que permiten desarrollar sistemas más complejos, como las lenguas.

En segundo lugar, para hablar de lectura, se debe hablar de la cultura escrita, que Olson (1994) define como “nuestra capacidad para utilizar textos escritos” (p. 21), de la cual todas las personas hacen parte por derecho y en la que no participarían del todo si no se contribuye creando textos. Esta tradición se ha visto comprometida debido a los nuevos hábitos lectoescritores de los niños que participan en ella solo por medios digitales, lo que ha traído, en consecuencia, un analfabetismo motor, esto es, la falta de entrenamiento de las extremidades para el desarrollo de acciones, como el juego, la escritura y el dibujo. Se ha investigado sobre la importancia de la motricidad en el desarrollo de los niños, pues el movimiento es fundamental para las tareas básicas de supervivencia del ser humano, la exploración de sus entornos, la comunicación y su relación con la sociedad, puesto que son

parte esencial de la socialización (Latorre Román, 2007). Este entendimiento ha llevado a una mayor comprensión sobre cómo las habilidades motrices en la primera infancia evolucionan con el tiempo: en el siglo XX e, incluso, en el primer lustro del siglo XXI, era común que las competencias de producción aún se basaran en el uso de papel y lápiz. Siendo así, en determinados momentos, esa comprensión de cómo las habilidades motrices en la primera infancia evolucionan es porque también cambian los soportes y las herramientas de escritura, sin discriminar el valor de unos sobre otros.

La escritura demanda poner algo sobre el papel y se convierte en un testamento de lo que el niño piensa, produce y siente. “La actividad de escribir deja un resultado observable; una superficie sobre la cual se escribe es transformada por esta actividad, las marcas que resultan de esta actividad son permanentes, a menos que otra acción las destruya” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 10). Así, las palabras dejan de ser garabatos para los niños y se transforman en una denominación del objeto que, a su vez, es representado por una imagen, lo que ocasiona un salto directo entre texto e imagen, que permite interpretar lo escrito.

La educación en Colombia debe enfrentarse al desuso análogo que presentan los estudiantes contemporáneos, lo que ha generado un deterioro en su capacidad motriz. Esto, junto con las dificultades descritas sobre los procesos de lectura y su promoción, plantean un reto para la educación colombiana. Parte de la propuesta de este artículo es enfrentarse a este reto al responder a las necesidades de alfabetización contemporánea que requieren una actitud activa frente al conocimiento al fomentar la interpretación, comprensión, reflexión y producción de textos escritos y multimodales (MinCultura, 2021), debido a que la lectura no implica únicamente la palabra escrita, sino también la imagen. En

este sentido, Ferreiro y Teberosky (2015) afirman:

En el caso de la lectura, además de interpretar las palabras del texto, los niños se suelen ayudar con la interpretación de los gestos, además de las ilustraciones, los gráficos y otros elementos de modalidad visual [...], porque la escritura es lingüística y es visual. Es decir, no hay textos “puros”, sean orales o escritos, sino textos compuestos y heterogéneos. (p. 9)

Desde esta perspectiva, se puede entender la importancia de la ilustración como elemento lectoescritural y cómo puede transformar las comprensiones de los lectores. Mendoza Fillola (2001), citado en Díaz Armas (2008), establece que las imágenes brindan un estímulo pictórico y enriquecen al lector al acostumbrarlo a decodificarlas con su propio lenguaje, desarrollando una competencia artística e intertextual. Sin embargo, es importante mencionar que hay una diferencia clara entre imagen, dibujo e ilustración, en la medida en que la imagen es cualquier representación pictórica de algo, el dibujo es el producto del gesto de dibujar y la ilustración es una función de la imagen y del dibujo, puesto que es una creación intencionada que tiene como propósito ilustrar algo específico. En el contexto de esta investigación, cuando se alude a la imagen, se hace referencia a la ilustración.

Con esto, la relación entre texto e imagen concretada en términos de la ilustración en un libro álbum se convierte en un asunto fundamental de las prácticas de comprensión e interpretación. Además, este diálogo entre discurso visual y textual permite a los lectores acercarse a la lectura de una manera más autónoma, creativa y crítica, y así lograr una formación integral que comprende el fomento de la competencia estética, la construcción de nuevos sistemas de significación y la posibilidad de crear textos significativos, situados y “bellos”.

1.1.1 El libro álbum y su potencial pedagógico y estético

En la búsqueda de referentes teóricos que orienten la investigación de acuerdo con el objeto de estudio, se encontraron algunos textos académicos que hablan de este tema y que permiten ampliar la visión, para una mejor comprensión de las diferentes definiciones y teorías planteadas sobre el libro álbum.

Uno de los libros consultados se titula *El arte de ilustrar libros infantiles: Concepto y práctica de la narración visual*, en el cual se retoma la definición de Bader (1976), citado en Salisbury y Styles (2012), sobre el libro álbum:

Un libro álbum es texto, ilustraciones, diseño total; un artículo de fabricación y un producto comercial; un documento social, cultural e histórico y, sobre todo, una experiencia para el niño. Como forma de arte, se basa en la interdependencia de imágenes y palabras, en la visualización simultánea de dos páginas enfrentadas y en el dramatismo que supone el paso de página. (p. 75)

Por su parte, Sipe (1998), en “How picture books work: A semiotically framed theory of text- picture relationships”, resume lo mencionado por Bader (1976). En este artículo, el autor rescata que la esencia del libro álbum repercute en la manera en que el texto y las ilustraciones se relacionan entre sí. Sipe describe esta combinación de símbolos verbales y visuales con el término *sinergia*, definido por el *Oxford English Dictionary* como “la producción de dos o más agentes, posturas, etc., de un efecto combinado mayor que la suma de sus efectos separados” (Oxford University Press, s. f.). Así, Sipe menciona: “En un libro ilustrado, tanto el texto como la secuencia de ilustraciones estarían incompletos sin el otro” (p. 98). Finalmente, la relación entre ambos conceptos es sinérgica, lo que significa que el resultado global no depende únicamente de la combinación de

texto e ilustraciones, sino también de las interacciones entre estas dos partes.

Kümmerling-Meibauer y Meibauer (2013) precisan la noción teórica que se tenía con una mirada similar, pero más actualizada, ahora, entendiendo el libro álbum como una forma de literatura visual que mezcla palabras e imágenes de forma integrada para contar una historia, que se comprometen sistemáticamente con las capacidades cognitivas en maduración del niño. Asimismo, estos elementos pueden tener el reconocido efecto sinérgico en el lector y crear significado a través de la interacción equilibrada entre imagen-texto. Además, los autores proponen una teoría cognitiva de los libros álbum que examina cómo los lectores procesan y comprenden las imágenes y el texto en conjunto. Por esta razón, su investigación permite constatar el potencial educativo que posee la propuesta pedagógica del libro álbum y su posibilidad de abarcar más que la simple comprensión, lectura y apreciación de los libros.

El potencial estético del libro álbum reside mayormente en su narración visual. Al hablar de *ilustración*, se suele hacer alusión directa a disciplinas que se encuentran enmarcadas en el mundo del arte y el diseño, especialmente con el dibujo. Por esto, es necesario delimitar una definición de lo que es la ilustración. Para la enmarcación de esta categoría, primero, es preciso considerar que, a lo largo de la historia, el arte ha estado entrelazado con el oficio de contar historias. Tanto la música, el teatro, la pintura o la escultura han sido medios por los cuales se entretajan narraciones, por lo que resulta lógico entender la ilustración como un recurso visual de comunicación (Menza Vados et al., 2016). Cabe aclarar que la palabra *ilustración* es un término que se refiere, entre otras cosas, a iluminar o ilustrar el entendimiento, y se puede llegar a establecer como una imagen diseñada para instruir y visualizar un concepto o idea (Sung, 2013).

Para expandir esta idea, Siliezar (2003), citado en Arriola Culajay (2007), describe que una ilustración es un componente gráfico que se presta para complementar o resaltar un texto, este se puede encontrar en una gran variedad de representaciones gráficas (mapas, planos, diagramas, etc.) que deben tener una relación de diálogo con el texto al que aluden. La identificación de esta relación directa o indirecta entre texto e imagen es de gran importancia, pues, al hablar de sistemas de significación, no se podría concebir agotar el inefable potencial simbólico de la imagen (Barthes, 1986).

En cuanto a la ilustración como oficio, ha existido un debate constante sobre si se le debe considerar o no un arte, pues algunos autores la perciben como un arte menor o una extensión de otras disciplinas, como se mencionó. Ahora bien, a pesar de que la discusión no ha sido del todo concluyente, en palabras de Ege (1949):



Conceptos. Saul Steinberg

Es justo y razonable conceder el mismo lugar al arte de la ilustración, siempre que la obra se distinga por su forma artística y su atractivo estético; siempre que la ilustración complemente textos importantes; siempre que el ilustrador y el autor aborden el mismo tema con sensibilidad y simpatía afines, y que cada uno realce al otro y juntos produzcan un conjunto armonioso. (p. 3)

Por lo anterior, más allá de categorizar la ilustración como una de las bellas artes, se hace énfasis en su aporte estético y semántico a partir de la relación con el texto. Además, se reconoce la complejidad del oficio de ilustrar, del cual el gesto de dibujar toma un papel protagónico. Para el artista Saul Steinberg, el dibujo es una forma de razonar sobre el papel, así que la ilustración, comprendida en el contexto específico de las páginas de un libro álbum, se caracteriza por que la imagen razona con el texto para cumplir su función narrativa, por lo que no puede ser entendido el uno sin el otro (Salisbury y Styles, 2012).

1.1.2 Multimodalidad para la creación de significados

Para empezar, es conveniente encontrar una definición a la palabra *multimodalidad* que se acople a las necesidades para la construcción de este artículo: “El uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o un producto semiótico, donde los modos se combinan, incluso se refuerzan, de una forma particular, adquiriendo roles complementarios o estando jerárquicamente ordenados” (Kress y Van Leeuwen, 1996, citado en Hinojosa Vicencio, 2015, p. 9). Con esto, Kress y Van Leeuwen se refieren a la necesidad de utilizar distintos modos para dar significado a diferentes asuntos dentro de un mismo enunciado. A estos modos también se les puede llamar recursos semióticos y cada uno tiene un potencial diferente para crear significados.

La anterior definición está fundamentada en el trabajo de Kress(2009), el cual, a su vez, está inspirado en el trabajo de Halliday (1978) sobre la teoría del lenguaje como semiótica social, más específicamente en su perspectiva funcional:

Una teoría completa de la comunicación necesita representar significados sobre acciones, estados y eventos del mundo (función ideativa), significados sobre la relación social de quienes estén involucrados en la comunicación (función interpersonal) y tener la capacidad de formar textos, es decir, entidades semióticas complejas que puedan proyectar un mundo (social) completo, que puedan, a su vez, funcionar como mensajes internamente cohesivos y coherentes con el entorno (función textual). (Ezquerria, 2012, p. 125)

De esta manera, los recursos semióticos múltiples entran en alguna de las funciones que Halliday (1978) describe. Así las cosas, resulta imperativo mencionar los modos que componen la multimodalidad o, más bien, como mencionan Cope y Kalantzis (2010), los elementos en los que estos cabe: lengua escrita, lengua oral, representación visual, representación auditiva, representación táctil, representación gestual, representación personal-emocional y representación espacial. Estos elementos dan cuenta de las posibilidades de los modos, además de proponerlos desde la perspectiva del significado para el otro y para uno mismo. Gracias a esto, se puede entender que los modos de la multimodalidad no siempre se componen de un solo elemento, sino que pueden existir varios al mismo tiempo.

2. Metodología

Este proyecto se instala en el paradigma de la investigación cualitativa en la medida en que, según Taylor y Bogdan (1992), es importante considerar que a la metodología se la

define como la manera en que se enfocan los problemas y en la que se buscan respuestas a dichos problemas. Así las cosas, para entender la investigación cualitativa, primero, es preciso conocer qué preguntas y qué modo de encontrar sus respuestas se está trayendo a colación.

Geertz (1989) se preguntaba por la construcción y el desarrollo del conocimiento del investigador. En cuanto a la investigación cualitativa, este autor asegura que los paradigmas crítico-social, constructivista y dialógico comparten una creación del conocimiento a partir de la interacción entre el investigador y el investigado. Durante esta creación conjunta, los valores tienen un papel importante en la formación del conocimiento. De modo que, es necesario sumergirse en la realidad que se está analizando para comprenderla en profundidad tanto en su funcionamiento interno como en sus características particulares (p. 29).

Entonces, podría decirse que la principal característica de la investigación cualitativa es la subjetividad, porque, como lo menciona Sandoval Casilimas (2002), de la realidad empírica nace una realidad epistémica, la primera hace alusión a lo objetivo, el conocimiento independiente del sujeto, y la segunda da paso a la necesidad de un sujeto que esté inmerso en una cultura y en relaciones sociales para darle sentido a dicho conocimiento.

El paradigma cualitativo es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, en el que el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Siendo así, en la investigación cualitativa se encuentra una vertiente en la que el acto de narrar, o contar historias, no se considera un paso de todo el proceso de investigación, sino que constituye un método de investigación en sí, el cual sería la investigación narrativa, que se convierte

De la realidad empírica nace una realidad epistémica, la primera hace alusión a lo objetivo, el conocimiento independiente del sujeto, y la segunda da paso a la necesidad de un sujeto que esté inmerso en una cultura y en relaciones sociales para darle sentido a dicho conocimiento.

en el método principal de esta investigación (Blanco, 2011). Ahora bien, retomando a Arias Cardona y Alvarado Salgado (2015):

Narrar implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que, más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (p. 172)

La noción de *validar* la narración como un método de investigación no es nueva, aunque sí se ha fortalecido con el paso de los últimos años. De hecho, entre sus antecedentes vale la pena mencionar que fue a inicios de la década de 1990 que se empezó a escuchar el término *narrative inquiry* con Connelly y Clandinin (1995), quienes construyeron una de las primeras definiciones para el método de investigación:

La investigación narrativa se construye como una forma de acceder al conocimiento. Esta no tiene la pretensión de establecer reglas generales, ni leyes universales ni constantes, al contrario, busca proporcionar descripciones

que permitan la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones de lo estudiado. (p. 7)

Así, Connelly y Clandinin (1995) establecen que el estudio de las narraciones constituye un método de investigación y argumentan que la investigación narrativa tiene por eje de su análisis el entendimiento y el *hacer sentido* de la experiencia humana (Blanco, 2011).

A pesar de que la investigación narrativa no define unos límites del todo claros, “ya que más bien se caracteriza por la intersección disciplinaria, sus proponentes la consideran epistemológicamente como una manera diferente de conocer el mundo” (Blanco, 2011, p. 138).

Esta se presta para servir de entrada al ámbito de la investigación académica, pues permite a los investigadores aproximarse desde sus propias voces al proceso de construcción de conocimiento (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015). La creación de textos reflexivos y experimentales, cuya intención no es definir leyes objetivamente universales, pero sí pretenden alcanzar un conocimiento concreto, específico, cotidiano e individual, son los que caracterizan la investigación narrativa, y así conciben la escritura como un método de investigación y no exclusivamente como una manera de presentar unos “resultados” (Blanco, 2011).

De acuerdo con Atkinson y Coffey (2003), la investigación narrativa implica una

metodología del diálogo, debido a que es en la conversación que la realidad se ajusta a la posibilidad de convertirse en texto, de manera que se construya, entre los participantes y los investigadores, los datos que serán analizados en el proceso de investigación. Esta recopilación y construcción de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y, para esto, se desarrolló un guion con preguntas cuidadosamente seleccionadas, con el propósito de explorar las experiencias y perspectivas de los participantes. Estas preguntas fueron diseñadas con base en lo descrito por Connelly y Clandinin (1995) sobre la investigación narrativa, lo cual permitió dar cabida a nuevas perspectivas derivadas de las entrevistas realizadas a profesores de instituciones educativas, editores, escritores e ilustradores de libros álbum, que, además, tuvieron un proceso de revisión y evaluación por parte de expertos; además, se condujo una entrevista piloto que, junto con el proceso de revisión bibliográfica, permitió hacer las modificaciones y reestructuraciones necesarias, para proporcionar una comprensión profunda de las narrativas individuales, y así contribuir al enriquecimiento y respaldo de la investigación.

3. Resultados y discusión

Las entrevistas semiestructuradas se hicieron a ocho participantes, entre estos, cuatro profesores de instituciones educativas (PIE1, PIE2, PIE3 y PIE4)¹ tanto de carácter público como privado, asimismo, cuatro participantes pertenecientes al mundo editorial (ED,² IE1,³ IE23 y ES⁴). El análisis narrativo se dividió en



¹ Profesores de instituciones educativas (PIE).

² Editor de libros álbum (ED).

³ Ilustradores y escritores de libros álbum (IE).

⁴ Escritor de libros álbum (ES).

Las siglas utilizadas corresponden a diferentes roles en el ámbito educativo y editorial, y fueron seleccionadas con el ánimo de conservar el anonimato de los entrevistados.

dos partes: la primera consta de generalidades sobre la formación literaria y la segunda sobre generalidades del libro álbum.

Las perspectivas de IE1 sobre la formación literaria están ligadas al conocimiento cotidiano, con esto se refiere a la literatura como un componente esencial en la construcción del “proyecto humano”, lo que IE1 define como:

Es simplemente salirnos de nuestra forma animal y construir un ser que piense en una forma de vida menos básica y elemental, y construirle un sentido a nuestra vida, agregarle un valor a nuestra vida por encima de la simple sobrevivencia, es como agregarle belleza, agregarle consideración hacia los demás, también una capa política, en el buen sentido de la política, como una forma de entendimiento entre todos nosotros, una ética, muchas cosas que constituyen el proyecto humano y la literatura es una de las formas artísticas que contribuyen a esa construcción de lo que llamamos civilización y cultura.

En este sentido, su forma de ver la literatura va más allá de la transmisión de conocimientos, además, subraya la importancia en su cambio de función como cultivadora de valores, ética y pensamiento crítico. De igual manera, ED menciona cómo el libro se vuelve una herramienta para educar seres humanos, pues siempre tiene una intencionalidad dispuesta por la escuela o la familia. ES, por su parte, menciona la importancia de no ignorar que la literatura viene de la tradición oral y que, mientras exista un mayor vínculo entre esta y el niño, mayor será su conocimiento.

Por otro lado, ED y ES mencionan la importancia de no separar la literatura en diferentes grupos, pues creen que sectorizar la literatura la limita y crea brechas en la expresión cultural. Aun así, ES aboga por subcategorías de la literatura, como la literatura infantil, que no por estar dirigida a un público infantil debe ser de menor calidad; por el contrario, debe

mantener los mismos estándares establecidos en la literatura en general. “Es el lenguaje, la sensibilidad, la conexión, lo único que hace una diferencia. La calidad tiene que ser igual y el trabajo es arduo, aunque sea una página”. Ahora bien, IE2 sí que hace una distinción entre la literatura en general y la literatura infantil, considera que la segunda ha de tener como objetivo principal entretener a los niños, al mismo tiempo que se les enseña los valores humanos sin moralizarlos, es decir, sin guiarlos a una corriente de pensamiento específica. Además, IE2 menciona, sobre los temas que pueden ser tratados en literatura infantil, lo siguiente: “La corrección política está interfiriendo bastante en la realización de buenas historias y está seleccionando historias demasiado ligeras, historias demasiado optimistas, historias demasiado positivistas. Hay un fuerte rechazo a temáticas o a tratamientos no convencionales”.

Esta corrección política conduce a otro tema importante, porque la naturaleza del libro álbum como objeto editorial le pone la condición de responder a una demanda comercial; de lo contrario, no será publicado, dejando muchas historias sin la posibilidad de ser leídas. Respecto de esto, ED afirma: “Uno como editor siempre está soñando en el mejor libro, en el libro ideal, para poderlo vender, además, porque es una parte de la cadena que es muy importante”. Por su parte, IE1 señala:

Es diferente hablar de las editoriales, que desafortunadamente muchas veces son responsables de que muchos libros vanguardistas no se publiquen porque lo de la vanguardia no ha sido probada y, si no ha sido probada, las ventas no son aseguradas, ¿no? Entonces esa distinción es importante hacerla, entre los editores y las casas editoriales, que muchas veces afectan la posibilidad de hacer cosas interesantes y nuevas.

Ambas ideas resaltan el papel determinante que cumple la financiación editorial en la materialización de un libro álbum. A su vez,

PIE1 y ES mencionan que, incluso desde la composición del libro álbum, en el trabajo que se desarrolla entre el escritor y el ilustrador, los presupuestos internos de las editoriales afectan directamente el diálogo del texto y la imagen en la historia, pues no siempre se cuenta con la posibilidad de costear una ilustración en cada página, o se regatea el tamaño de las imágenes, lo que se convierte también en una limitante a la hora de narrar la historia desde ambos lenguajes. Aquí cabe resaltar que, si bien PIE1 es una docente de una institución educativa, también es escritora de libro álbum y cuenta con varias publicaciones.

En cuanto a la utilidad de la literatura en el aula de clase, las maestras entrevistadas mencionaron aspectos como la imaginación, el aprendizaje en contexto, la motivación y la interdisciplinariedad. Por su parte, PIE1 considera la literatura “el espacio más grande de creatividad e imaginación que puede tener el ser humano”. Siguiendo esa idea, PIE2 y PIE3 aseguran que la lectura literaria en el aula desarrolla la imaginación, a lo que PIE2 agrega que se debe a la capacidad de la literatura de relacionarse con el contexto de los estudiantes o de adentrarlos a uno nuevo. Además, PIE1 y PIE3 concuerdan en que la literatura no debe estar limitada únicamente al área de humanidades, sino que debe transversalizar los aprendizajes a través de su uso, pues, como convergen con PIE2, la literatura tiene la capacidad de crear dinámicas motivadoras para los estudiantes, y despertar su interés en el aprendizaje y el disfrute por la lectura.

En cuanto a las perspectivas de los participantes sobre el libro álbum en sí, las entrevistas realizadas y analizadas desde la perspectiva de la investigación narrativa proporcionaron conclusiones específicas por parte de los autores e ilustran el proceso de actualización de conocimiento. En nuestro contexto, estas ideas resuenan fuertemente en el ámbito literario, donde el libro álbum

se ha convertido en una herramienta fundamental para estimular la imaginación y la apreciación literaria desde edades tempranas.

Para comenzar, IE1 menciona la importancia del libro álbum para la construcción de significados, pues ayuda a desarrollar la imaginación de los niños. De esta manera, IE1 aboga por una literatura infantil que enseñe, que incite a la reflexión y que promueva el pensamiento crítico, en la cual el texto y la imagen tienen igual importancia. Al respecto, ED y ES mencionan que, primeramente, ha de existir el texto, el cual es base para después darles forma a las ilustraciones, de este modo sus afirmaciones implican que el texto es el sustento, y la ilustración se concibe y se transforma de acuerdo con ello, para luego complementar la historia que se está contando; sin embargo, esto no significa que el texto sea más importante que la imagen, como ya habría mencionado IE1. Además, IE2 expresa también cómo puede existir un libro solo de imágenes, pero en el cual antes se tuvo que haber escrito un argumento, de esta manera IE2 explica que “el texto no podría vivir sin la imagen y, asimismo, la imagen no podría vivir sin el texto en los libros infantiles”. Aun así, IE1 asegura que la imagen es más dinámica que el texto, pues permite que se interprete de manera no lineal, lo que apela al subconsciente humano y su atención, e invita al lector a apropiarse de la historia que se está contando.

En cuanto a la relación entre editor, escritor e ilustrador, es importante que esta sea cooperativa, y así no comprometer la calidad de ninguno de los dos lenguajes. Es precisamente por esto que ED, ES y PIE1 mencionan que el ilustrador que destaca es aquel que logra transgredir el orden establecido, evita estereotipos y propone una gramática de la imagen genuina.

El libro álbum constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades del lenguaje, que abarca la lectura, el habla,

la escucha y la escritura en el proceso de formación infantil. Al respecto, IE1 menciona cómo el uso de figuras literarias en el libro álbum incentiva el pensamiento crítico del niño, amplía su vocabulario y estimula su creatividad. IE2 converge con IE1 al respecto y resalta que el dibujo es intrínseco a la naturaleza infantil y sirve como motivación para la exploración de este medio literario. La actividad de dibujar, según IE2, es una experiencia universal en la infancia, que supere, incluso, a otras formas de expresión.

En conjunto, estas perspectivas subrayan que el libro álbum no solo actúa como un vehículo para el desarrollo del lenguaje formal; como afirma PIE2, los niños entran al grado primero sabiendo leer y escribir. El participante afirma que leer el gesto de alguien y narrarlo en una imagen son actos de lectura que los niños saben ejecutar, asimismo, dibujar un garabato también es escribir, así que PIE2 les indica a sus estudiantes: “Ustedes sí saben leer y ustedes sí saben escribir. [...] pero en primero vamos a aprender a leer y escribir de la manera convencional, para que ustedes también aprendan a comunicarse con el resto del mundo, como nosotros lo hacemos”. La combinación única de elementos visuales y literarios no solo mejora las habilidades lectoescriturales, al mismo tiempo fomenta la apreciación estética, la comprensión de lectura y la motivación por leer y comunicarse (PIE1). En este sentido, el libro álbum es una herramienta pedagógica integral que nutre las habilidades del lenguaje y fomenta el amor por la expresión artística y la literatura desde la infancia.

4. Conclusiones

Este artículo surgió de una afinidad de intereses por parte de los tres autores tanto en los procesos de lectura y escritura como en la ilustración, lo que llevó a enmarcar el proyecto en la línea de investigación *Cultura, lengua y literatura*. Además, no

surge únicamente por un gusto afín, sino que busca reivindicar el libro álbum como una herramienta didáctica válida en la educación básica primaria, que está fundamentado en el contexto real de los estudiantes y que vela por complementar sus necesidades de enseñanza y aprendizaje en el proceso de adquisición de la lengua, al mismo tiempo que desarrolla su sentido estético, sus habilidades motrices finas y su pensamiento crítico. Los resultados obtenidos del análisis narrativo de las entrevistas, el cual comprendió una selección de categorías constituidas por ideas y argumentos en común presentadas por los participantes, en atención a su rol específico (ya sea este de editor, escritor, ilustrador o docente) y su bagaje experiencial tanto en la formación literaria como en la ideación y composición o la aplicación del libro álbum, según el caso, condujeron a un proceso de triangulación de la información que permitió obtener mayores hallazgos. Lo anterior, sumado al proceso de revisión bibliográfica, permitió alcanzar las conclusiones que se presentan a continuación.

La conversación con los docentes y los expertos a través de la recolección y el análisis de datos fue enriquecedora, pues permitió reafirmar una hipótesis inicial sobre la importancia de desarrollar una investigación que sirva de base teórica y metodológica para construir un libro que “narre sus historias” no solo a través de las palabras, sino en diálogo con el lenguaje de la imagen. Un libro que surja de un activismo escritural, unas reflexiones investigativas, y que haya nacido del análisis a propósito del papel de dicho libro álbum en el desarrollo del lenguaje de los niños de básica primaria.

Algunos de los participantes de las entrevistas coincidían en que la literatura debe ser concebida como una, y este artículo conviene en lo mismo luego del análisis narrativo: en este sentido, todo subtipo de literatura tiene igual importancia dentro del gran espectro literario. Aun así, se considera que la literatura

infantil debe tener su propio tinte escritural tanto en la imagen como en la palabra, donde prime una cercanía del niño hacia la lectura. Ambos lenguajes deben ser diferentes, más sensibles a la hora de transmitir una idea o una historia, los cuales, a pesar de dicha sensibilidad, no tienen por qué estar ligados a aquello que resulta convencionalmente correcto para contar a los niños, sino que pueden y deben hablar sobre asuntos reales y, en ocasiones, dolorosos, que afectan la infancia contemporánea. Más aún, la literatura infantil no se limita a infantilizar, pues esta implica una gran complejidad al narrar por medio de un lenguaje que acerque a su público a situaciones de la realidad, permitiéndole una apropiación de la construcción de significados que obedezca a sus procesos de desarrollo cognitivo, cultivando en ellos, en medio de tantas cosas, el amor por la literatura.

No se trata de escribir por escribir, puesto que la literatura debe fomentar en sus lectores un sentido crítico y una experiencia de aprendizaje, razón por la cual el libro álbum debe retar el concepto reduccionista de literatura infantil y proponer otras posibilidades de reflexión social, emocional, estética y política. Sin embargo, como bien lo afirman algunos participantes, el libro álbum sigue estando sujeto a su naturaleza como objeto editorial, el cual es limitado por su potencial de venta y

la aceptación para la publicación en las casas editoriales. Asimismo, la relación entre el texto y la imagen en su proceso de construcción se ve circunscrita a razones presupuestales, pues, de acuerdo con los hallazgos de la investigación, la financiación a la hora de contratar a un ilustrador puede generar una serie de traspiés en la materialización de la idea inicial de un libro álbum. Es de gran importancia reconocer lo anterior, puesto que escribir un libro álbum no solo conlleva una preocupación por la configuración del texto, también implica una gramática de la imagen que invite a la creación de mundos imaginados. Es decir que limitar la configuración de las ilustraciones al alcance del presupuesto de una editorial puede resultar nocivo para la concepción del libro álbum ideal, delegando, incluso, el lenguaje gráfico a un segundo plano frente al textual.

Ahora bien, esta propiedad editorial que caracteriza al libro álbum podría tener ciertas implicaciones en cuanto su alcance en el aula, ya que podría afirmarse que son las editoriales las que deciden qué deben leer los niños de básica primaria en su proceso de formación escolar. Por su parte, los participantes de la investigación coinciden en la idea de que cualquier tema puede y debe hacer parte de la literatura infantil, independiente de si puede ser considerada tabú desde los imaginarios sociales, puesto que su pertinencia reside en la manera en que se tratan los temas y no en el tema en sí. Es decir, siempre y cuando se logre construir una narración que sepa apelar a la sensibilidad y el pensamiento crítico, las posibilidades temáticas son infinitas. No obstante, también se llegó a un acuerdo frente a la idea de que el filtro que plantean algunas editoriales resulta ser un impedimento en el avance de algunos proyectos de libro álbum que se atreven a plantear perspectivas distintas sobre temas complejos que no necesariamente benefician los intereses de oferta y demanda desde el punto de vista editorial.

El valor pedagógico del libro álbum puede ser inconmensurable, debido a su gran potencial de acompañar el desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad ética y estética, y los procesos de adquisición de la lengua.

Se ha demostrado que el valor pedagógico del libro álbum puede ser inconmensurable, debido a su gran potencial de acompañar el desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad ética y estética, y los procesos de adquisición de la lengua. Las experiencias de los participantes demuestran su amplio bagaje de implementación dentro y fuera del aula, pero el factor común que comparten reside en la amalgama de elementos literarios y visuales que ofrece el libro álbum. Un libro álbum que retrate un contexto específico no tiene por qué dejar a un lado la imaginación; por el contrario, esta también puede definir la realidad, enriquecer las experiencias cotidianas y edificar una dimensión ética de lo que es vivir (C. Rueda, comunicación personal, 18 de septiembre de 2023).

4.1 Recomendaciones

Al culminar este artículo y con base en las experiencias recogidas durante su realización y etapa de análisis, se sugieren algunas recomendaciones frente a la siguiente etapa del proceso investigativo. Esta investigación surgió desde la iniciativa de analizar el papel del libro álbum en el desarrollo del lenguaje de los niños de básica primaria; sin embargo, su fin último es construir un libro álbum que permita tanto a maestros como a estudiantes procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, y que cumpla con un fundamento teórico, metodológico y didáctico, basado en los hallazgos de dicha investigación, por lo que se sugiere direccionar la indagación hacia el complemento de una formación en el lenguaje gráfico, pues se reconoce la importancia del dominio del tratamiento de la imagen con propósitos narrativos. De esta manera, se podría proceder a la construcción de un libro álbum, en el cual tanto el texto como la imagen gocen de estándares de calidad altos sin comprometer su propósito artístico y didáctico.

Finalmente, luego del análisis de los hallazgos de la investigación, queda abierta

la posibilidad de investigar cuáles son los temas presentes en los libros álbum que logran atravesar los filtros de las editoriales y que eventualmente pasan a hacer parte de los repertorios institucionales, determinando patrones de corrección política y las posibles implicaciones que puede llegar a tener esto en la formación de los niños de básica primaria del contexto colombiano y en la creación de futuros libros álbum. Por esto, se recomienda interceder por la promoción de la diversidad de perspectivas y la apertura hacia temas poco convencionales.

Financiamiento

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No procede.

Contribución de los autores

Los tres autores participaron del diseño de la investigación, el análisis de datos, la metodología y la revisión del artículo. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración sobre tecnologías generativas asistidas por IA em el proceso de escritura

No se hizo uso de tecnologías generativas asistidas por IA en el proceso de escritura de este artículo.

Referencias

- Arbe Mateo, F. y Echeberria Sagastume, F. (1982). Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje. *KOBIE (Serie Antropología Cultural)*, 3, 64-72. https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie_3_Antrpologia_cultu_ral_CONTEXTO%20SOCIO-CULTURAL%20Y%20ADQUISICION%20DEL%20LENGU_AJE%20.pdf
- Arias Cardona, A. M. y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022/2427>
- Arriola Culajay, H. D. (2007). *Manual interactivo de técnicas de ilustración digital aplicadas a la caricatura y el cómic* [tesis de grado, Universidad San Carlos de Guatemala]. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/02/02_2524.pdf
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the beast within*. Macmillan.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: Una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v24n67/v24n67a7.pdf>
- Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems: What is special about language? *Language Learning and Development*, 7(4), 263-278. <https://doi.org/10.1080/15475441.2011.584041>
- Cohen, S. (2012). *Del garabato al dibujo: Una mirada diacrónica del dibujo infantil*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Colombianos leen la mitad de los libros del promedio en Latinoamérica. (2020, 3 de noviembre). *Forbes*. <https://forbes.co/2020/11/03/forbes-life/colombianos-leen-la-mitad-de-los-libros-del-promedio-en-latinoamerica/>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 93-154. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3616430.pdf>
- DeFauw, D. L. (2016). Drawing children into reading: A qualitative case study of a preschool drawing curriculum. *Early Child Development and Care*, 186(4), 624-641. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1052422>
- Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar*, 13, 43-57. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/919/2/SeE_13LaImagen.pdf
- Ege, O. F. (1949). Illustration as a fine art. *College Art Journal*, 9(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/15436322.1949.11465908>
- Ezquerro, J. E. (2012). Kress, Gunther R. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London & New York: Routledge. 213 pp. ISBN 978-0-415-32061-0. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 124-130. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/download/33495/27097>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1989). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En *La interpretación de las culturas* (pp. 43-59). Gedisa.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Continuum.
- Hinojosa Vicencio, M.^a de los Á. (2015). *Multimodalidad: Usos y estrategias para el desarrollo del lenguaje en primer y segundo nivel de transición de educación parvularia y primer año de enseñanza básica* [tesis de grado, Universidad de Santiago de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136928/Tesis%20multimodalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. y Meibauer, J. (2013). Towards a cognitive theory of picturebooks. *International Research in Children's Literature*, 6(2), 143-160. <https://doi.org/10.3366/ircl.2013.0095>
- Latorre Román, P. Á. (2007). La motricidad en Educación Infantil, grado de desarrollo y compromiso docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4372296>
- Castaño Marín, M. D. (2006). Teoría del conocimiento según Piaget. *Revista Psicoespacios*, 1(1), 36-46. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/14/524>
- Marón Castaño, G. E. (2006). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua: Una aproximación socio- psicolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 7, 187-206. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322230192017.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Menza Vados, A. E., Sierra Ballén, E. L. y Sánchez Rodríguez, W. H. (2016). La ilustración: Dilucidación y proceso creativo. *Revista Kepes*, 13(13), 265-296. <https://doi.org/10.17151/kepes.2016.13.13.12>
- Ministerio de Cultura. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO): "Leer es mi cuento"*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- Oxford University Pres. (s. f.). Synergy. En *Oxford English Dictionary*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/synergy>
- Piaget, J. (2003). *El pensamiento matemático*.
- Reyes Torres, A., Portales Raga, M. y Bonilla, P. (2020). Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: El álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 54-77. <https://doi.org/10.26378/rnlael1428377>
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles: Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature Association Quarterly*, 23(4), 55-161. <https://unlvkidlit.pbworks.com/f/how+picture+books+work.pdf>

- Solórzano Cárdenas, S. (2022). Los bogotanos leen 4,6 libros al año, según encuesta del Observatorio de Biblored. *La República*. <https://www.larepublica.co/ocio/los-bogotanos-leen-4-6-libros-al-ano-segun-encuesta-del-observatorio-de-bibliored-3406693>
- Sung, M.-Y. (2013). *De la narración literaria a la narración visual: Proyecto de ilustración* [tesis de maestría, Universidad Politécnica de Valencia]. <https://riunet.upv.es/bits-tream/handle/10251/35460/INTERIOR-TFM%20DEFINITIVO.pdf?sequence=1>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teberosky, A. y Josep, M. (2015). *Metáforas y frases hechas: "La receta de Mandrágora"*. Laboratório de Educação.
- Versace, S. (2016). *Chomsky: Lenguaje, conocimiento y libertad*. Lectulandia.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

Pilotaje de la percepción de estudiantes talentosos y padres de familia sobre una actividad inclusiva

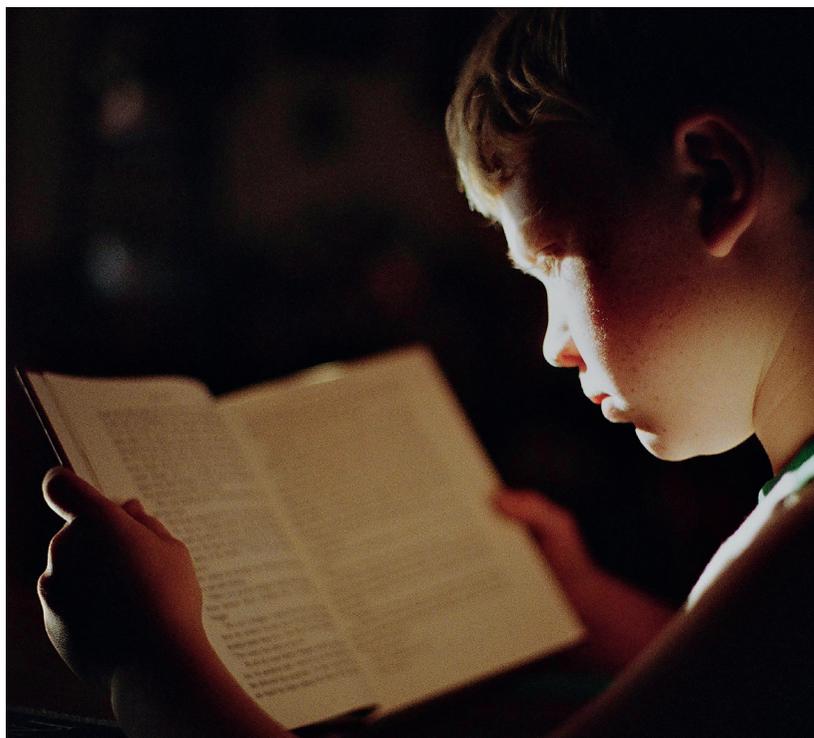
Piloting the Perception of Talented Students and Parents about an Inclusive Activity

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1799>

Recibido: 11 de diciembre de 2023

Aprobado: 11 de abril de 2024

Publicado: 11 de junio de 2024



Yusimí Guerra Véliz ^{1*}

<https://orcid.org/0000-0002-1711-5686>

Julio Leyva Haza ²

<https://orcid.org/0000-0002-6616-7095>

Mirta Tomasa Hernández Fonseca ³

<https://orcid.org/0000-0001-5832-2158>

Noelvys Marín Mora ⁴

<https://orcid.org/0000-0003-3237-486X>

¹ Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Facultad de Educación Media, Grupo de investigación *Tendencias didácticas híbridas para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo de las potencialidades de alumnos talento*, Santa Clara, Cuba. yusimig@uclv.cu

² Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Vicerrectorado de Investigaciones y Postgrados, Dirección de Ciencia y Técnica, Grupo de investigación *Tendencias didácticas híbridas para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo de las potencialidades de alumnos talento*, Santa Clara, Cuba. haza@uclv.cu

³ Dirección Provincial de Educación, Departamento Metodológico, Grupo de investigación *Tendencias didácticas híbridas para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo de las potencialidades de alumnos talento*, Cienfuegos, Cuba. mirtat@dpe.cf.rimed.cu

⁴ Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Facultad de Educación Infantil, Grupo de investigación *Tendencias didácticas híbridas para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo de las potencialidades de alumnos talento*, Santa Clara, Cuba. nmarin@uclv.cu

* Autor de correspondencia:

Yusimí Guerra Véliz, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Facultad de Educación Media, Grupo de investigación *Tendencias didácticas híbridas para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo de las potencialidades de alumnos talento*, Santa Clara, Cuba; Dirección física: Calle 3 # 154 entre E y F. Santa Catalina, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 50300, yusimig@uclv.cu

Para citar este artículo:

Guerra Véliz, Y., Leyva Haza, J., Hernández Fonseca, M. T. y Marín Mora, N. (2024). Pilotaje de la percepción de estudiantes talentosos y padres de familia sobre una actividad inclusiva. *Papeles*, 16(31), e1799. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1799>

Resumen

Palabras clave

Talento académico; inclusión; percepción; atención educativa

Introducción: lograr una escuela inclusiva es uno de los retos de los sistemas educativos para propiciar una educación personalizada y satisfactoria para todos desde los proyectos educativos institucionales. El tercer perfeccionamiento educacional cubano apuesta por una educación inclusiva en la que deben considerarse los estudiantes con talento académico. Para ello, debe tenerse en cuenta la opinión de los estudiantes y sus familias, que serán los protagonistas de los nuevos cambios. Por estas razones, el objetivo de este artículo es exponer los resultados de la percepción de cinco alumnos talento y sus familias en cuanto al modo en que son incluidos en el Instituto Preuniversitario Urbano “Eduardo García Delgado” de Cienfuegos (Cuba), después de participar en una actividad extradocente dirigida a elaborar el guion para un video educativo sobre corriente eléctrica inducida. **Metodología:** el enfoque metodológico es cualitativo de tipo exploratorio diagnóstico a partir de un estudio de caso único. Se indaga la percepción sobre la inclusión de los cinco estudiantes talento y su familia después de realizar la actividad. **Resultados y discusión:** los resultados mostraron que los estudiantes se sienten motivados por este tipo de actividades y que los padres las consideran beneficiosas. **Conclusiones:** se detectó que debe hacerse un trabajo planificado con el colectivo de profesores y la familia para lograr mejores condiciones de inclusión.

Abstract

Keywords

Academic talent; inclusion; perception; educational attention

Introduction: Achieving an inclusive school is one of the challenges of educational systems to promote a personalized and satisfactory education for all from institutional educational projects. The third Cuban educational improvement is committed to inclusive education in which students with academic talent must be considered. To do this, the opinion of the students and their families who will be the protagonists of the new changes must be considered. For these reasons, the objective of this article is to present the results of the perception of five talented students and their families, regarding the way in which they are included in the “Eduardo García” pre- university institute in the city of Cienfuegos, Cuba, after participate in an extra-teaching activity aimed at developing the script for an educational video on induced electric current. **Methodology:** The methodological approach is qualitative, exploratory and diagnostic based on a single case study. **Results and discussion:** The perception of the inclusion of the five talented students and their family after carrying out the activity is investigated. The results showed that students are motivated by these types of activities and that parents consider them beneficial. **Conclusion:** It was detected that planned work must be done with the group of teachers and the family to achieve better conditions of inclusion.

Introducción

En la contemporaneidad educativa, la identificación y atención a estudiantes dotados de talento académico ha adquirido una importancia creciente, sobre todo por la necesidad de brindar una educación inclusiva que es sinónimo de una escuela para todos.

La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (Delors, 1996, pp. 106-107)

También es cierto que la escuela tal y como ha funcionado tradicionalmente tiende a la exclusión al seguir un modelo académico, adiestrador, jerárquico, formal y rígido, contrario a lo que sería una escuela inclusiva, que, según Valcarce Fernández (2012), se caracteriza por ser competente, participativa, horizontal, informal y flexible.

Al referirse al tránsito de una escuela tradicional a una inclusiva, Iglesias Rodríguez (2009) advierte:

Esta tarea no es fácil pero tampoco imposible. Requiere, principalmente, un cambio de mentalidad, la asunción de una nueva filosofía de trabajo, voluntad personal, una gran dosis de entusiasmo y un cambio importante en la planificación, organización y coordinación de los Proyectos Educativos de los Centros. (p. 72)

La política educacional cubana, enfrascada en el tercer perfeccionamiento educacional (Juanes Caballero, 2020), se enfoca en “una nueva concepción curricular que tiene en cuenta la presencia de un currículo institucional caracterizado por la contextualización, la flexibilización, la participación y la integralidad de sus propuestas” (p. 175),

características que lo acercan a lo planteado por Valcarce Fernández (2012).

De acuerdo con Reinoso Porra y Ramírez Galí (2020),

las escuelas cubanas, en función de la inclusión educativa, asumen el reto de elevar la calidad de la educación, proyectarse hacia la atención a la diversidad y penetrar en las individualidades de los educandos, mediante la enseñanza individualizada, para alcanzar la plena atención a las necesidades educativas especiales. (p. 53)

No obstante, la educación inclusiva en Cuba, “como realidad actual en lo referido a la actividad docente, requiere la atención de investigadores y profesores con vistas a alcanzar las aspiraciones del tercer perfeccionamiento educacional” (Guerra Véliz et al., 2023, p. 2), puesto que la atención a los estudiantes talentosos se concentra en los institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias exactas (IPVCE) y en los centros de entrenamiento, que seleccionan a los estudiantes basados en su índice académico para participar en concursos y olimpiadas (Reyes Rodríguez y Vizcaino Escobar, 2022). Sin embargo, fuera de estos centros, no se identifican talentos ni se brinda atención especializada, lo que puede llevar a la frustración de muchos estudiantes talentosos (Pérez Noa y Aguilera Martínez, 2023).

Los resultados publicados por Cascarosa Salillas et al. (2019) evidenciaron que “la aplicación de metodologías activas y participativas con alumnos talentosos favorece su inclusión en las escuelas ordinarias y, por otro lado, facilita las interacciones sociales positivas al trabajar en equipo” (p. 145). Ello refuerza la idea planteada por Couto Guerreiro Casanova y Gurgel Azzi (2023) de que “los ambientes escolares necesitan estar atentos a los estudiantes y sus especificidades biopsicosociales para garantizar prácticas que favorezcan la construcción de una percepción

Escuchar a los estudiantes es “ingrediente imprescindible en las prácticas pedagógicas de naturaleza participativa y se sustenta en el enfoque de la práctica reflexiva, las aportaciones de la orientación inclusiva en educación y el movimiento de voz del alumnado.

positiva de sí mismo y creencias de autoeficacia robustas” (p. 88).

Es decir, no basta con proporcionar actividades e, incluso, un currículo diversificado, sino que se precisa indagar la percepción que tiene el estudiantado sobre el modo en que están siendo incluidos, escuchar sus opiniones, pues, como señalan Sañudo Bartolomé y Susinos Rada (2018), escuchar a los estudiantes es “ingrediente imprescindible en las prácticas pedagógicas de naturaleza participativa y se sustenta en el enfoque de la práctica reflexiva, las aportaciones de la orientación inclusiva en educación y el movimiento de voz del alumnado” (p. 79).

Lo mismo sucede con el apoyo familiar. Indagar la percepción que tienen las familias sobre la utilidad de realizar actividades que permitan desarrollar el talento de sus hijos es importante para proyectar mejoras enfocadas en lograr una mayor inserción y potenciación de estos estudiantes.

La voz de la familia es importante porque “debe posibilitar la planificación y puesta en práctica de estrategias educativas individualizadas” (Hernández Carabalí y Massani

Enríquez, 2018, p. 385). Como plantean Castellanos Simons et al. (2015), dos de los aspectos subjetivos del apoyo familiar son “las expectativas y la percepción que tienen los padres sobre sus propias conductas respecto a los hijos” (p. 307).

De este modo, el conocimiento tanto de la percepción de los estudiantes como de la familia en cuanto al modo en que son incluidos en la vida escolar constituye un punto en qué enfocarse para mejorar el proceso encaminado al desarrollo del talento desde una perspectiva educativa que considere sus particularidades.

Sobre esta base, el objetivo de este artículo es exponer los resultados de la percepción de un grupo de alumnos talento y sus familias en cuanto al modo en que son incluidos en el Instituto Preuniversitario Urbano “Eduardo García Delgado” de Cienfuegos (Cuba).

Tales resultados forman parte de un diagnóstico encaminado a determinar las condiciones previas en cuanto a potencialidades y debilidades para proponer estrategias inclusivas dirigidas a la atención de alumnos con talento académico en esta institución.

Tras los estudios teóricos realizados, hemos llegado a entender el talento académico como aquel que se manifiesta en actividades académicas dentro del ámbito educativo, tales como el estudio, la investigación, el análisis crítico y la resolución de problemas.

A pesar de la evolución de los modelos de sobredotación y, en consecuencia, del talento, que han ampliado su enfoque más allá de considerar únicamente aspectos como las habilidades por encima del promedio y la creatividad, reconociendo también la importancia de los factores socioculturales en su desarrollo, la mayoría de los autores, aunque con argumentos válidos, tienden a pasar por alto esta última cuestión al caracterizar el talento académico (Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2013).

Por tanto, además de reconocer la interacción óptima de recursos verbales, lógicos y de gestión de memoria, así como su condicionamiento por una elevada motivación y compromiso con la tarea como características propias del talento académico, es necesario considerar que este se desarrolla en un contexto sociocultural determinado, influenciado por factores como el entorno familiar, el acceso a recursos educativos, las expectativas sociales y las oportunidades de aprendizaje disponibles.

La mera presencia de estudiantes talentosos en el aula demanda su reconocimiento y la atención necesaria para su desarrollo integral (inclusión educativa). Esto no solo asegura la equidad en el acceso a la educación, sino que también evita que aquellos con talento queden rezagados debido a barreras sociales o institucionales. Además, dado que el talento académico es característico de un grupo selecto de estudiantes en actividades específicas, y que en una misma clase pueden coincidir talentos en diferentes áreas, su atención enriquece el ambiente educativo. La diversidad de talentos promueve la colaboración, el intercambio de ideas y la motivación para alcanzar metas académicas más ambiciosas.

En consecuencia, al brindar apoyo y reconocimiento a estos estudiantes, se fomenta la formación de individuos capaces de liderar en sus respectivos campos y contribuir al progreso y bienestar de la comunidad. Ignorar o no atender a estas potencialidades supondría perder los beneficios tanto a nivel individual como social que estos talentos podrían aportar.

2. Metodología

La investigación se abordó desde el enfoque cualitativo (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018) con un alcance “exploratorio o de diagnóstico” (Soto Ramírez y Escribano Hervis, 2019), a partir de un estudio de caso

único situacional en el que se aborda “un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo” (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 9).

De este modo, los resultados serán considerados para mejorar la inclusión de los alumnos con talento académico en la institución donde se realiza esta investigación en correspondencia con lo planteado por Vieyra García et al. (2021) en cuanto a que “el diagnóstico debe servir de guía para los procesos de mejora continua” (p. 9).

El caso se refiere a cinco estudiantes con talento académico que cursaban el oncenavo grado en el Instituto Preuniversitario Urbano “Eduardo García Delgado” de Cienfuegos (Cuba) en el año lectivo 2022.

Concordamos con Pérez Luján et al. (2008) en cuanto a que los modelos de sobredotación se pueden agrupar en cuatro tipos: los basados en capacidades o rasgos orientados, los basados en el rendimiento, los basados en componentes cognitivos y los basados en criterios socioculturales.

Aunque unos tienen rasgos que los distinguen del resto, todos coinciden en considerar el rendimiento académico como una de los indicadores de este tipo de estudiantes.

A partir de la revisión del expediente acumulativo del escolar y la entrega pedagógica, se detectó que son estudiantes con alto rendimiento académico, con índices mayores de 95 puntos en una escala de 100. Además, sienten motivación por el aprendizaje de las ciencias.

Estos estudiantes han destacado por sus habilidades matemáticas, cognitivas relacionadas con el conocimiento teórico y técnicas relacionadas con la realización de prácticas en el laboratorio y creatividad en la solución de problemas y en la comunicación tanto de manera general como en aspectos particulares relacionados con la física. También se caracterizan por mostrar compromiso con su aprendizaje, lo que se evidencia en

su participación activa en las clases y en los concursos de física.

Estos estudiantes estaban distribuidos en los tres grupos que conformaban la matrícula de oncenno grado de la mencionada institución educativa. Sus relaciones con el resto de sus compañeros eran buenas y colaborativas.

Antes de la aplicación de la encuesta, los cinco estudiantes participaron en una actividad extradocente, a modo de pilotaje, dirigida a la elaboración de un guion para un video educativo sobre la corriente eléctrica inducida. Para realizar esta actividad, los estudiantes debían autogestionar el conocimiento sobre este tema y proponer ideas creativas para la realización de un video educativo. Estas ideas debían plasmarlas en un guion (Hernández Fonseca et al., 2022).

El objetivo de esta actividad fue servir de pilotaje para diagnosticar las condiciones de inclusión que ofrecía la escuela a estos estudiantes y el modo en que ellos percibían este tipo de actividades. Por esta razón, no se ofreció ninguna preparación ni sensibilización previa al colectivo de profesores, a los estudiantes y a los padres de familia.

Se coincide con Pérez Luján et al. (2005) en “organizar la enseñanza para ajustarla a las necesidades de este tipo de alumnos” (p. 1) y, con ello, garantizar que los estudiantes talentosos reciban una atención de calidad y adecuada a sus particularidades. En este sentido, la actividad realizada formó parte del proyecto educativo institucional (PEI). El modo de organización fue el agrupamiento entre pares (Vera Salazar y Vera Salazar, 2015). Los estudiantes se consideran incluidos no porque formen parte de un grupo escolar con el resto de los estudiantes, sino porque se diseñan actividades “en función de los intereses y necesidades de cada uno” (Villanueva-Betancourt y Casar-Espino, 2020).

Una vez culminada la actividad, se aplicó la encuesta de percepción a los cinco estudiantes con talento académico que participaron en

la elaboración del guion. Para ello, se usó el cuestionario propuesto por Cascarosa Salillas et al. (2019), con algunas variaciones que permitieron adaptarlo al contexto concreto en que se desarrolló la investigación.

Al realizar la actividad, a los estudiantes no se les habló de su carácter inclusivo (lo que resultaría un concepto abstracto para ellos), sino que se les propuso participar en la elaboración del guion que, según el diagnóstico previamente realizado, debía ser una actividad de interés para ellos, y en ese sentido se pretendió indagar la percepción de los estudiantes participantes en este tipo de actividad. Las respuestas positivas servirían de criterio para considerar que actividades de este tipo serían interesantes para los estudiantes, con lo cual se estaría atendiendo a sus necesidades individuales, que es la razón de ser de la inclusión.

Esta encuesta está conformada por 8 ítems, cada uno de los cuales es valorado por los estudiantes en cuatro categorías, según se muestra en la tabla 1, excepto el ítem 4 que tuvo la modalidad de pregunta abierta.

Las respuestas se procesaron a partir del análisis de frecuencias. En el caso de la pregunta abierta (ítem 7), se usó la nube de palabras que también funciona con la frecuencia; en este caso, el tamaño de cada palabra es proporcional a su aparición en el texto. Todas las respuestas ofrecidas en el ítem 7 se procesaron de forma conjunta usando la aplicación NubeDePalabras.es.

Además, se aplicó una entrevista semiestructurada a cada uno de los cinco estudiantes para indagar en profundidad las valoraciones emitidas en cada uno de los ítems de la encuesta. El foco de interés de estas entrevistas se dirigió a analizar las razones que tuvieron los estudiantes cuando marcaron categorías que no eran las ideales. Se realizaron preguntas como las siguientes referidas al ítem 1: “¿Por qué manifiestas preocupaciones al realizar este tipo de actividad?”

Tabla 1. Encuesta de percepción de alumnos con talento académico en una actividad inclusiva

Ítem	Categorías			
1. ¿Cómo te has sentido al formar parte de una actividad extra?	Feliz	Preocupado	Agobiado	Indiferente
2. ¿Cómo te has sentido en la elaboración del guion?	Muy a gusto	A disgusto	Indiferente	Otro
3. ¿Crees que el trabajo extra de elaborar el guion te compensa?	Sí, siempre	No, es demasiado esfuerzo	Algunas veces sí y otras no	Otro
4. ¿Te has sentido apoyado por el profesor de otras asignaturas?	Sí, siempre	No, nunca	Algunas veces sí y otras no	Otro
5. ¿Te has sentido apoyado por el profesor de Física?	Sí, siempre	No, nunca	Algunas veces sí y otras no	Otro
6. ¿Notas que tu motivación en la escuela ha aumentado?	Sí	No	Los días que trabajo en el guion estoy más contento	
7. ¿Qué crees que puedes aprender al participar en este tipo de actividades?				
8. ¿Te gustaría volver a participar en actividades de este tipo?	Sí	No	Depende	

Fuente: Adaptado a partir de Cascarosa Salillas et al. (2019).

“¿Qué aspectos cambiarías para disminuir tu preocupación?”; “¿Puedes describir los aspectos que te llevaron a no estar cómodo con la realización de actividad?”. Con esto se pretendía que el estudiante ofreciera argumentos desde diversas aristas sobre un mismo aspecto.

Al tratarse de una entrevista semiestructurada, muchas de las preguntas dependían del modo en que se desenvolvía la conversación con cada estudiante, pero tomando como base el contenido de los ítems de interés de acuerdo con sus respuestas al cuestionario. En ese sentido, los resultados de estas entrevistas permitirían hacer mejoras en la realización de actividades futuras.

Con los padres de familia, se realizó una entrevista grupal a fin de que manifestaran sus apreciaciones sobre la actividad. Este aspecto permitiría indagar hasta qué punto se podía contar con la familia y trazar planes de mejoras en cuanto al apoyo y participación de la familia en este tipo de actividades.

3. Resultados y discusión

3.1 Resultados de la encuesta de percepción y la entrevista a los estudiantes

A pesar de haber trabajado con un grupo pequeño, se decidió expresar los resultados en por ciento, para posibilitar la comparación con los resultados reportados por Cascarosa Salillas et al. (2019), cuya muestra de 33 estudiantes no coincide con la seleccionada en esta investigación.

Otro aspecto que es oportuno aclarar es la extensión en el tiempo de la investigación de Cascarosa Salillas et al. (2019) y la llevada a cabo en esta investigación. Aun cuando en el primer caso se trata de un programa y en el segundo de una actividad, quizá el término actividad pueda insinuar que su extensión ocurrió en un tiempo breve, lo que puede sugerir que no son comparables; sin

embargo, la intervención en esta investigación se prolongó por tres semanas.

Se llama la atención sobre que, aun cuando la investigación de Cascarosa Salillas et al. (2019) tuvo un alcance diferente, puesto que se refiere a la realización de un proyecto hasta su terminación, lo que dista del alcance exploratorio determinado por la realización de una sola actividad, se consideró oportuno comparar con los resultados presentados por estos autores, pues la similitud de ambas investigaciones no está tanto en el alcance, sino, en primer lugar, en el tipo de inclusión por agrupamiento entre pares de estudiantes talento y, en segundo lugar, por la intención de indagar las percepciones de los estudiantes cuando experimentan este tipo de inclusión para realizar actividades que responden a sus necesidades educativas.

Los resultados se complementan con valoraciones cualitativas, a partir de los criterios emitidos por los estudiantes en las entrevistas semiestructuradas.

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes revelaron que en el ítem 1 tres estudiantes (60 %) manifestaron que se sintieron felices (categoría “feliz”) con formar parte una actividad extraescolar mientras dos (40 %) declararon que estaban “preocupados”.

Estos resultados son próximos a los presentados por Cascarosa Salillas et al. (2019) en cuanto a la selección de la categoría “feliz”, para la cual estos autores reportan que fue

seleccionada por el 76,2 % de los estudiantes de la muestra; sin embargo, los resultados encontrados en esta investigación son inferiores en un 16,2 %. Quizá esto se deba, en primer lugar, a lo reducido de esta, que fue solo de cinco estudiantes y también a que la actividad realizada tuvo una duración mucho menor (de tres semanas) que el proyecto realizado por la muestra de Cascarosa Salillas et al. (2019).

No obstante, en esta investigación se justifica el uso de una muestra reducida porque la actividad inicial se realizó solo como pilotaje diagnóstico para trabajar con estos mismos estudiantes en una propuesta futura.

Desde el punto de vista didáctico, se consideró indagar en profundidad por qué dos de los estudiantes se sintieron preocupados.

Según manifestaron estos estudiantes en la entrevista en profundidad, su preocupación se debió a que era la primera vez que se enfrentaban a una tarea de este tipo y, en ese sentido, no estaban seguros de lograr un guion de calidad. También expresaron que les costó cierto tiempo adaptarse a esta tarea que para ellos era nueva. Explicaron que esta novedad les provocó una preocupación mucho mayor al inicio y que en la medida en que fueron adentrándose en la elaboración del guion, estudiando por sí solos los contenidos y proponiendo ideas, se sintieron más tranquilos y a gusto. También expresaron que, una vez finalizado el guion, se sentían más seguros para enfrentar otras tareas de este tipo.

Estos resultados evidencian, al menos para la muestra investigada, que es importante considerar la percepción y las expectativas personales de los estudiantes en cada momento de realización de la actividad porque estas van cambiando en la medida en que alcanzan el resultado. También se detectó que es importante considerar el tiempo de adaptación a la nueva tarea para garantizar que los estudiantes adquieran confianza en cuanto a sus posibilidades para alcanzar la solución.

Es importante considerar el tiempo de adaptación a la nueva tarea para garantizar que los estudiantes adquieran confianza en cuanto a sus posibilidades para alcanzar la solución.

En el segundo ítem: “¿Cómo te has sentido en la elaboración del guion?”, cuatro estudiantes (80 %) respondieron que se habían sentido “Muy a gusto”, mientras un estudiante (20 %) marcó la categoría “Otro”. Estos resultados se acercan a los reportados por Cascarosa Salillas et al. (2019), quienes en la categoría “Otro” reportaron el 25 % de las respuestas, y al igual que en la investigación de estos autores la opción más marcada fue “Muy a gusto”, donde obtuvieron el 65 %.

En la entrevista individual, el estudiante que marcó la categoría “Otro” alegó que hubiera marcado la categoría “Satisfecho” (esta opción no se daba entre las posibilidades de selección), pero no “Muy satisfecho”, ya que considera que la preocupación que experimentó por la novedad del tipo de actividad influyó en cómo se sentía con su realización y no permitió que estuviera muy satisfecho.

A partir de estos resultados, se sugieren recomendaciones didácticas, como proporcionar instrucciones claras desde el principio, incluir opciones de respuesta más flexibles, realizar sesiones de orientación previas, ofrecer seguimiento individualizado y establecer un sistema de retroalimentación continuo que propicie una mayor satisfacción de los estudiantes con la actividad.

En cuanto al ítem 3: “¿Crees que el trabajo extra de elaborar el guion te compensa?”, cuatro estudiantes (80 %) respondieron que “Sí, siempre”, pero un estudiante (20 %) respondió que “Unas veces sí y otras no”. Estos resultados difieren mucho de los ofrecidos por Cascarosa Salillas et al. (2019), que obtuvieron un 28,3 % y un 61,9 %, respectivamente, además de obtener un 9,5 % y un 4,8 % en las categorías “No, es demasiado esfuerzo” y “Otro”, en las cuales no se ubicó ningún estudiante en esta investigación.

La mayoría de los participantes destacaron la compensación constante del trabajo extra, indicando una percepción positiva y consistente de los beneficios derivados de

la elaboración del guion. Sin embargo, la respuesta del estudiante que indicó “Unas veces sí y otras no” sugiere cierta inconstancia o ambigüedad, posiblemente influenciada por factores individuales provenientes de sus experiencias de aprendizaje o, incluso, fluctuaciones en su motivación y valoración personal de la tarea.

Durante la entrevista en profundidad, el estudiante que marcó la opción “Unas veces sí y otras no” expresó que hubo momentos en los que se sintió compensado y satisfecho con el esfuerzo invertido porque logró comprender cómo explicar los conceptos físicos a sus compañeros. Sin embargo, al principio, le resultó difícil pensar en una forma novedosa de presentar esos contenidos y que después fueran realizables en un video, pues ellos solo estaban proponiendo un guion, pero desde ese momento estaban anticipando que fuera un guion realizable, que pudieran ejecutar en la práctica y, en esos momentos, se sintió abrumado. Aunque una vez alcanzado el resultado final considera que aprendió muchas cosas nuevas y que en ese sentido se siente compensado, pero aún le queda la preocupación de poderlo implementar en la práctica.

Por otro lado, los estudiantes que indicaron que siempre se han sentido compensados en la elaboración del guion expresaron que encontraron mucha satisfacción en la realización de la actividad. Destacaron que el hecho de estudiar por sí solos los contenidos físicos, aunque fue un reto para ellos, les resultó muy gratificante, pues la comprensión de los conceptos y su posterior aplicación a través del proceso de creación del guion les brindó una sensación constante de logro y recompensa.

También plantearon que pudieron enfrentarse a una actividad completamente nueva para ellos, que el resultado les pareció muy bonito y manifestaron expectativas positivas en la futura creación del video educativo.

Asimismo, expresaron que agradecen la oportunidad de haberles permitido realizar

este tipo de actividad en la que se sintieron muy motivados y pudieron salir de la rutina del estudio que realizan a diario, que en muchas ocasiones se convierte en repetitivo y poco motivante.

Estos resultados evidencian la necesidad de hacer transformaciones que ponderen el protagonismo del estudiante y le den más libertades para encauzar su proceso de aprendizaje. “Se trata de autoestructuración, en la medida en que el alumno mismo es el artesano de su propia construcción” (Not, 1983, p. 8).

En el ítem 4: “¿Te has sentido apoyado por el profesor de otras asignaturas?”, solo un estudiante (20 %) planteó que “Unas veces sí y otras no”, mientras cuatro estudiantes (80 %) expresaron que “nunca”. Aunque la respuesta de “Unas veces sí y otras no” indica que algunos profesores ofrecieron apoyo ocasional, este no es un resultado general en cuanto al logro de una práctica inclusiva, pues la mayoría de los estudiantes perciben falta de apoyo. Estos resultados difieren de los encontrados por Cascarosa Salillas et al. (2019), en los que el 45 % de los estudiantes marcaron la categoría “Sí, siempre”, el 50 % marcó la categoría “Algunas veces sí y otras veces no” y el 5 % marcó la categoría “Otro”, ninguno marcó la categoría “No, nunca”.

En la entrevista en profundidad dos estudiantes expresaron que:

Bueno, mira, a veces siento que los profes no quieren meterse en cosas que no son de su asignatura. En una ocasión, cuando necesitaba ayuda con la idea específica de cómo crear una historia en el guion, le pregunté a varios profes, pero me dijeron que eso debía preguntárselo a los de Física. (estudiante 1)

Algunos profes sí nos han dado una mano, como la instructora de arte, pero otras veces parecía que no se conectaban mucho con la idea o no se daban cuenta de lo que realmente queríamos

lograr con el guion. Creo que, si hubiéramos tenido un poquito más de apoyo, el resultado hubiera sido genial porque nos esforzamos mucho para que saliera lo mejor posible. (estudiante 2)

Estos resultados sugieren la necesidad de una mayor cooperación entre los profesores de las diferentes asignaturas, quizá un plan conjunto, encaminada a lograr una colaboración interdisciplinaria y apoyo continuo de todos los profesores a estos estudiantes. En este sentido, se coincide con Muñoz Morán (2018) en que uno de los factores que dinamizan las prácticas inclusivas es lograr una mayor cooperación entre los docentes y los estudiantes. Este es un aspecto a considerar como punto de partida, de modo que se logre un ambiente colaborativo donde los docentes trabajen juntos para apoyar el trabajo de los estudiantes con talento académico, pues se coincide con García-Cepero y Proestakis (2010) en que

el desarrollo del talento es un problema pedagógico y no meramente psicológico que surge del desajuste entre las necesidades de nuestros estudiantes y los servicios que ofrecemos en la escuela. Es así que los establecimientos tienen la responsabilidad de desarrollar alternativas de atención que permitan a los estudiantes desarrollarse en su potencial. (p. 45)

En el ítem 5: “¿Te has sentido apoyado por el profesor de Física?”, todos los estudiantes (100 %) respondieron que “Sí, siempre”. Esto evidencia el vínculo de la profesora que dirigió la elaboración del guion con los estudiantes. Sin embargo, en la entrevista en profundidad, cuando se les preguntó a los estudiantes si se referían a su profesora de Física o a todos los profesores de Física de la escuela, manifestaron que solo se referían a su profesora de Física.

En este ítem, los resultados son bastante cercanos a los alcanzados por Cascarosa

Salillas et al. (2019) que reportan el 81 % en la categoría “Sí, siempre”, el 14,3 % en “Unas veces sí y otras no” y el 4,7 % en “Otros”.

Los resultados alcanzados en los ítems 4 y 5 sirvieron para evidenciar la necesidad de realizar un trabajo previo con todo el claustro de docentes para lograr involucrarlos en el proyecto, pues la escuela inclusiva no se refiere solo a un profesor, sino al trabajo conjunto de todo el equipo de profesores. Rivero (2017) señala: “Es importante resaltar que algunas soluciones para una educación para todos son ‘simples’, sin embargo, requieren de un trabajo en equipo, conciencia del problema y de un ámbito de reflexión para posibilitar consensos y criterios compartidos” (p. 117).

En el ítem 6: “¿Notas que tu motivación en la escuela ha aumentado?”, un estudiante (20 %) marcó “Los días que trabajo en el guion estoy más contento”, mientras cuatro estudiantes (80 %) marcaron “Sí”. Los resultados obtenidos por Cascarosa Salillas et al. (2019) reportan un 38,1 % en cada una de las categorías “Sí” y “No”, y un 23,8 % en la categoría “Los días que trabajo en el guion estoy más contento”. Una comparación de ambos resultados evidencia falta de coincidencia, lo que demuestra que los estudiantes que participaron en la elaboración del guion se perciben con mayor motivación.

En la entrevista en profundidad uno de los estudiantes expresó:

La creación del guion fue algo nuevo para nosotros, algo diferente a lo que estamos acostumbrados y, la verdad, me sentí muy motivado con la actividad. (estudiante 3)

Otro estudiante manifestó lo siguiente:

Hacer el guion me sacó de la rutina y fue un poco difícil, pero, la verdad, es que me emocionó mucho la actividad. (estudiante 1)

El estudiante que marcó “Los días que trabajo en el guion estoy más contento” durante la entrevista explicó lo siguiente:

La realización del guion fue genial. Me encantan los retos y hacer cosas diferentes. A veces siento que la forma de enseñar es siempre igual y, no sé, un poco aburrida. Por eso, este tipo de actividades son mucho más emocionantes. (estudiante 4)

En el ítem 7: “¿Qué crees que puedes aprender al participar en este tipo de actividades?”. Al ser una pregunta abierta, las respuestas de los estudiantes se procesaron a través de la nube de palabras. Del texto original se eliminaron aquellas palabras que cumplían solo la función de conectores sintácticos, como “que” o “siempre”. También las palabras “guion”, “corriente”, “eléctrica” e “inducida”, puesto que expresaban únicamente el tema sobre el que trataba el texto elaborado por los estudiantes.

El resultado de la nube de palabras revela que las palabras más frecuentemente utilizadas por los estudiantes en sus textos son “información”, “buscar”, “aprendí”, “creativas” e “ideas”. Estas son las palabras de mayor tamaño en la figura 1.

La palabra “información” indica la necesidad de conocimiento, mientras “buscar” resalta la iniciativa de los estudiantes para obtener información por sí mismos. La presencia de “aprendí” sugiere un énfasis en la adquisición de conocimientos durante la elaboración de los guiones. Además, los términos “creativas” e “ideas” subrayan el carácter innovador y creativo de su trabajo. Es decir, que los estudiantes no solo buscaron información y la usaron, sino que la complementaron con ideas propias, aspecto que es un indicador de la elaboración personal. Estos resultados reafirman los hallazgos reportados por Henao Gil (2019) de que los estudiantes talentosos “prefieren más los temas donde el nivel de focalización sea hacia un tema específico del mundo del conocimiento científico o humanístico” (p. 62), como es el caso que se presenta en este artículo.

contento de verlo enfrentarse a un desafío creativo y desarrollar un guion sobre corriente eléctrica inducida. Creo que estas actividades contribuyen a desarrollar su pensamiento crítico y a lograr habilidades en la resolución de problemas, lo que lo prepara para ser útil a la sociedad. Me alegró que mi hijo pudiera experimentar algo más allá de la enseñanza tradicional y aplicar la teoría de manera práctica. (padre de estudiante 4)

De modo general, los padres reconocen la importancia de proporcionar a sus hijos oportunidades que vayan más allá del currículo tradicional y que le permitan el desarrollo de habilidades y la aplicación práctica del conocimiento.

El modo de manifestarse los padres confirma lo planteado por Rodríguez Herrera (2021) de que “la participación de los padres está sometida a las creencias que estos tengan” (p. 173).

Los padres expresaron algunas preocupaciones con respecto a la participación de sus hijos en esta actividad. No obstante, sus criterios ofrecieron información útil para el diagnóstico de la familia en cuanto a sus limitaciones y potencialidades para colaborar con la escuela en futuros proyectos de inclusión. Una de las preocupaciones fue que el tiempo extra que necesitan sus hijos para este tipo de proyecto actúe en detrimento del tiempo necesario para el estudio del programa regular.

Los padres declararon que están preocupados porque un aumento en la carga de trabajo pueda reducir el tiempo que deben dedicar al estudio para su presentación a los exámenes de ingreso a la educación superior. Ello reafirma que constituye un aspecto relevante en relación con el talento académico: “las expectativas de los padres de que sus hijos accedan a la educación superior (González et al., 2012, p. 51). Vale aclarar que en Cuba la realización de exámenes de

ingreso de español, historia y matemática es requisito indispensable para optar a cualquier carrera universitaria y tradicionalmente los estudiantes se comienzan a preparar desde el décimo grado.

Al respecto, los padres sugirieron que se incluya un cronograma en la organización escolar a fin de que se logre un equilibrio en los tiempos que en el futuro tengan que dedicar a la realización de las diversas actividades para evitar recargas en el tiempo de estudio.

Otra preocupación de los padres de familia se refirió a los resultados de estas actividades en relación con otros resultados académicos, específicamente por ser una actividad no convencional, aunque reconocen su valor en cuanto a la formación de sus hijos a largo plazo, pero se preguntaron cómo influirá este tipo de actividades en la evaluación de sus hijos.

Del mismo modo, los padres se cuestionaron si ellos mismos estaban preparados para ayudar a sus hijos en estas actividades, ¿de qué modo le podían brindar apoyo?

A veces me pregunto si estoy lo suficientemente preparada para ayudar a mi hijo en estas actividades tan nuevas. No tengo conocimientos en estos temas, y me preocupa si podré apoyarlo. Me sentí un poco perdida en la realización de esta actividad, yo quería ayudar, pero no conozco nada sobre el tema del guion. Creo que los padres debemos, también, ayudarnos entre nosotros. (madre de estudiante 1)

Estos criterios alertan sobre la necesidad de lograr una planeación de las actividades que se realizan con estos estudiantes en correspondencia con el PEI, así como concebir una comunicación abierta con y entre las familias para lograr una mayor colaboración y apoyo. Además, se impone concebir el modo de evaluar los resultados y su integración con la evaluación que reciben los estudiantes a partir del currículo básico.

4. Conclusiones

El análisis de la percepción de los cinco estudiantes con talento académico y sus familias sobre la elaboración de un guion para crear un video educativo relacionado con la corriente inducida ha proporcionado un diagnóstico útil para la proyección de actividades inclusivas en el proyecto educativo institucional del instituto preuniversitario en que se desarrolla esta investigación, en particular para la planificación de un programa más prolongado que involucre a los estudiantes talento en la elaboración de guiones para videos educativos en otros temas de Física.

Los resultados revelan que los estudiantes muestran una disposición positiva hacia este tipo de actividad, sintiéndose motivados y satisfechos, lo cual es una información útil para la proyección pedagógica encaminada a lograr un ambiente inclusivo.

En cuanto a la percepción de los padres, se evidencian opiniones positivas y preocupaciones que deben tenerse en cuenta para futuras intervenciones educativas. Aunque todos expresan su valoración positiva, son sus inquietudes las que revelan elementos a considerar en proyecciones futuras, para lograr una inclusión coherente con el modelo educativo cubano.

Las potencialidades y debilidades que identificaron los estudiantes y familiares apuntan al diseño de un trabajo consensuado y colaborativo por parte de los docentes, estudiantes y familiares, enfocado en el acompañamiento durante el proceso. Esto evidencia la necesidad de diseñar estrategias inclusivas que no solo consideren la perspectiva de los estudiantes con talento académico, sino también la de sus familias. También se evidencia la necesidad de una adecuada planificación que tenga en cuenta el tiempo requerido para la realización de las actividades sin recargar a estos estudiantes, a la vez que se propicie el desarrollo de sus habilidades y sus intereses cognoscitivos.

Agradecimientos

Al colectivo pedagógico del Instituto Preuniversitario Urbano “Eduardo García Delgado” de Cienfuegos (Cuba) por el apoyo brindado en la realización de la investigación.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por la Dirección Provincial de Educación de Villa Clara (Cuba) con el proyecto *Tendencias didácticas híbridas para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo de las potencialidades de alumnos talento*.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La investigación se aprobó en el Acuerdo 359 asentado en el Acta del Consejo de Dirección del Instituto Preuniversitario Urbano “Eduardo García Delgado” (Cuba) con fecha 9/10/2022. Para la realización de la actividad extracurricular y la aplicación de los instrumentos (encuesta y entrevistas), se contó con el consentimiento informado de los padres de familia, los estudiantes, los docentes y directivos del centro, quienes estuvieron de acuerdo y apoyaron la investigación. Las iniciales de los nombres han sido cambiadas para mantener la privacidad de los participantes.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación: Yusimí Guerra Véliz y Julio Leyva Haza. Análisis de datos: Yusimí Guerra Véliz, Julio Leyva Haza, Mirta Tomasa Hernández Fonseca y Noelvys Marín Mora. Metodología: Yusimí Guerra Véliz

y Julio Leyva Haza. Revisión del artículo: Yusimí Guerra Véliz, Julio Leyva Haza, Mirta Tomasa Hernández Fonseca y Noelvys Marín Mora. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración sobre tecnologías generativas asistidas por IA em el proceso de escritura

No procede.

Referencias

- Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. (2013). *Orientaciones educativas: Alumnado con altas capacidades intelectuales*. <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/740/1/Orientaciones-educativas-altas-capacidades.pdf>
- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*. Narcea.
- Cascarosa Salillas, M. E., Martínez Peña, M. y Lorda Pérez, C. (2019). Inclusión efectiva de los alumnos talentosos en la escuela actual en el marco del Programa de Desarrollo de Capacidades. *Contextos Educativos*, 24, 145-162. <http://doi.org/10.18172/con.3588>.
- Castellanos Simons, D., Bazán Ramírez, A., Ferrari Belmont, A. M. y Hernández Rodríguez, C. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33(2), 299-332. <https://doi.org/10.18800/psico.201502.003>
- Couto Guerreiro Casanova, D. y Gurgel Azzi, R. (2023). Percepciones de estudiantes del sexto año sobre su autoeficacia para autorregular el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 77-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100077>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187502>
- García-Cepero, M. C. y Proestakis, M. N. (2010). Perspectivas de atención a los estudiantes con talento académico: Una visión global. En M. C. García-Cepero (ed.), *Talentos en el Bicentenario: Educación para el desarrollo de estudiantes sobresaliente* (pp. 37-46). Universidad Católica del Norte. https://www.ficomundyt.org/media/miembros/Talentos_en_el_Bicentenario.pdf
- González, M.^a de L., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: Una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100003>
- Guerra Véliz, Y., Durán Alfonso, E., Mesa Carpio, N. y Leyva Haza, J. (2023). Inclusión educativa de una invidente en la clase de Física en preuniversitario. *Atenas*, 61, e10213. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/837/1174>
- Henoa Gil, J. R. (2019). Diseño curricular para la atención educativa de jóvenes con talentos y con capacidades excepcionales en instituciones inclusivas. *Revista Cedotic*, 4(1), 41-73. <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2162/2774>
- Hernández Carabalí, L. J. y Massani Enríquez, J. F. (2018). La atención educativa a estudiantes con talento académico en la educación básica secundaria en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3),

- 381-386. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/967/1032>
- Hernández Fonseca, M. T., Leyva Haza, J. y Guerra Véliz, Y. (2022). La implicación del alumno talento en la preparación de la clase invertida de Física. *Revista Conrado*, 18(85), 326-334. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2294/2220>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Iglesias Rodríguez, A. (2009). Planificación y organización en la educación inclusiva. En M.^a del P. Sarto Martín y M.^a E. Venegas Reanuld (coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 69-84). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. <https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>.
- Juanes Caballero, I. (2020). El III perfeccionamiento: Una respuesta del sistema educativo cubano. *Ciencias Pedagógicas*, 13(1), 167-179. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/229>.
- Muñoz Morán, C. A. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva: Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100095>.
- Not, L. (1994). *Pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Luján, D., Álvarez Valdivia, I. M. y Rodríguez García, C. E. (2008). La identificación del talento en la formación profesional: Diseño y resultado de una estrategia. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 191-207. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-D0808120191A/15599>
- Pérez Noa, D. y Aguilera Martínez, A. (2023). Reserva científica y jóvenes talentos en villa clara: Plan de acción para su rescate. *Directivo al Día*, 22(2), 101-118. <http://directivoaldia.villaclara.cu/index.php/dad/article/view/122/75>
- Pérez Luján, D., González Morales, D. y Díaz Alfonso, Y. (2005). El talento: Antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-25. <https://doi.org/10.35362/rie3642804>
- Reinoso Porra, E. y Ramírez Galí, E. E. (2020) La inclusión educativa en el contexto de la educación cubana. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo*, 8(3), 43-54. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Reyes Rodríguez, M. y Vizcaino Escobar, A. (2022). Talento académico en la enseñanza general: Contexto cubano, una revisión bibliográfica: *Revista PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 1(1) 82-98. <https://doi.org/10.33936/psidial.v1i1.4551>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/69/131>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Herrera, M. (2021). El papel de las creencias de los padres en la participación familiar. *Revista CoPaLa*, 6(11), 1-18. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0189>.
- Sañudo Bartolomé, M. y Susinos Rada, T. (2018). ¿Quién toma la palabra en la escuela? ¿Quién escucha? Preguntas pertinentes desde la práctica Reflexiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*

- va, 12(1), 79-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100006>.
- Soto Ramírez, E. R. y Escribano Hervis, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola Franco (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Valcarce Fernández, M. (2012). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/28>
- Vera Salazar, C. y Vera Salazar, N. (2015). La estimulación del escolar con talento académico en la educación primaria. *Varona: Revista Científico-Metodológica*, 61, 1-11.
- <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/254/405>
- Vieyra García, A. R., Martínez Aguilera, M. y Manteca Aguirre, M.ª S. (2021). *Diseño de secuencias didácticas de ciencias para ciegos en aulas inclusivas* [ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora, México.
- Villanueva-Betancourt, M. y Casar-Espino, L. (2020). Atención educativa al estudiante potencialmente talentoso en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(8), 93-107. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/625/517>

José Rosales-Veítia^{1*}

<https://orcid.org/0000-0002-0264-2715>

Arismar Marcano-Montilla¹

<https://orcid.org/0000-0002-4262-6680>

¹ Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Ciencias de la Tierra, Centro de Investigación Estudios del Medio Físico Venezolano (CIEMEFIVE), Caracas, Venezuela. andrew_rovei@hotmail.com, arismarcano@gmail.com

Plan comunitario de riesgos como estrategia educativa no formal dirigido a comunidades urbanas no planificadas

Community Risk Plan as a Non-formal Education Strategy Aimed at Unplanned Urban Communities

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1721>

Recibido: 14 de noviembre de 2023

Aprobado: 30 de enero de 2024

Publicado: 16 de marzo de 2024

* Autor de correspondencia:

José Rosales-Veítia, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Ciencias de la Tierra, Centro de Investigación Estudios del Medio Físico Venezolano (CIEMEFIVE), Avenida Páez, El Paraíso, Caracas, Venezuela, 1021, andrew_rovei@hotmail.com

Para citar este artículo:

Rosales-Veítia, J. y Marcano-Montilla A. (2024). Plan comunitario de riesgos como estrategia educativa no formal dirigido a comunidades urbanas no planificadas. *Papeles*, 16(31), e1721. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1721>



Resumen

Introducción: las comunidades urbanas no planificadas son una realidad, con características socioorganizativas que las hacen vulnerables a eventos adversos; por ello, construir una comunidad más resiliente debe darse desde la educación no formal en gestión del riesgo de desastres. El objetivo de este estudio es diseñar una propuesta educativa en la que se haga uso del plan comunitario de riesgos como estrategia para la enseñanza no formal en comunidades urbanas no planificadas, caso de estudio: La Lagunita, Sucre, Mariche (estado Miranda, Venezuela). **Metodología:** estudio cualitativo-interpretativo con modalidad proyecto factible. Para la recolección de información, se trabajó con cuatro líderes comunitarios escogidos a partir de un muestreo basado en criterios, a quienes se les aplicó una entrevista para el desarrollo del diagnóstico. La factibilidad de la propuesta fue determinada a partir de una matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA). **Resultados y discusión:** el diagnóstico permitió reconocer que los informantes carecen del conocimiento para la gestión del riesgo de desastres, pero cuentan con la disposición de participar en intervenciones educativas que los formen en este particular. La matriz FODA ayudó a comprender que la propuesta es viable, la cual se basa en siete fases de formación en las que se plantean estrategias para el abordaje de los momentos pedagógicos de una situación de aprendizaje de tipo formal (inicio, desarrollo y cierre). **Conclusiones:** los hallazgos subrayan la importancia de desarrollar programas de formación adaptados a las necesidades específicas de estas comunidades, aprovechando las fortalezas de la organización comunitaria y la disposición para el trabajo en equipo.

Palabras clave

educación no formal;
gestión de riesgos; desastre;
resiliencia; comunidad

Resumen

Introduction: Unplanned urban communities are a reality, with socioorganizational characteristics that make them vulnerable to adverse events; therefore, building a more resilient community should take place from non-formal education in disaster risk management. The intentionality of this study is to design an educational proposal where the community risk plan is used as a strategy for non-formal education in unplanned urban communities, case study: La Lagunita - Sucre, Mariche - Miranda state, Venezuela. **Methodology:** Qualitative - interpretative study with feasible project modality. For the collection of information, we worked with four community leaders chosen from a criteria-based sampling, to whom an interview was applied for the development of the diagnosis; the feasibility of the proposal was determined from a SWOT matrix. **Results and discussion:** The diagnosis allowed to recognize that the informants lack the knowledge for disaster risk management,

Keywords

Non-formal education;
risk management; disaster;
resilience; community

but that they have the willingness to participate in educational interventions that train them in this particular; the SWOT matrix helped to understand that the proposal is viable. The proposal is based on a total of seven training phases, where strategies are proposed for addressing the pedagogical moments of a formal learning situation (beginning, development and closure). **Conclusions:** The findings underline the importance of developing training programs adapted to the specific needs of these communities, taking advantage of the strengths of community organization and the willingness for teamwork.

Introducción

En la actualidad, las localidades urbanas no planificadas son una realidad que representan un desafío constante para sus propios habitantes. Estos espacios, a menudo caracterizados por la falta de infraestructura adecuada, servicios básicos y una creciente vulnerabilidad a eventos adversos, requieren soluciones innovadoras para abordar sus necesidades (Foschiatti, 2010; Rosales-Veitia y Marcano-Montilla, 2021). Una de estas alternativas puede encontrarse en la educación no formal, asumida como una alternativa complementaria en la formación de las personas y que no se encuentra implícita en la educación formal, la cual ha surgido como un enfoque valioso para empoderar a las comunidades en estas áreas (Cabale Miranda y Rodríguez Pérez de Agreda, 2017; Smitter, 2006), debido a que ayuda a proporcionar conocimientos y habilidades prácticas que pueden marcar la diferencia en su resiliencia y calidad de vida.

No obstante, a pesar de la importancia de la educación no formal en la mejora de la resiliencia y calidad de vida en localidades urbanas no planificadas (Gutiérrez Miranda et al., 2021), estas comunidades a menudo enfrentan obstáculos significativos en su acceso a este tipo de educación (Dávila Pérez y Acosta Soto, 2023), a saber: falta de recursos, estructuras educativas adecuadas y programas específicamente diseñados para abordar las necesidades particulares de estas

áreas urbanas desfavorecidas se convierte en un desafío central (Caride, 2020). A esta realidad deben sumarse otros elementos a la ecuación, por ejemplo, la gestión de riesgos y la preparación para eventos adversos, que rara vez se integran de manera efectiva en los programas educativos no formales, dejando a las comunidades en un estado de vulnerabilidad constante (Barrantes Martínez, 2007; Caro Zúñiga et al., 2021; Rosales Veitia et al., 2022). En este contexto, surge la necesidad apremiante de diseñar e implementar estrategias educativas que aprovechen al máximo el potencial de la educación no formal, específicamente adaptadas a las realidades de las comunidades urbanas no planificadas, para fortalecer la resiliencia y la capacidad de respuesta de sus habitantes frente a los diversos escenarios de riesgo.

Ahora bien, revisando el contexto global, se comprende que la gestión de riesgos y la educación no formal han ganado relevancia significativa en las últimas décadas, y se consideran un eje fundamental en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como una respuesta a la creciente frecuencia e intensidad de los eventos adversos, además de evidenciarse un rápido desarrollo de las áreas urbanas no planificadas en muchos países, las cuales son las más afectadas por los conocidos desastres (Farias et al., 2022; Siena, 2014). Esta realidad posibilita comprender la relevancia de explorar estrategias educativas innovadoras que permitan abordar de forma efectiva los desafíos no resueltos del

desarrollo en comunidades urbanas no planificadas en diferentes partes del mundo.

Por su parte, en América Latina, las localidades urbanas no planificadas se enfrentan a desafíos significativos debido a un rápido crecimiento demográfico y una falta de infraestructura adecuada (Álvarez González et al., 2021). Cabe destacar que históricamente la región ha experimentado numerosos desastres, los cuales permiten comprender la importancia de la gestión de riesgos, y aunque se han generado algunos avances en el abordaje desde las comunidades, aún persisten tareas por resolver (Rosales-Veítia y Marcano-Montilla, 2023), de ahí que los planes comunitarios de riesgos puedan ser una herramienta que permita vincular desde la educación no formal los conocimientos técnicos de los especialistas y el saber comunitario de los habitantes para fortalecer la resiliencia y reducir la vulnerabilidad educativa en la región.

En el contexto venezolano, la situación de las comunidades urbanas no planificadas no escapa de la realidad en la región. El país ha experimentado un proceso de urbanización acelerada, con el surgimiento de numerosos asentamientos informales en las grandes urbes, las cuales a menudo carecen de servicios básicos, infraestructura adecuada y una planificación urbana eficiente (Padrón Chacón, 2018), elementos que se suman a condiciones físico-geográficas que exponen estos asentamientos a escenarios de riesgos sísmicos e hidrometeorológicos (Quintero Galbán, 2020). Además, debe considerarse que la situación socioeconómica en Venezuela ha contribuido a la falta de recursos y la capacidad para abordar adecuadamente la gestión de riesgos de desastres en estas áreas urbanas, por lo cual urge educar a estas comunidades en este tema.

El caso particular de la comunidad La Lagunita, Sucre, localizada en el estado Miranda (Venezuela), se reconoce que la

comunidad se encuentra expuesta a un escenario multirriesgo, debido a las propias condiciones socioeconómicas y edafoclimáticas imperantes en la zona, de ahí que surja la necesidad de promover estrategias educativas que permitan educar a la población en educación para la gestión del riesgo.

Ante la realidad expuesta, emergió la pregunta ¿cómo podría educarse a las comunidades urbanas no planificadas en gestión de riesgos a través de la construcción de un plan comunitario de riesgos? Razón por la cual se planteó como objetivo de estudio diseñar una propuesta educativa en la que se haga uso del plan comunitario de riesgos como estrategia para la enseñanza no formal en comunidades urbanas no planificadas, caso de estudio: La Lagunita, Sucre, Mariche (estado Miranda, Venezuela).

2. Metodología

La investigación emergió desde una perspectiva cualitativa (Flick, 2007), teniendo una postura ontológica fundamentada en la concepción de que los escenarios de riesgos son una construcción social y que, para desarrollar altos niveles de resiliencia comunitaria, debe iniciarse por un proceso de educación desde la sensibilidad ambiental, entendida como un proceso de “darse cuenta” sobre las implicaciones de la intervención antrópica en el espacio geográfico.

Desde la perspectiva epistemológica, se asume una mirada interpretativa, la cual se alinea con un paradigma en el que el conocimiento se construye a través de la interpretación activa, la reflexión crítica y la contextualización de las perspectivas de los participantes (Gadamer, 2022). Esta visión posibilita una apreciación más amplia y completa de las demandas de los habitantes de la comunidad al enfrentar las competencias relacionadas con la gestión de riesgos de desastres en entornos urbanos no planificados. Al adoptar

un enfoque investigativo que prioriza la subjetividad, la complejidad y la profundidad en la construcción del conocimiento, se reconoce la necesidad de comprender la realidad específica de estas comunidades; por tal motivo, este enfoque no solo se alinea con la naturaleza diversa y dinámica de los desafíos en la gestión de riesgos, sino que también destaca la importancia de considerar las perspectivas individuales y las complejidades contextuales para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas.

Finalmente, se consideró fundamental adecuar la investigación desde un enfoque de proyecto factible, que se genera a partir de tres momentos orientadores, los cuales se describen a continuación tomando como referencia lo explicado por Mujica López et al. (2022) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016):

- Diagnóstico: Momento en el cual se determina la necesidad de desarrollar el estudio. En este caso, el diagnóstico se fundamentó en una fase de campo, en el cual se llevaron a cabo las entrevistas necesarias para profundizar en la comprensión del fenómeno.
- Factibilidad: Posterior a la verificación de la necesidad de elevar propuestas para mejorar un problema educativo, se debe determinar su factibilidad o viabilidad; en este caso, se hizo uso de una matriz FODA.
- Diseño: Se trata de la fase final de este tipo de estudios, el cual es su razón final, en la que se plantean los aspectos que pueden llevarse a cabo para mejorar la situación diagnosticada.

2.1 Escenario e informantes clave

La investigación tuvo como escenario de estudio la comunidad La Lagunita, Sucre, localizada en el Kilómetro 20 de la carretera Petare, Santa Lucía, en el área conocida como Mariche, estado Miranda (Venezuela). Esta

está situada geográficamente en la Región Central del país, específicamente en el sector centro-occidente del estado Miranda, al sureste del Área Metropolitana de Caracas, extendida sobre la vertiente sur de la Cordillera de la Costa en su tramo central (figura 1).

Ahora bien, los informantes de esta investigación fueron cuatro habitantes de la comunidad, los cuales fueron escogidos a partir de un muestreo basado en los siguientes criterios (Martínez-Salgado, 2012): a) personas con más de treinta años de residencia en la comunidad; b) tener información relacionada con los eventos adversos ocurridos en el pasado comunitario; c) haber sido líder comunitario en los últimos diez años, y d) tener la disposición de participar en el estudio. En la tabla 1, se presentan las características de los informantes clave.

2.2 Estrategias para la recolección y el procesamiento de la información

Para la recolección de información, se hizo uso de la técnica de la entrevista semiestructurada a fin de comprender la experiencia de los informantes clave con respecto al problema, por lo cual se construyó un guion de entrevista con tres temas orientadores que le permitieran reflexionar sobre la necesidad de implementar estrategias para la educación en gestión de riesgos comunitarios.

Una vez aplicadas las entrevistas, estas fueron analizadas a través del enfoque hermenéutico siguiendo el método propuesto por Martínez Miguélez (2014). En consecuencia, una vez recolectadas las entrevistas, se llevó a cabo la clasificación, la interpretación y el proceso de triangulación de fuentes. En la sección de resultados, se presentan algunas de las expresiones seleccionadas que surgieron de las entrevistas realizadas a los informantes clave, organizadas en función de las categorías apriorísticas.

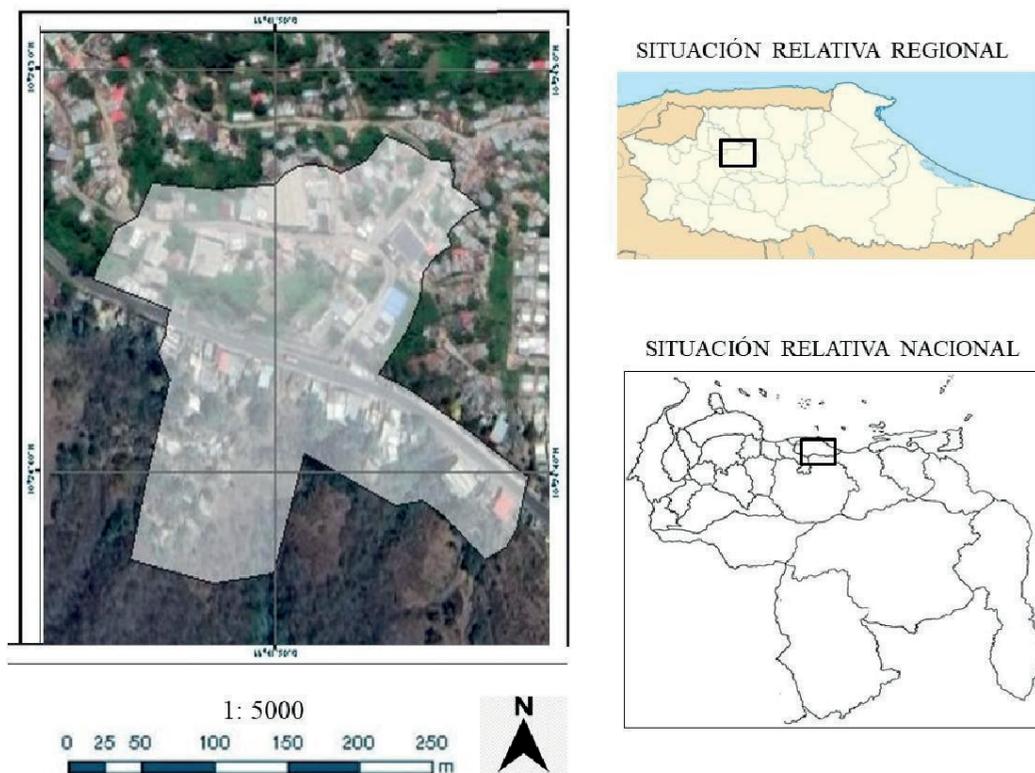


Figura 1. Localización del área de estudio. Fuente: Rosales-Veitia y Marcano-Montilla (2021).

Tabla 1. Características de los informantes clave

Informante	Sexo	Tiempo de residencia (años)
If-1	F	45
If-2	F	39
If-3	M	35
If-4	F	35

Fuente: elaboración propia.

2.3 Aspectos éticos

La participación de los informantes se desarrolló a libre disposición, donde se hizo uso del consentimiento informado, el cual constó de un documento general que describía las consideraciones éticas, así como los objetivos y alcances de la investigación, además de contener que podrían retirarse de la investigación si tenían percepción de vulnerabilidad personal.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presenta los resultados a partir de los tres momentos investigativos: diagnóstico, factibilidad y propuesta.

3.1 Diagnóstico

Para alcanzar resultados que sean favorecedores en la gestión de riesgos de desastres desde la comunidad, es importante que sus

habitantes estén dispuestos a aprender, a involucrarse activamente. Esto, incluso, es el ideal para el desarrollo de políticas públicas, pues, como explica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], s. f.), “para mejorar la calidad de las políticas públicas es de gran importancia que la participación ciudadana sea temprana y oportuna”.

En las verbalizaciones de los informantes que siguen a continuación, se puede evidenciar cómo existe una predisposición positiva en la participación activa en el desarrollo de planes comunitarios de riesgos:

Sabes, en nuestra comunidad, a veces nos sentimos perdidos cuando pensamos en cómo lidiar con los problemas que vienen. Uno se hace la pregunta: “Si pasa algo ahora mismo, ¿qué rayos haremos con la situación tal como está el país?”. No tenemos respuestas y eso nos asusta. Pero, sí, sabemos que tenemos que aprender algo al respecto antes de que ocurra algo malo. No somos expertos, no tenemos títulos, pero creemos que aprender lo básico podría ayudarnos a sobrevivir en situaciones difíciles. (I4)

Yo creo que sí, que necesitamos prepararnos, que debemos aprender a qué hacer si ocurre un desastre. (I3)

Mirá, yo vivo en uno de estos barrios sin mucha organización, y la verdad es que no tenemos ni idea de qué hacer si algo sale mal. Si hay una emergencia, estamos perdidos. Pero, sí, estamos dispuestos a aprender, porque la verdad es que no podemos depender de nadie más. Por ejemplo, si ocurre un desastre, con la situación del país como está, no podemos esperar ayuda de afuera. Es mejor aprender antes de que nos agarre por sorpresa. (I2)

[...]

Claro, uno no sabe qué hacer, ni por dónde empezar, pero, sí, es necesario [...] por ejemplo, si pasa algo ahorita, tal como está el país, ¿cómo nos

acomodamos? Entonces es mejor aprender qué podemos hacer antes de que ocurra la desgracia. (I1)

Las anteriores verbalizaciones subrayan de manera enfática la importancia fundamental de prepararse para la gestión de riesgos de desastres. Más allá de una simple preocupación, los informantes destacan la relevancia crítica de adquirir conocimientos y habilidades para enfrentar situaciones de emergencia. Este reconocimiento va de la mano de la percepción de que en el actual contexto del país esta preparación se convierte en una necesidad imperativa, especialmente para las comunidades menos favorecidas. La falta de recursos y de una red de apoyo confiable obliga a estas comunidades a tomar las riendas de su propia seguridad y resiliencia.

Tal interpretación se sustenta sobre la base de lo explicado por Coto-Cedeño et al. (2023) cuando enfatizan que en la actualidad las comunidades que han sido afectadas en el pasado por eventos adversos desarrollan una percepción más sensible con respecto a la gestión de riesgos de desastres y la necesidad de prepararse para fortalecer su resiliencia y capacidad de respuesta de forma preventiva y correctiva. Desde la voz de los habitantes de La Lagunita, Sucre, se refuerza la necesidad de desarrollar un proceso formativo que les permita empoderarse en la gestión de riesgos de desastres. Esta demanda se basa en una comprensión profunda de la realidad de su comunidad y en el reconocimiento de las limitaciones de recursos externos. Los testimonios revelan que dado este escenario la capacitación local se convierte en una prioridad innegable. La comunidad busca independencia y autonomía en la gestión de riesgos, consciente de que esta es la única forma de abordar de manera efectiva las amenazas que enfrentan a diario.

Los hallazgos del diagnóstico, respaldados por un análisis desde la perspectiva teórica, enfatizan la trascendental importancia

de la preparación en la gestión de riesgos de desastres en comunidades urbanas no planificadas, de ahí que se considere que la adquisición de conocimientos y habilidades es el reflejo de una conciencia aguda de la vulnerabilidad inherente a estas comunidades, particularmente las menos favorecidas, por lo cual se denota la existencia de una sensibilidad ambiental, tal como la plantea Delgado Villasmil (2002). Este reconocimiento se alinea con las teorías que sugieren que, en contextos nacionales en los que la escasez de recursos y la falta de una red de apoyo confiable son palpables, la responsabilidad recae directamente en las comunidades para salvaguardar su seguridad y fomentar la resiliencia (Rosales-Veítia, 2021; Torres Lima et al., 2021).

Además, se comprende a partir de los hallazgos que las comunidades previamente afectadas por eventos adversos tienden a desarrollar una percepción más sensible hacia la gestión de riesgos, respaldan la conciencia y demanda evidenciadas en los testimonios (Pereira et al., 2022; Sampaio y De Oliveira, 2019; Sousa, 2014), motivo por el cual se logra comprender que el conocimiento empírico de las comunidades es esencial para promover acciones para la gestión de riesgos locales. Este paralelismo fortalece la validez de los resultados, sugiriendo que la experiencia previa en desastres puede potenciar la percepción y el compromiso de las comunidades en la preparación preventiva y correctiva.

Ahora bien, desde la perspectiva de La Lagunita, Sucre, se comprende la existencia de aportes únicos debido a su realidad, resaltando la necesidad crítica de un proceso formativo local, lo cual se alinea con la literatura que aboga por enfoques contextualizados y descentralizados en la gestión de riesgos (Menoscal-Cevallos y Córdova-Montufar, 2022; Rosales-Veítia y Marcano-Montilla, 2021). La búsqueda de independencia y autonomía en la gestión de riesgos evidencia la madurez consciente de la comunidad,

Se reconoce que los hallazgos no solo enriquecen la comprensión teórica de la gestión de riesgos en contextos urbanos no planificados, sino que también sugieren la necesidad de políticas y programas que fomenten la capacitación local como estrategia esencial para fortalecer la resiliencia comunitaria.

reconociendo que la toma de decisiones y acciones informadas a nivel local constituye un pilar fundamental para enfrentar eficazmente las amenazas cotidianas (Gallo Álvarez y Sánchez Dávila, 2021; Sifuentes Palomino et al., 2022).

En síntesis, se reconoce que los hallazgos no solo enriquecen la comprensión teórica de la gestión de riesgos en contextos urbanos no planificados, sino que también sugieren la necesidad de políticas y programas que fomenten la capacitación local como estrategia esencial para fortalecer la resiliencia comunitaria; por tal motivo, la convergencia de teoría y práctica destaca la urgente relevancia de empoderar a estas comunidades para abordar los desafíos de manera proactiva y eficiente, construyendo un camino hacia la seguridad y la resiliencia sostenibles.

3.2 Factibilidad

Una vez recopilada la información necesaria para el desarrollo de la investigación, se procedió con la determinación de la factibilidad de la propuesta. Para ello, se construyó una matriz FODA (tabla 2).

Tabla 2. Matriz FODA de factibilidad de la propuesta

	Factores positivos	Factores negativos
	<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
<i>Factores internos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad organizada • Disposición de trabajar en equipo • Habitantes con cierto grado de sensibilidad ambiental • Conocimiento de la historia de la comunidad. Arraigo/identificación comunitaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad dispersa espacialmente • Sectorización comunitaria que propicia divisiones • Comunidad con amplia población de menores de 12 años
	Oportunidades	Amenazas
<i>Factores externos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Posible financiamiento a través del Ministerio de Comunas para proyectos de gestión de riesgos de desastres • Concejales que habitan en la comunidad • La ley de gestión de riesgos propicia la organización de las mesas técnicas de riesgos 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de transporte para el traslado de logística para capacitación por parte de expertos • Necesidad de inversión en grandes construcciones de ingeniería

Fuente: elaboración propia.

En función de los elementos que emergen de la matriz FODA y comprendiendo que los aspectos positivos viabilizan el diseño del plan comunitario de riesgos, se procedió a diseñar las estrategias que evidencian la factibilidad de la propuesta y que emergen de esta interacción que ocurre entre los factores intrínsecos y extrínsecos que se conjugan en la dinámica propia comunitaria. Las mencionadas estrategias se presentan a continuación:

- Estrategia fortalezas y oportunidades (FO): La organización y visibilización comunitaria, a través del Consejo Comunal y la Comuna, pueden ser una garantía de conseguir financiación de proyectos comunales para la gestión de riesgos de desastres. Esto puede darse con mayor efectividad por la presencia de concejales que son habitantes de la comunidad. Sin embargo, el éxito del proyecto reposa en que los habitantes han desarrollado de forma incipiente la sensibilidad ambiental, razón por la cual tienen disposición para trabajar en equipo para la gestión de riesgos de desastres.
- Estrategias debilidades y amenazas (DA): Propiciar escenarios de encuentro en

común donde la comunidad se pueda organizar y debatir los escenarios de riesgos existentes, aprovechando especialmente la presencia de instituciones educativas, para promover la educación en gestión de riesgos, involucrando a estudiantes, padres, madres, representantes y responsables.

- Estrategias fortalezas y amenazas (FA): Aprovechar la organización comunitaria para promover estrategias educativas que profundicen la sensibilización ambiental de los habitantes, así como propiciar espacios de debate para reconocer cuáles son las zonas de alto riesgo, a fin de que puedan desarrollar proyectos efectivos en la gestión de riesgos de desastres desde la propia comunidad.
- Estrategias debilidades oportunidades (DO): Promover la participación activa del concejal de la comunidad para que este se convierta en el portavoz oficial ante las instituciones respectivas a fin de conseguir el financiamiento de los proyectos comunitarios que se desarrollen para reducir los escenarios de riesgos presentes.

3.3 Propuesta

A continuación, se procede a presentar la propuesta de enseñanza no formal en comunidades urbanas no planificadas a partir de la construcción de un plan comunitario de riesgos en función de las fases de formación, razón por la cual se plantean estrategias para el abordaje de los momentos pedagógicos de una situación de aprendizaje de tipo formal.

Fase 1: Reflexionemos sobre los riesgos

- Inicio:

El facilitador en gestión de riesgos dará la bienvenida a los participantes explicando la intencionalidad de la reunión. A continuación, les entregará a los asistentes una hoja blanca a cada uno, acompañado de un lápiz; acto seguido, les dirá a los participantes que realicen una representación gráfica sobre lo que consideran riesgo. A medida que cada uno va culminando su actividad, procede a ponerla en el paredón, construido con láminas de papel *bond*, con la intención de guardarlo y emplearlo posteriormente.

Una vez que todos los participantes han terminado y publicado su dibujo, el facilitador en gestión de riesgos comienza a felicitar el trabajo de todos y a encontrar los elementos en común que comparten los trabajos de los habitantes a fin de introducir la pregunta ¿qué es el riesgo?

- Desarrollo:

En el desarrollo de la actividad, dará respuesta a la pregunta con la que se finaliza la introducción; para ello, se realizará un acercamiento a los conceptos de los componentes del riesgo. En este caso, haremos uso del instrumento “Matriz para la sistematización de conceptos básicos” (anexo A).

En este caso, solo se preguntará a los participantes qué entienden por riesgo, amenaza, vulnerabilidad, emergencia,

desastre, resiliencia, exposición, susceptibilidad, y se irán tomando palabras clave que serán escritas según la casilla que corresponda en la sección “¿Qué entendemos?”, en una réplica del instrumento transcrita en papel *bond* a fin de que sea visible para los participantes.

Una vez alcanzado el punto de saturación, el facilitador en gestión de riesgos comenzará a ordenar las ideas de los participantes, para describir cuál es el significado según corresponda en la sección “¿Qué es?”, a través de palabras clave, dejando para finalizar el concepto de *riesgo*.

- Cierre:

La actividad finalizará a través de una retroalimentación reflexiva en la que los participantes y el facilitador en gestión de riesgos podrán reflexionar sobre la importancia del aprendizaje de gestión de riesgos de desastres en las comunidades.

Fase 2: Aprendamos a identificar nuestras amenazas y recursos

- Inicio:

La actividad comienza con la bienvenida del facilitador en gestión de riesgos, quien, además, agradece el compromiso de los asistentes. A continuación, realiza un pequeño resumen sobre lo hecho la semana anterior y una recapitulación breve del significado de cada uno de los componentes del riesgo.

Posterior a ello, el facilitador en gestión de riesgos propiciará la discusión para reconocer cuáles son los eventos adversos que ocurrieron en el pasado y que permanecen en la memoria comunitaria, los cuales serán plasmados en el instrumento “Cronología de eventos adversos ocurridos en la comunidad” (anexo B).

Una vez finalizada esta parte, el facilitador en gestión de riesgos realiza una pregunta en función de lo realizado, permitiéndoles preguntar a los participantes ¿cuáles son

entonces nuestros posibles riesgos?, con lo cual finaliza la parte introductoria de esta sesión.

- **Desarrollo:**
En esta fase, el facilitador en gestión de riesgos asume una postura de facilitador, pues su deber es propiciar los grupos de discusión de acuerdo con cada uno de los sectores de la comunidad, pudiendo agruparlos por calles, manzanas o espacios que compartan características en común. Los grupos de discusión tendrán un espacio de 10 a 20 minutos para identificar cuáles son las amenazas y los recursos de su sector de la comunidad, y plasmarlo en los instrumentos respectivos: para el caso de las amenazas, el “Instrumento para la identificación de amenazas” (anexo C), y para el caso de los recursos, el “Instrumento para la identificación de recursos” (anexo D).

- **Cierre:**
Una vez finalizada la discusión de los grupos, el facilitador en gestión de riesgos tomará los instrumentos y sistematizará en una réplica en papel *bond* de ambos, para que todos puedan observar el conjunto de amenazas y recursos en la comunidad.

La actividad de este día debe finalizar con una reflexión de parte del facilitador en gestión de riesgos sobre los escenarios de riesgos presentes en la comunidad en función de la información recopilada por los participantes.

Fase 3: Redescubramos nuestra comunidad

- **Inicio:**
Una vez se hayan reunido todos los asistentes, el facilitador en gestión de riesgos mencionará la intencionalidad del recorrido comunitario y los elementos que se esperan reconocer en campo, para contrastar con los elementos amenazantes reportados en la actividad anterior.

- **Desarrollo:**
Las observaciones que se realicen en el recorrido comunitario serán registradas en el “Cuestionario de recolección de información en campo” (anexo E), por cada uno de los sectores de la comunidad, por lo que en cada sector los habitantes se convertirán en guías que orientarán el recorrido y el facilitador en gestión de riesgos en un orientador técnico para la discusión y el registro de información
- **Cierre:**
El trabajo de campo finaliza en el punto inicial. El facilitador en gestión de riesgos realizará una pequeña retroalimentación sobre los escenarios de riesgos observados y sus posibles implicaciones en la dinámica comunitaria.

Fase 4: ¿Y ahora? Construyamos un mapa

- **Inicio:**
Una vez reunida la comunidad, el facilitador en gestión de riesgos conversará con los asistentes sobre los mapas comunitarios de riesgos, su finalidad y procedimiento para la constitución.
- **Desarrollo:**
Esta fase inicia con la entrega de una versión pequeña del mapa de acuerdo con los sectores de la comunidad, con la intención de que cada uno de sus habitantes puedan reflexionar e identificar de acuerdo con la información recogida en campo los niveles de riesgos en su zona. Mientras transcurre esta actividad, los participantes democráticamente escogerán un responsable que posteriormente pueda plasmar la información de esta primera versión en el mapa general.
- **Cierre:**
Se realizará una plenaria al finalizar el desarrollo del mapa general. En este momento, el facilitador en gestión de riesgos solicitará a cada responsable de sector comunitario dar un resumen de los elementos



Figura 2. Ejemplo de mapa comunitario de riesgos. Fuente: adaptado de Ugas et al. (2013).

amenazantes y vulnerables, así como los niveles de riesgos implícitos dentro de su zona.

Finalmente, el mapa comunitario de riesgos se someterá a votación popular para validarlo. En la figura 2, se presenta un ejemplo de una versión definitiva del mapa comunitario de riesgos con cada uno de los elementos que debería contener.

Fase 5: ¿Cómo conocer cuando estamos en peligro? Pensemos en los sistemas de alerta temprana (SAT)

• Inicio:

El facilitador en gestión de riesgos da la bienvenida a los participantes y comienza a mencionar la importancia de los SAT en la fase preventiva de la gestión de riesgos de desastres, mencionando algunas de las experiencias exitosas al respecto en comunidades a nivel nacional, como el caso de Bravo et al. (2010), quienes, en

conjunto con el Instituto Nacional de Meteorología e Hidrología (INAMEH), la Universidad Simón Bolívar y la comunidad de Camurí Grande, instalaron un pluviómetro comunitario.

• Desarrollo:

La actividad inicia con la división de participantes en función de cada uno de los sectores comunitarios, quienes debatirán de forma interna cuáles son los escenarios de riesgos a los que están expuestos y cuáles serían los posibles SAT a implementar para reconocer los umbrales en los que pueden presentarse las situaciones de riesgo y cómo comunicar al resto de la comunidad que está ocurriendo algo fuera de lo usual. Posterior a esta discusión, los representantes de cada sector comparten en la plenaria general cuáles son sus propuestas sobre los SAT y dónde ubicarlos, los cuales serán sistematizados por el facilitador en la matriz correspondiente.

- Cierre:
La actividad concluye con una retroalimentación por parte del facilitador en gestión de riesgos, quien da sus apreciaciones respecto a las propuestas desarrolladas sobre los SAT. En la figura 3, se presentan algunos de los SAT que pudiesen implementarse en la comunidad, en consideración a las amenazas existentes, las cuales son susceptibles a la de otras comunidades que presenten estas características.

Fase 6: ¡Ahora sí...! Hagamos nuestro plan

- Inicio:
El facilitador en gestión de riesgos da la bienvenida a los participantes y da las instrucciones para dar inicio a los debates, además, asume el rol de presidente de debate, mientras la comunidad escoge un secretario que tome las anotaciones de la tertulia.
- Desarrollo:
Así como en las actividades anteriores, los debates se desarrollarán en dos partes. La primera de forma interna entre los representantes de cada uno de los sectores de la comunidad, para reconocer y establecer los elementos del plan comunitario de riesgos por cada una de las zonas. La segunda parte del debate ocurre con la exposición de cada uno de los responsables de sector, se realiza de esta forma, pues debe existir un microplán por cada uno de los sectores, especialmente para que cada uno de ellos tenga sus cuadrillas de riesgos, mientras se establecen las responsabilidades generales de la comunidad.
- Cierre:
La actividad concluye con una retroalimentación por parte del facilitador en gestión de riesgos, quien da sus apreciaciones respecto a los acuerdos alcanzados durante el diseño del plan comunitario de riesgos.



Figura 3. Ejemplos de SAT que pueden implementarse Fuente: elaboración propia.

Fase 7: No lo dejemos perder, hay que actualizarlo

- Inicio:
El facilitador en gestión de riesgos inicia hablando del camino que ha recorrido como comunidad para alcanzar la organización en cuanto a la gestión de riesgos de desastres y da la palabra para que participen los responsables de sector y la mesa técnica de gestión de riesgos de desastres.
- Desarrollo:
Los responsables de sector y la mesa técnica de gestión de riesgos darán su apreciación de las actividades desarrolladas. Esto conllevará que puedan reconocer el estado inicial y el final, así como esta transformación ocurrida en ese periodo.
- Cierre:
Una vez finalizadas las intervenciones, el facilitador en gestión de riesgos hablará sobre la importancia de no perder el trabajo realizado y la actualización constante del plan y el mapa comunitario de riesgos.

1. Sugerencia adicional:

Para generar sentido de pertenencia y sensibilidad ambiental en la comunidad, se sugiere que los materiales construidos, junto con los participantes, deben ser publicados en un lugar visible y de acceso para toda la comunidad, por lo cual al finalizar la reunión los participantes y el facilitador en gestión de riesgos acordarán el lugar donde podrán compartirlo. Es importante mencionar que este debe ser un lugar seguro, donde no sea objeto de actos vandálicos, por lo cual se sugieren espacios comunitarios, como centros de documentación comunal, sedes del consejo comunal o comunas, instituciones educativas u espacios afines.

4. Conclusiones

La investigación ha permitido comprender que existe una notoria falta de información en lo que respecta a la gestión de riesgos de

desastres en la comunidad; sin embargo, es esencial destacar la actitud positiva que prevalece entre sus miembros. Esta actitud refleja su disposición y voluntad para participar en actividades formativas relacionadas con la gestión de riesgos. Es un indicio claro de que la comunidad reconoce la importancia de adquirir conocimientos y habilidades que les permita afrontar de manera más efectiva situaciones de riesgo. A pesar de la falta de experiencia formal en este campo, la voluntad de aprender y prepararse es un factor crucial en el camino hacia una mayor resiliencia y seguridad en la comunidad.

El análisis de factibilidad revela una oportunidad valiosa para fortalecer la resiliencia de la comunidad a través de la gestión de riesgos de desastres. La presencia de organizaciones comunitarias, la disposición de los habitantes para el trabajo en equipo y la sensibilización ambiental incipiente crean una base sólida para la implementación de proyectos efectivos. La colaboración entre instituciones educativas y la comunidad, junto con el papel activo del concejal como enlace, puede traducirse en proyectos que reduzcan los riesgos existentes. Esta evaluación subraya la importancia de reconocer las fortalezas internas y abordar las debilidades con enfoque en las oportunidades, lo que podría conducir a una mayor seguridad y capacidad de respuesta ante situaciones de riesgo.

Resulta importante destacar que la propuesta de esta investigación no solo se ajusta a las condiciones específicas de la comunidad La Lagunita, Sucre, sino que ha sido diseñada con la flexibilidad necesaria para que pueda ser implementada en otras comunidades urbanas no planificadas que se encuentren en el Área Metropolitana de Caracas. La razón subyacente es que estas comunidades comparten similitudes en términos de condiciones ambientales y socioorganizativas con la comunidad estudiada. Esta adaptabilidad aumenta significativamente la relevancia de la propuesta, permitiendo que su alcance se

extienda y beneficie a un espectro más amplio de comunidades que enfrentan desafíos similares. Así, la propuesta se convierte en un recurso valioso que puede ser utilizado para abordar necesidades comunes en diversas localidades.

Además, es fundamental comprender que la investigación tiene un carácter orientador. Esto implica que la propuesta no se considera rígida ni inmutable, sino que está sujeta a adaptaciones y modificaciones en función de las necesidades específicas de las comunidades a las que se dirija en el futuro. La adaptabilidad es esencial para asegurar que la propuesta sea efectiva y pertinente para cada contexto particular. Cada comunidad posee sus propias características y desafíos únicos, y esta flexibilidad permite que la propuesta se ajuste a estas particularidades, y así garantizar su aplicabilidad y eficacia en diferentes entornos.

Por su parte, se reconoce que este estudio presenta importantes implicaciones pedagógicas que resaltan la necesidad de incorporar enfoques educativos en la gestión de riesgos de desastres en comunidades urbanas no planificadas. Estos hallazgos subrayan la importancia de desarrollar programas de formación adaptados a las necesidades específicas de estas comunidades, aprovechando las fortalezas de la organización comunitaria y la disposición para el trabajo en equipo. La colaboración con instituciones educativas y la promoción de la educación en gestión de riesgos se presentan como estrategias clave para fortalecer la conciencia ambiental y la capacidad de respuesta comunitaria. Además, la investigación destaca la relevancia de involucrar a las autoridades locales, como los concejales, en el proceso educativo y en la búsqueda de financiamiento para proyectos comunitarios. Estas implicaciones pedagógicas subrayan la necesidad de un enfoque integral que promueva la educación en gestión de riesgos como parte esencial de la preparación y la resiliencia en comunidades vulnerables.

Finalmente, se espera que esta propuesta no solo sirva como una guía valiosa para docentes, autoridades comunales y personal de organismos de gestión de riesgos a nivel nacional e internacional, sino que también se convierta en una herramienta significativa de cambio en la mejora de la resiliencia comunitaria. La educación y la preparación son fundamentales en la gestión de riesgos de desastres, y esta propuesta tiene el potencial de marcar una diferencia tangible en la capacidad de las comunidades para enfrentar situaciones de riesgo. Por tanto, la propuesta se presenta como un recurso importante para fortalecer la seguridad y la resiliencia de las comunidades en el ámbito local y global, con el potencial de impactar positivamente la gestión de riesgos en diversos niveles.

Agradecimientos

Los autores agradecen a Vidalina Velázquez (Pita) por haber abierto la puerta de su casa y apoyar de forma desinteresada el desarrollo de esta investigación, brindando no solo sus conocimientos comunitarios, sino también por haber propiciado la participación de otras personas en el estudio. Que tus enseñanzas y pasión también trasciendan a la eternidad.

Financiamiento

Investigación derivada del proyecto intitulado *Plan comunitario de riesgos como estrategia para la educación no formal en comunidades urbanas no planificadas* registrado bajo el n.º 2021-076 de la Coordinación de Investigación e Innovación del Instituto Pedagógico de Caracas.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Acta registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas bajo el número de control 202227901901.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (José Rosales-Veítia y Arismar Marcano-Montilla); Análisis de datos (José Rosales-Veítia); Metodología (Arismar Marcano-Montilla); revisión del artículo (José Rosales-Veítia y Arismar Marcano-Montilla). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración sobre tecnologías generativas asistidas por IA em el proceso de escritura

Los autores no han utilizado tecnologías asistidas por inteligencia artificial (IA).

Referencias

- Álvarez González, C. E., Santana Ramos, E. J. F., Álvarez López, A. E., Segovia Albariño, Y. Z. y González Domínguez, M. C. (2021). Llamado a debate entre los Objetivos del Desarrollo Sostenible y los asentamientos y barrios precarios urbanos. *Revista Científica UPAP*, 1(1), 105-120. <https://doi.org/10.54360/rcupap.v1i1.17>
- Barrantes Martínez, A. M. (2007). La gestión de riesgos y la prevención de desastres en el sector educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(2), 1-2. <https://doi.org/10.35362/rie4422250>
- Bravo, L., Hernández, R. J., Llatas, I. y Salcedo, A. (2010). Desarrollo de un sistema de alerta temprano comunitario en el estado Vargas, Venezuela. *Revista Temas de Coyuntura*, 61, 169- 178. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temasdecoyuntura/article/view/1928/1667>
- Cabalé Miranda, E. y Rodríguez Pérez de Agreda, G. M. (2017). Educación no formal: Potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 69-83. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n1/rces07117.pdf>
- Caride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220202062908p.37-58>
- Caro Zúñiga, C. A., Prosser Bravo, G., Stark Gutiérrez, V., Jara Pacheco, J. I. y Pérez Tello, S. (2021). Resiliencia comunitaria ante la falla de San Ramón: Un estudio exploratorio desde dirigentes sociales. *Bitácora Urbano Territorial*, 31(3), 85-199. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n3.86827>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (s. f.). *Participación ciudadana en la gestión pública*. <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/grupos/discusion/participacion-ciudadana-en-la-gestion-publica>
- Coto-Cedeño, W., Centeno-Morales, J. y Zúñiga-Arias, Y. (2023). Participación comunitaria y estrategias ciudadanas para la gestión del riesgo de desastres: Experiencias locales para la sustentabilidad en Pandora Oeste de El Valle La Estrella, Limón, Costa Rica. *Reder: Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres*, 7(1), 174-185. <https://doi.org/10.55467/reder.v7i1.115>
- Dávila Pérez, L. M. y Acosta Soto, N. (2023). La educación como medio para el desarrollo humano: Una meta inconclusa todavía. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*,

- 4(8), 87-97. <https://doi.org/10.59654/redip.v4i8.99>
- Delgado Villasmil, J. (2002). Hacia una planificación urbana para la reducción de riesgos ambientales: Vulnerabilidad urbana del Área Metropolitana de Caracas. *Urbana*, 7(30), 25- 41. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_urb/article/view/6019
- Farias, B., Márquez, A. y Guevara, E. (2022). Pobreza, desigualdad social y vulnerabilidad a los desastres en Venezuela. *Reder: Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres*, 6(1), 51-65. <https://doi.org/10.55467/reder.v6i1.84>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foschiatti, A. M. H. (2010). Las dimensiones de la vulnerabilidad sociodemográfica y sus escenarios. *Párrafos Geográficos*, 9(1), 1-17. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/58629/CONICET_Digital_Nro.c1a2_9806-fafa40d1-b750-a15ad0c6c343_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gadamer, H. (2022). *Hermenéutica, estética e historia* (3.ª ed.). Sígueme.
- Gallo Álvarez, A. G. y Sánchez Dávila, K. (2021). Gestión de riesgos de desastres y cambio climático en la provincia de Alto Amazonas. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 6686-6727. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.791
- Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Protección Civil. (2014). *Guía para la elaboración del mapa comunitario de riesgos (MCR)*. <http://www.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/5/2014/08/Guia-para-Elaboracion-Mapas-Comunitarios-de-Riesgos-Veracruz.pdf>
- Gutiérrez Miranda, M., Fernández Saborio, M. C. y Valverde Barquero, M. J. (2021). Adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo en comunidades del río Tempisque, Costa Rica. *Estudios de La Gestión: Revista Internacional de Administración*, 10, 75-95. <https://doi.org/10.32719/25506641.2021.10.4>
- Martínez Miguélez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es>
- Menoscal-Cevallos, J. J. y Córdova-Montufar, M. A. (2022). La planificación local y su enfoque de gestión de riesgos en el Ecuador a partir del terremoto de 2016. *Quivera Revista de Estudios Territoriales*, 24(1), 65-82. <https://doi.org/10.36677/qret.v24i1.15859>
- Mujica López, Á., Arenas, A., Rosales-Veitia, J. A. y Ballesteros Arenas, L. (2022). Estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía en instituciones de educación básica. *Revista Andina de Educación*, 6(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.4>
- Padrón Chacón, C. A. (2018). Gestión del riesgo de desastres en barrios informales: Buenas prácticas para la construcción de resiliencia. *Terra*, 34(56), 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/721/72157132003/72157132003.pdf>
- Pereira, R. da S. D., Sato, D. P., Ferreira Luna, B., Alves, V. C. de S., Matsuo, P. M., Iwama, A.
- Y. y Raimundo, S. (2022). Prevenir ou morrer na praia? Compartilhando a visão de docentes sobre a redução de riscos e desastres no litoral norte paulista. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 17(6), 151-169. <https://doi.org/10.34024/revbea.2022.v17.13510>

- Quintero Galbán, L. G. (2020). Los riesgos naturales en la historia de Venezuela: Estudios de caso para la formación multidisciplinaria de docentes de Ciencias Sociales. *Warisata: Revista de Educación*, 2(4), 36-43. <https://doi.org/10.33996/warisata.v2i4.144>
- Rosales Veitía, J., Pernaleté Lugo, J. y Odor Rossel, Y. (2022). Gestión de riesgos y la transformación curricular de educación media general en Venezuela. *Franz Tamayo: Revista de Educación*, 4(9), 10-29. <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v4i9.790>
- Rosales-Veítia, J. (2021). Evolución histórica de la concepción de la gestión de riesgos de desastres: Algunas consideraciones. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente*, 7, 67-81. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202101.004>
- Rosales-Veítia, J. y Marcano-Montilla, A. (2023). Planes comunitarios de riesgos en Suramérica: Una revisión sistemática. *Revista Geográfica de América Central*, 70, 107-134. <http://dx.doi.org/10.15359/rgac.70-1.4>
- Rosales-Veítia, J. y Marcano-Montilla, A. (2021). Amenaza por remoción en masa: Una experiencia en la comunidad La Lagunita, estado Miranda, Venezuela. *IPSA Scientia: Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(2), 63-81. <https://doi.org/10.25214/27114406.1103>
- Sampaio, J. A. L. y De Oliveira, E. R. (2019). A justiça espacial e ambiental e a teoria do risco: A responsabilidade do governo na prevenção contra desastres (no Brasil). *Revista de Direito Internacional*, 16(2). <https://doi.org/10.5102/rdi.v16i2.6129>
- Siena, M. (2014). Desastres y vulnerabilidad: Un debate que no puede parar. *Bulletin de l'Institut Français d'études Andines*, 43(3), 433-443. <https://doi.org/10.4000/bifea.5900>
- Sifuentes Palomino, N. P., Sifuentes Palomino, L. M., Sifuentes Palomino, J. M. y Ortiz Arias, R. C. (2022). Gestión de riesgos de desastres y su influencia en la conciencia ambiental del Perú. *Franz Tamayo: Revista de Educación*, 4(10), 32-44. <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v4i10.876>
- Smutter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102213.pdf>
- Sousa, J. I. J. (2014). *A comunicação do risco na minimização de desastres naturais na região autónoma da madeira* [tesis de doctorado, Universidade Nova de Lisboa]. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13759/1/A%20COMUNICA%c3%87%c3%83O%20DO%20RISCO%20NA%20MINIMIZA%c3%87%c3%83O%20DE%20DESASTRES%20NATURAIS%20NA%20REGI%c3%83O%20AUT%-c3%93NOMA%20DA%20MADEIRA.pdf>
- Torres Lima, P., Torres Vega, P. y Castro Garza, G. (2021). Asentamientos informales y resiliencia comunitaria: Itinerarios para su evaluación ante riesgos de desastres. *Revista Ciudades, Estados y Política*, 8(1), 129-146. <https://doi.org/10.15446/cep.v8n1.91947>
- Ugas, M., Mojica, R., Hernández, M., Dieppa, G. y Rosales-Veítia, J. (2013). Zonificación de la amenaza a las inundaciones mediante la construcción de un inventario de amenazas y recursos en el sector La Punta - Mata Redonda, sur del lago de Valencia, estado Aragua, Venezuela. *II Congreso Regional de Investigación*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.36477.49123>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (5.ª ed.). <https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/3993.pdf>

Florencia Mostto ^{1*}

<https://orcid.org/0009-0000-4937-9064>

Verónica Parra²

<https://orcid.org/0000-0002-6956-0052>

¹ Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Facultad de Bromatología, Gualeguaychú, Argentina; florencia-mostto@gmail.com

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Facultad de Ciencias Exactas, Núcleo de Investigación en Educación Matemática (NIEM), Tandil, Argentina; vparra@niem.exa.unicen.edu.ar

* Autor de correspondencia:

Verónica Parra, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Facultad de Ciencias Exactas, Núcleo de Investigación en Educación Matemática (NIEM), Pinto 399 (7000), Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina; vparra@niem.exa.unicen.edu.ar

Para citar este artículo:

Mostto, F. y Parra, V. (2024). Estadística descriptiva en el nivel secundario y superior: Revisión bibliográfica entre 2010 y 2020. *Papeles*, 16(31), e1606. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1606>

Estadística descriptiva en el nivel secundario y superior: revisión bibliográfica entre 2010 y 2020

Descriptive statistics in secondary and higher education: Bibliographical review between 2010 and 2020

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1606>

Recibido: 02 de agosto de 2023

Aprobado: 30 de diciembre de 2023

Publicado: 04 de marzo de 2024



Resumen

Introducción: la enseñanza de la estadística suele quedar relegada a pesar de su presencia en los programas oficiales, y así genera un fenómeno didáctico que conduce al desarrollo de investigaciones en el área e, incluso, la necesidad de una didáctica específica. **Metodología:** este trabajo presenta los resultados de una revisión bibliográfica y categorización inductiva de 70 artículos de investigación referidos a la educación estadística en el nivel secundario y superior. Esta selección se realizó de forma intencionada considerando el idioma español y publicados en revistas indexadas y actas de congresos reconocidos durante el periodo 2010-2020. **Resultados y discusión:** el análisis inductivo permitió generar las siguientes categorías: lugar y año de la investigación, nivel escolar, marco teórico, foco, problema, objetivos, metodología y conclusiones/resultados más relevantes, con sus correspondientes subcategorías. Además de la generación de categorías y subcategorías, este análisis posibilitó concluir que uno de los problemas de investigación explicitados con mayor frecuencia es la enseñanza de la estadística sin sentido, caracterizada por privilegiar un conocimiento técnico; que el foco preponderante es el análisis del conocimiento de los estudiantes; que el marco teórico más frecuente es el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática; que la metodología más usada es la aplicación de cuestionarios. **Conclusiones:** se concluye la preponderancia otorgada al “estudiante” como centro de este problema, lo que remite a reflexionar sobre la necesidad de considerar (y abordar) el fenómeno desde todos los componentes de la tríada didáctica: estudiantes-profesores-saber.

Palabras clave

Didáctica de la estadística;
enfoque ontosemiótico;
educación secundaria y superior;
estudiantes-profesores-saber

Abstract

Introduction: The teaching of statistics is often set aside despite being part of the official curricula, leading to a didactic phenomenon that leads to research development in the field and even the need for specific didactics. **Methodology:** This work presents the results of a bibliographical review and inductive categorization of 70 research articles related to statistical education in secondary and higher levels. The articles were intentionally selected based on the Spanish language and were published in indexed journals and recognized conference proceedings during the period 2010-2020. **Results and Discussion:** The inductive analysis led to the following categories: Place and year of the research, school level, theoretical framework, focus, problems, objectives, methodology, and most relevant conclusions/results, along with their corresponding subcategories. A part from generating categories and subcategories, this analysis concluded that one of the most frequently explicit research problems is the teaching of statistics without meaning, usually known to prioritize technical knowledge; that the predominant focus is the analysis of students' knowledge; the

Keywords

Statistics' didactics;
ontosemiotic approach;
secondary and
higher education;
students-teachers-knowledge

most frequent theoretical framework is the Ontosemiotic Approach to Cognition and Mathematical Instruction; and that the most commonly used methodology is questionnaire application. **Conclusions:** It has come to the conclusion that there is a prevalence given to the “student” as the center of this problem, leading us to reflect on the need to consider (and address) the phenomenon from all its components of the didactic triad: students-teachers-knowledge.

1. Introducción

La enseñanza de la estadística genera y ha generado interés en la educación matemática a partir de diversos factores, entre ellos el rápido desarrollo de la estadística como ciencia y útil en la investigación, sus técnicas y utilidades en la vida profesional, el impulso de las computadoras gracias a su potencialidad del tratamiento de grandes bases de datos, rapidez de cálculo y las posibilidades de comunicación. Todo esto, entre otros aspectos, ha facilitado el uso de la estadística a un número creciente de personas, provocando una gran demanda de formación básica en esta materia, que ha sido encomendada en los niveles no universitarios a los profesores de Matemáticas (Batanero, 2001). Diversas investigaciones (Avilez Poot et al., 2018; Batanero, 2001; Ben-Zví y Garfield, 2004; Gal, 2002; Rodríguez-Muñoz et al., 2021; Santiago et al., 2022) aluden a la importancia de esta disciplina en la formación de ciudadanos estadísticamente cultos. Ciudadanos que sean capaces de participar en la sociedad de la información: interpretar, organizar, evaluar críticamente y apreciar información estadística relacionada con los contextos sociales en los cuales están inmersos. Sin embargo, pareciera ser que esto no es tan así. Por ejemplo, Pérez et al. (2015) afirman que “la formación en estadística de los egresados del nivel medio adolece de serias deficiencias que se manifiestan en el uso posterior de la estadística en su vida cotidiana, así como en los ámbitos universitario y profesional” (p. 1), e indican que uno de los factores que podrían explicar este fenómeno es la formación y el

desempeño de los profesores de Matemáticas. En relación con esto, Zapata Cardona y González Gómez (2017) también mencionan que los profesores de Matemáticas que enseñan estadística se encuentran débilmente preparados para afrontar con éxito los desafíos de su enseñanza. Por su parte, Avilez Poot et al. (2018) obtienen conclusiones análogas con los profesores en formación: en el estudio realizado respecto al nivel de conocimiento estadístico y las actitudes hacia la estadística, concluyeron carencias significativas en el uso trascendental de la estadística en la vida cotidiana. Un aspecto no menor si se quiere un ciudadano estadísticamente crítico.

Ahora bien, si se pretende un ciudadano alfabetizado y crítico estadísticamente, se considera que no es suficiente que reciba educación estadística durante su escolaridad. Es necesario, además, que el sistema educativo conciba la estadística como una disciplina útil, funcional a las necesidades del ciudadano. Al referirnos al sistema educativo, se debe tener en cuenta la tríada didáctica (Chevallard y Joshua, 1982): estudiante-saber-profesor. En el caso de la estadística y en esta tríada, la formación de educadores es un aspecto a considerar. Si los profesores conciben la estadística desde un enfoque que privilegia el conocimiento técnico, sin sentido, procedimental y abstracto, difícilmente los estudiantes puedan formarse como ciudadanos capaces de interpretar información de manera fundamentada, crítica e independiente. Por ende, es esencial que los futuros profesores de Matemáticas, e incluso los profesores en servicio, reciban una formación idónea en didáctica de la estadística, por ejemplo, a través de talleres,

seminarios o resultados de las investigaciones del área. Particularmente, Del Pino y Estrella (2012) indican que “es difícil encontrar expertos en didáctica de la estadística, muy distinta de la didáctica de la matemática y menos desarrollada que esta” (p. 54). También es clave ampliar la discusión hacia las esferas curriculares, científicas y educativas.

En línea con las cuestiones descritas, este trabajo, que es parte de una tesis de grado, tiene como objetivo conocer el estado de las investigaciones respecto a la enseñanza de la estadística. Para ello, se propone como objetivo particular realizar un análisis de 70 artículos de investigación (publicados durante el periodo 2010-2020 en revistas indexadas y en actas de congresos) que abordan la educación estadística en el nivel secundario y superior, cuyo tema de investigación son nociones de la estadística descriptiva, pudiendo tratar o no nociones básicas de probabilidad y muestreo, o que presentan temas relacionados con la alfabetización estadística. Se construyen categorías y subcategorías de manera inductiva (Isaza, 2002), es decir, a partir de los datos (en este caso, de los 70 artículos). Las cuestiones que impulsaron esta investigación son, además de los problemas planteados, la necesidad de conocer si se le atribuye, o no, mayores responsabilidades a alguno de los vértices de la tríada didáctica. Para esto, nos cuestionamos sobre cuáles son los problemas mayormente aludidos alrededor de la enseñanza de la estadística, cuál es el foco de las investigaciones, en qué nivel educativo más se desarrollan, qué marcos teóricos son mayormente utilizados, qué métodos de recolección de datos y de análisis se emplean con mayor frecuencia, entre otros. No es objetivo comparar niveles educativos, sino presentar la categorización de este conjunto de artículos, detallando precisamente las categorías y subcategorías inductivas para organizar la información, responder a las cuestiones planteadas y alcanzar los objetivos propuestos.

“Es difícil encontrar expertos en didáctica de la estadística, muy distinta de la didáctica de la matemática y menos desarrollada que esta”

2. Metodología

La investigación es de tipo cualitativo, siendo la metodología propuesta una revisión bibliográfica, de carácter descriptivo, interpretativo y organizativo (Hernández Sampieri et al., 2010). El método consiste en un muestreo intencional en el que se seleccionaron 70 artículos científicos redactados en español. Las bases de búsqueda son revistas indexadas de acceso abierto y congresos nacionales e internacionales con publicación en actas. Se seleccionaron las revistas indexadas en, al menos, dos bases de datos. Las bases de datos académicas, los servicios de indexación y las plataformas que alojan los artículos y sus respectivas revistas, por cuestiones de espacio, no se enumeran, pero se indican que las más frecuentes son Dialnet, Latindex, Scopus, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), Google Académico, European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH Plus), CrossRef, Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), EBSCO, Web of Science (WoS) (Emerging Sources Citation Index), SciELO y Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). El periodo seleccionado es entre 2010 y 2020. Los motores de búsqueda fueron, de manera intencional, exclusivamente los artículos que se refieren a la “estadística descriptiva”, “enseñanza de la estadística”, “educación estadística”, “formación estadística”. En una búsqueda inicial, se encontraron cerca de 90 artículos. De cada uno de ellos se revisó

el título, las palabras clave y el resumen. Se decidió metodológicamente considerar para el análisis los referidos a estadística descriptiva (pudiendo tratar o no estos en simultáneo nociones básicas de probabilidad y muestreo) y alfabetización estadística (desarrollados en cualquier nivel de escolaridad y tipo de investigación). No se consideraron los 20 textos que

trataban exclusivamente aspectos de estadística inferencial por cuestiones de delimitación de la investigación. La tabla 1 presenta el detalle de las revistas y actas de congresos de los que se han extraído los ($n = 70$) artículos. La primera columna contiene el nombre de la revista, y la segunda, el número de artículos seleccionados de esa revista (rotulado con “n”).

Tabla 1. Bases de datos consultadas

Nombre de la revista o del congreso	n
Revista Números	8
Educación Matemática	4
AIEM: Avances de Investigación en Educación Matemática	3
UNION: Revista Iberoamericana de Educación Matemática	2
Revista Yupana	2
Enseñanza de las Ciencias	2
Revista de Educación Matemática y Tecnológica Iberoamericana	1
Revista de Didáctica Ikastorratza	1
Revista Investigación e Innovación en Matemática Educativa	1
Revista Pensamiento Matemático	1
Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática	1
Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática	1
Revista SUMA	1
Revista Paradigma	1
Revista Matemáticas, Educación y Sociedad	1
La Gaceta de la RSME	1
Pensamiento Educativo	1
Educação Matemática Pesquisa	1
PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática	1
Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa	1
Revista de Educación Matemática	1
Revista Uni-pluri/versidad	1
RECME: Revista Colombiana de Matemática Educativa	1
II y III Encuentro Colombiano de Educación Estocástica	9
Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística	7
Investigación en Educación Matemática: Actas del (XIV, XVII, XVIII, XX, XXIII, XXIII)	6
Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM)	5
ALME: Revista Acta Latinoamericana de Matemática Educativa: Actas (31 y 32) Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa	5
2 Jornadas Virtuales Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria	3
11° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa	1
Satellite conference of the International Association for Statistical Education (IASE)	1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Descriptores iniciales de los 70 artículos

N	T	A	AP	Extraído de	Lugar	Año	Nivel escolar	MT	Foco	P	O	MI	C
---	---	---	----	-------------	-------	-----	---------------	----	------	---	---	----	---

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, se realizó una lectura minuciosa de cada uno de los 70 artículos. A partir de esta, se generó y completó, en planilla de cálculo, la tabla 2 atendiendo a cada uno de los siguientes descriptores: número de artículo (N), título del artículo (T), autor o autores (A), año de publicación del artículo (AP), lugar donde se encuentra disponible el artículo (esto es, el sitio de donde fue extraído), lugar y año de la investigación, nivel escolar, marco teórico o referente conceptual (MT), foco del trabajo (F), problema al que refieren los autores y que motivó el desarrollo de la investigación (P), objetivos propuestos a alcanzar (O), metodología utilizada (MI) y conclusiones más relevantes (C) explicitadas por los autores.

A partir de la tabla 2, se construyeron nueve categorías de análisis: (C1) Lugar de la investigación, (C2) Año de la investigación, (C3) Nivel escolar, (C4) Marco teórico, (C5) Objetivos, (C6) Problema, (C7) Foco, (C8) Metodología y (C9) Conclusiones, con el propósito de delimitar sus correspondientes subcategorías para describir, clasificar y concluir respecto a este conjunto de artículos. Como podrá advertirse, los primeros cinco descriptores de la tabla 2 no se consideran categorías, puesto que se refieren a descriptores que se denominan “directos”. La selección de estas categorías y no otras se debe a que se trata de una categorización inductiva. Como es conocido, en la metodología de la investigación cualitativa, las categorizaciones pueden realizarse de dos maneras: deductiva o inductivamente (o emergente). En el primer caso, las categorías (y sus subcategorías correspondientes) se derivan de los marcos teóricos. En el segundo, en el caso de las inductivas o emergentes, las categorías (y sus subcategorías correspondientes) “emergen de los datos”, basadas en patrones o recurrencias presentes (Isaza, 2002). A continuación, se presenta cada una de las categorías y subcategorías definidas de forma inductiva, es decir, emergentes del análisis del conjunto de los ($n = 70$) artículos.

2.1 Categorías y subcategorías inductivas

Las categorías y subcategorías, derivadas de la tabla 2, son las siguientes:

(C1) Lugar de la investigación: Corresponde al país donde se realizó la investigación, no al país de publicación del trabajo.

(C2) Año de la investigación: Contempla el año en cual se realizó la investigación, no el año de publicación del trabajo. La selección del año de investigación (y no del año de publicación) se debe a que los 70 artículos corresponden al periodo 2010-2020. De esta forma, el descriptor “año de publicación” no fue categoría sino decisión metodológica para la selección intencional del periodo de publicación de los trabajos a analizar. Otra decisión metodológica fue considerar artículos redactados en español, decisión que, sin duda, impactó los resultados vinculados a la categoría C1.

(C3) Nivel escolar: Se considera el nivel escolar al que están dirigidos o en el que se desarrollan las investigaciones. Las subcategorías identificadas son cinco:

C3.1. Nivel Secundario: Se corresponde a la escolaridad media o del nivel secundario, con estudiantes desde 12-13 años hasta 17-18 años.

C3.2. Nivel Superior: Atañe al nivel universitario o no universitario. Corresponde al nivel siguiente en escolaridad del nivel secundario o medio.

C3.3. Nivel Secundario y Nivel Superior: Esta subcategoría contempla ambos niveles en simultáneo, es decir, nivel medio o secundario y nivel superior, o bien la transición entre ambos.

C3.4. Profesores de Matemáticas (en ejercicio o en formación): Se consideran en esta subcategoría los artículos que tienen como población de estudio los profesores de Matemáticas (en ejercicio o en formación, ya formación continua, ya inicial).

C3.5. No específica: Se consideran los artículos que no especifican el nivel escolar para el cual está dirigido el texto o no especifican el nivel de la población de estudio o no les corresponde indicarlo debido a la naturaleza del trabajo.

(C4) Marco teórico: Se consideraron no solo los marcos teóricos rotulados con un nombre, por ejemplo, teoría de situaciones didácticas, enfoque ontosemiótico, teoría antropológica de lo didáctico, etc., sino también las nociones definidas previamente por los autores que no llegan a materializarse en una teoría como tal, pero que sirvieron de sustento para la investigación. Las subcategorías identificadas son:

C4.1. Teoría social del aprendizaje

C4.2. Teoría antropológica de lo didáctico (TAD)

C4.3. Enfoque ontosemiótico (EOS) de la cognición e instrucción matemática C4.4. Conocimiento matemático para la enseñanza

C4.5. Teoría de inteligencias múltiples

C4.6. El modelo del pensamiento estadístico (problema, plan, datos, análisis y conclusiones [PPDAC])

C4.7. El enfoque de la educación matemática crítica

C4.8. La taxonomía structure of observed learning outcome (SOLO) C4.9. Niveles de lectura de gráficas de Curcio

C4.10. Niveles de interpretación de gráficas de Aoyama

C4.11. El modelo middle school student statistical thinking (M3ST) C4.12. Otras teorías, modelos, aproximaciones o enfoques

C4.13. Nociones: Se consideran los artículos que utilizan solo algunas nociones definidas previamente por otros autores o nociones tomadas desde alguna teoría, pero que no pasan a un nivel superior de encuadre referencial.

C4.14. No específica: Se consideran los artículos que no especifican/no explicitan

un marco teórico o que no les corresponde indicarlo por la naturaleza del trabajo.

(C7) Objetivos: Se consideraron los objetivos explicitados por los autores, aquellos propuestos a cumplir a lo largo del trabajo. Las distintas subcategorías (en este caso, nueve en total incluyendo la de “No específica”) se generaron a partir del verbo que utilizaron los autores para redactar el objetivo. Se agruparon en función del nivel de complejidad y similitudes de lo que se proponían hacer.

C7.1. Promover, transmitir, crear y reflexionar o mostrar C7.2. Indagar, investigar, estudiar o conocer

C7.3. Comparar

C7.4. Describir, fundamentar o caracterizar

C7.5. Elaborar, diseñar, configurar o utilizar

C7.6. Analizar o evaluar

C7.7. Confirmar o validar

C7.8. Compartir, servir como insumo o completar C7.9. No se especifican

(C6) Problema de la investigación: Se examinó el problema aludido por los autores que los llevó a realizar el trabajo y a hacer el foco en el tema indicado. Las subcategorías identificadas son ocho:

C6.1. Formación estadística débil de profesores: Se incluyen los artículos que mencionan que los profesores se encuentran débilmente preparados para afrontar con éxito los desafíos de la enseñanza estadística, ya en su formación inicial, ya continua.

C6.2. Ausencia de la enseñanza estadística en el aula de secundaria: Se incluyen los artículos que mencionan que la estadística no se estudia en las aulas del nivel secundario.

C6.3. Enseñanza sin razones de ser de la estadística: Se incluyen los artículos que hacen referencia a una enseñanza de la estadística sin sentido, caracterizada por privilegiar un conocimiento técnico.

C6.4. Formación estadística deficiente de los estudiantes: Se incluyen los artículos que mencionan que los estudiantes finalizan

sus estudios secundarios o superior con una formación estadística deficiente.

C6.5. Alfabetización estadística insuficiente: Se incluyen los artículos que mencionan que los ciudadanos cuentan con una alfabetización estadística insuficiente para enfrentar con éxito los retos que la cultura demanda.

C6.6. Ausencia de nociones estadísticas en el currículo: Se incluyen los artículos que mencionan que se hace escasa alusión, no se priorizan o no se contemplan nociones estadísticas en las recomendaciones curriculares.

C6.7. La investigación como problema: Se incluyen los artículos que mencionan que hay pocas investigaciones sobre determinados temas de la estadística o como problema la división social del trabajo en educación estadística.

C6.8. No específica: Se incluyen los artículos que no especifican un problema o que no les corresponde indicarlo debido a la naturaleza del trabajo.

(C7) Foco: Se consideró el aspecto clave, el núcleo del artículo. Las subcategorías identificadas son ocho:

C7.1. Profesores en servicio: Se incluyen los artículos que analizan las imágenes, creencias, actitudes, concepciones o el conocimiento que tienen sobre estadística los profesores en servicio. Además, los artículos que describen alguna intervención que se realiza en la formación de los profesores en servicio.

C7.2. Formación de profesores: Se incluyen los artículos que analizan las imágenes, creencias, actitudes, concepciones o el conocimiento que tienen sobre estadística los futuros profesores, es decir, de los estudiantes para profesor de Matemáticas. Además, los artículos que describen alguna intervención que se realiza en la formación de los futuros profesores.

C7.3. Formación del estudiante: Se incluyen los artículos que analizan las imágenes, creencias, actitudes, concepciones o el conocimiento que tienen sobre estadística los estudiantes del nivel secundario o superior.

C7.4. Experiencia de aula: Se incluyen los artículos que describen el proceso de diseño, gestión y evaluación de una experiencia de aula de nivel secundario o superior.

C7.5. Propuesta de enseñanza sin implementar: Se incluyen los artículos que diseñan, describen y analizan tareas, problemas o secuencia de actividades que no han sido implementados en el aula.

C7.6. Teorizaciones o reflexiones: Se incluyen los artículos que abordan la educación estadística a través de reflexiones o descripciones de ciertas nociones o constructos.

C7.7. Recursos: Se incluyen los artículos que presentan un análisis o descripción de recursos para el estudio de la estadística.

C7.8. Análisis del currículo: Se incluyen los artículos que analizan el diseño curricular de nivel secundario o el diseño curricular para el profesorado de educación secundaria.

(C8) Metodología: Se consideraron los aspectos exclusivamente metodológicos, es decir, las maneras de hacer e instrumentos para alcanzar los objetivos formulados. Las subcategorías identificadas son cinco:

C8.1. Aplicación de un cuestionario: Se clasifican los artículos de acuerdo con el tipo de cuestionario que implementan, cómo lo implementan y el tipo de análisis que realizan de los resultados obtenidos con este instrumento.

C8.2. Aplicación de un taller formativo o de un programa de desarrollo profesional: Se clasifican los artículos de acuerdo con cómo se implementa el taller (o el programa) y el tipo de análisis que realizan de esta experiencia.

C8.3. Implementación de una propuesta para la enseñanza de la estadística: Se clasifican los artículos de acuerdo con cómo se implementa y evalúa una propuesta en un espacio escolar.

C8.4. Presentación de una propuesta para la enseñanza de la estadística: Se clasifican los artículos de acuerdo con cómo presentan las actividades y los contenidos o el marco de

referencia de una propuesta de enseñanza estadística. Se ubican en este nivel las propuestas diseñadas sin implementar.

C8.5. Presentación, discusión o desarrollo de nociones o ideas: Se clasifican los artículos de acuerdo con cómo los autores presentan, debaten o desarrollan nociones, ideas o propuestas.

(C9) Conclusiones: Se abordan los resultados o las conclusiones más relevantes explicitadas por los autores al finalizar el artículo. En este caso, se decidió, desde el punto de vista metodológico, no determinar subcategorías y remitirnos al análisis exclusivamente con el instrumento nube de palabras. Para este caso, se puso en el instrumento el texto relativo a las “Conclusiones”, tal y como se encuentra en los trabajos. De esta forma, se puede saber la prioridad dada a las diversas palabras e ideas asociadas en el conjunto de los 70 artículos, aspecto a abordar en la sección siguiente.

Este conjunto de categorías y subcategorías, así como la metodología de categorización inductiva, resulta ser un gran insumo para ampliar la base de datos de los 70 artículos. A continuación, se presentan los resultados y las discusiones más relevantes.

3. Resultados de la categorización y discusión

Respecto a C1. *Lugar (país) de la investigación* y C2. *Año de la investigación*, los más frecuentes son Colombia y el periodo

2010-2015, respectivamente. Es importante volver a mencionar que en esta subcategoría se considera el año de desarrollo o de realización de la investigación (no el año de publicación).

De los 70 artículos analizados, 19 no especifican ni el lugar de la investigación ni el año, o no les corresponde indicarlo, ya porque es un reporte teórico, ya porque se ha omitido en el texto. De los 51 artículos que especifican “lugar de investigación”, cuatro realizan su investigación en más de un país a la vez; por este motivo, como podrá corroborarse, la suma de los valores por países de la figura siguiente da 74. Respecto al año, del total de artículos, hay 35 que no especifican el año en el cual realizaron la investigación, o no corresponde indicarlo, ya porque es un reporte teórico, ya porque se ha omitido en el texto. Hay 10 artículos que realizan la investigación en el periodo 2010-2015. Otros cuatro artículos realizan su investigación en el periodo 2015-2020. Y hay dos artículos que investigan en el periodo 2005-2010. En la figura 1, se presentan las distribuciones de acuerdo con el país.

Respecto a C3. *Nivel escolar*, el de mayor preponderancia en el cual realizaron las investigaciones es el secundario. Este resultado se condice con el obtenido por Santiago et al. (2022), quienes realizan un relevamiento bibliográfico, considerando 16 artículos (de tres revistas de investigación) comprendidos entre el periodo 2014-2021. Estos autores

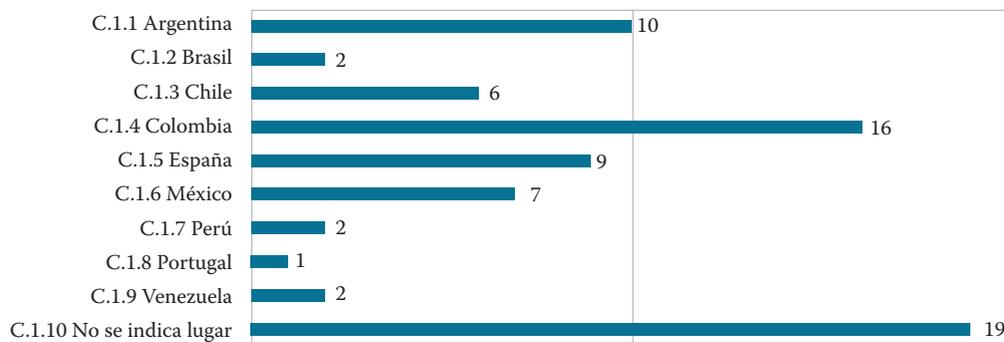


Figura 1. Lugar de la investigación (C1) de los (n = 70) artículos Fuente: elaboración propia.

consideran tres categorías: educación matemática, enseñanza de la estadística y formación del profesorado. Concluyeron la escasez de investigaciones desarrolladas en formación profesoral. En nuestro caso, también se advierte una casi nula frecuencia (3 de 70) de la subcategoría C3.4. *Profesores en ejercicio*. Es importante destacar que los 16 textos considerados por Santiago et al. (2021) no fueron incluidos entre los 70 de nuestro trabajo. La figura 2 contempla la distribución para la categoría C1.

Por otra parte, y siguiendo con el nivel escolar, aunque no es objetivo de este trabajo comparar resultados entre el nivel secundario y el nivel superior, se puede sintetizar lo obtenido en cada caso. En el nivel secundario, se enfoca en la implementación de estrategias pedagógicas que buscan fortalecer la comprensión estadística de los estudiantes. Estas estrategias incluyen el uso de herramientas, como comunidades virtuales de aprendizaje, actividades centradas en la resolución de problemas y proyectos con datos reales. Se prioriza la alfabetización estadística, el desarrollo del razonamiento y pensamiento estadístico, y se promueve la comprensión mediante la aplicación de conceptos en contextos cotidianos y sociales. En el nivel superior (por ejemplo, universitario), la enseñanza de la estadística se centra en experiencias didácticas que van más



Figura 2. Nivel escolar (C3) de los (n = 70) artículos Fuente: elaboración propia.

allá de la mera transmisión de conocimientos. Se implementan propuestas que incorporan teorías de aprendizaje, como la cognición situada y el constructivismo, destacando la resolución de problemas y proyectos con datos reales. Se analiza la comprensión conceptual y procedimental de los estudiantes, se exploran recursos para la enseñanza más interactiva y se abordan conceptos complejos mediante ejemplos aplicados y herramientas visuales.

Respecto a los enfoques o modelos que se consideran más frecuentemente como C4. *Marco teórico*, son el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática con una frecuencia de nueve (Godino, 2009; Godino y Batanero, 1994; Godino et al., 2006; Godino et al., 2007; entre otros) y el modelo del pensamiento estadístico PPDAC (Wild y Pfannkuch, 1999) con siete como frecuencia. En la figura 3, se sintetiza esta categoría con sus correspondientes subcategorías.

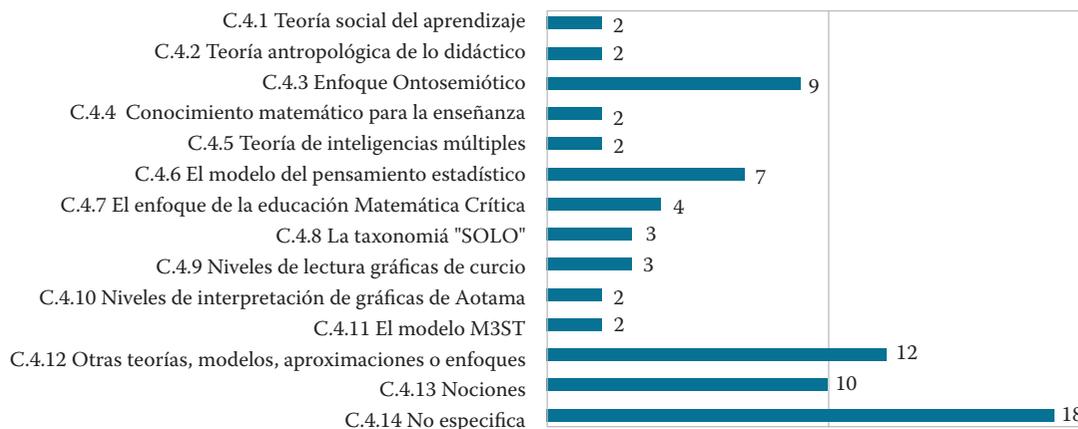


Figura 3. Preponderancia del marco teórico (C4) de los (n = 70) artículos Fuente: elaboración propia.

Se puede observar en la figura 3 que la suma total de las frecuencias es igual a 78, esto se debe a que hay artículos que fueron clasificados en más de una subcategoría, debido a que utilizan en su marco teórico más de

una teoría o enfoque. La tabla 3 contiene los descriptores de las subcategorías C4.12. *Otras teorías, modelos, aproximaciones o enfoques* y C4.13. *Nociones*.

Tabla 3. Descriptores de subcategorías C4.12 y C4.13

Subcategorías	Descriptores
C4.12. Otras teorías, modelos, aproximaciones o enfoques	<p>Teoría de la cognición situada</p> <p>El modelo <i>technological pedagogical content knowledge</i> (TPACK)</p> <p>Teoría de situaciones didácticas</p> <p>La teoría de la toma de decisiones en situaciones de riesgo</p> <p>Niveles de lectura y comprensión de gráfico según Vigo</p> <p>Niveles de exigencia cognitiva según Salcedo</p> <p>Niveles para evaluar descriptores de estadística descriptiva</p> <p>La clasificación de los contextos de las actividades según Gea Serrano</p> <p>La metodología del aprendizaje basado en proyectos de William Kilpatrick</p> <p>Las fases que se desarrollan en la estadística por proyectos según Batanero y Díaz</p> <p>Los descriptores de Dublín</p> <p>Sistema de dimensiones e indicadores (SDI) del conocimiento didáctico del contenido (CDC)</p> <p>Las categorías presentadas por Pimenta</p>
C4.13. Nociones	<p>Innovación educativa (Alemán et al., 2012; Gómez Zermeño, 2011)</p> <p>Las ideas estadísticas fundamentales propuestas por Burrill y Biehler (2011)</p> <p>Las ideas estadísticas fundamentales propuestas por Batanero y Borovcnik (2016)</p> <p>El razonamiento estadístico (Ben-Zví y Garfield, 2004)</p> <p>El sentido estadístico (Batanero, 2013)</p> <p>El sentido estocástico (Ruiz Hidalgo y Serrano Romero, 2015)</p> <p>Las actitudes de los sujetos frente a situaciones de riesgo: propensión y aversión al riesgo de Kahneman y Tversky (2000)</p> <p>Variación y variabilidad según Reading y Shaughnessy (2004)</p> <p>La noción de actitud hacia la estadística (Gómez Chacón, 2000)</p> <p>Concepto de ciudadanía crítica (Stillman et al., 2013)</p> <p>Aprendizaje de la estadística a largo plazo (Behar Gutiérrez y Grima Cintas, 2015)</p> <p>La noción de competencia didáctica según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</p> <p>Algunas posturas teóricas sobre la caracterización del razonamiento estadístico (Gal y Garfield, 1997)</p> <p>La noción de pensamiento estadístico (Snee, 1990) y los elementos básicos del pensamiento estadístico (Moore, 1990)</p> <p>La idea de la interdisciplinariedad (Batista, 2008)</p> <p>Argumentos en favor de la comparación de conjuntos de datos (Ben-Zví y Garfield, 2004)</p>

Fuente: elaboración propia.

En la categoría C5. *Objetivos*, las subcategorías con mayor preponderancia que aparecen en los artículos son C5.1. *Promover, transmitir, crear y reflexionar o mostrar*, y C5.6. *Analizar o evaluar*. En la figura 4, se sintetiza esta categoría con sus correspondientes subcategorías.

A la hora de clasificar, se encontraron artículos que mencionan más de un objetivo, por lo que se pudo considerar más de una subcategoría en dichos artículos; en consecuencia, la suma total de las frecuencias da 99. Del total de artículos analizados (n = 70), la mayor parte de ellos (20) tienen

como objetivo C5.1. *Promover, transmitir, crear y reflexionar o mostrar*. En segundo lugar, hay 19 que mencionan en su objetivo C5.6. *Analizar o evaluar*. La tabla 4 presenta ejemplos de cada caso.

Además de este análisis, se decidió describir los objetivos utilizando el instrumento nube de palabras, disponible <https://www.nubedepalabras.es/>. Este instrumento no solo permite gestionar la construcción de nubes de palabras, sino también, entre otras opciones, obtener la frecuencia absoluta de las que componen el texto introducido. En nuestro caso, se seleccionaron los párrafos



Figura 4. Objetivos (C5) de los (n = 70) artículos Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Descriptores de subcategorías C5.1 y C5.6

C5.1. Promover, transmitir, crear y reflexionar o mostrar	C5.6. Analizar o evaluar
Promover el pensamiento, el razonamiento (crítico) y la alfabetización estadística.	Analizar la interpretación que realizan los estudiantes, futuros profesores o profesores en servicio.
Fomentar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).	Analizar y evaluar la enseñanza y aprendizaje, es decir, evaluar las tareas propuestas por los profesores o el aprendizaje o la enseñanza basada en trabajos con proyectos, o analizar los errores cometidos por los alumnos o recursos o un concepto.
Estimular el aprendizaje y la reflexión. Reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza de la estadística.	Analizar los niveles de dificultad o niveles de lectura y comprensión de tablas y gráficos estadísticos.
Reflexionar sobre la articulación de la complejidad asociada al objeto matemático.	
Resaltar o mostrar el potencial de la educación estadística.	
Resaltar o mostrar la complejidad de los procesos reales de búsqueda del conocimiento.	
Resaltar o mostrar el carácter interdisciplinar de la estadística.	

Fuente: elaboración propia.



Figura 4. Nube de palabras respecto a los objetivos (C5) de los (n = 70) artículos Fuente: elaboración propia.

de los artículos (n = 70) que hacían referencia a los objetivos del trabajo. Ese texto se cargó en el instrumento mencionado y se generó la nube de palabras. Se decidió dejar solo los verbos cuya frecuencia era mayor de dos y analizar su preponderancia. Esta imagen se presenta en la figura 4.

Se advierte claramente la preponderancia de los verbos “analizar”, “describir” y “conocer”. Se decidió entonces indagar cada uno de ellos, se realizó el procedimiento análogo y se obtuvieron las nubes de palabras (figura 5) correspondientes a cada uno de estos tres verbos. Para estas tres nubes, se utilizó el

mismo texto que en la nube anterior, pero separándolo en tres secciones: una para cada uno de los tres verbos “analizar”, “describir” y “conocer”. En este caso, se dejaron tanto los verbos como los sustantivos, y se eliminaron los artículos definidos, los indefinidos y los adverbios.

En las tres nubes de palabras, se observa la preponderancia alrededor de cada verbo de las palabras “estudiantes”, “secundaria”, “estadística”, “aprendizaje”, “dispersión”, “actitudes”. Esto, junto con el detalle de los objetivos mencionados, induce a suponer en cierta centralidad del abordaje de este conjunto de artículos en los estudiantes.

Siguiendo con el análisis de la categoría C6. *Problemas*, se advierte que los tres explicitados con mayor frecuencia son los siguientes:

- Enseñanza sin razones de ser de la estadística: Los artículos mencionan que el problema de investigación es una enseñanza de la estadística sin sentido, caracterizada por privilegiar un conocimiento técnico.
- Formación estadística deficiente de los estudiantes: Los artículos mencionan como problema de investigación que los estudiantes reciben una formación estadística deficiente, ya por recibir escasa formación en estadística, ya por una formación pobre en cuanto al desarrollo del pensamiento estadístico.



Figura 5. Preponderancia de palabras respecto a cada uno de los tres verbos más frecuentes en la formulación de los objetivos (C5) de los (n = 70) artículos. Fuente: elaboración propia.



Figura 6. Preponderancia del problema (C6) explicitado en los (n = 70) artículos Fuente: elaboración propia.



Figura 7. Preponderancia del foco (C7) explicitado en los (n = 70) artículos Fuente: elaboración propia.

- Alfabetización estadística insuficiente: En la cual los artículos aluden al problema de que los ciudadanos cuentan con una alfabetización estadística insuficiente para enfrentar con éxito los retos que la cultura demanda. La figura 6 sintetiza la totalidad de los problemas explicitados en los artículos analizados. Es importante mencionar que la suma de los valores para la categoría “Problema de investigación” da 78 (siendo 70 artículos), pues hay textos que aluden a más de un problema a la vez.

Respecto a la categoría C7. *Foco*, se advierte una fuerte preponderancia en la subcategoría denominada C7.3. *Formación del estudiante*. Por cuestiones de espacio, no es posible detallar cada uno de los descriptores de las subcategorías, pero es importante mencionar que, en la C7.3. *Formación del estudiante*, el descriptor “Análisis del conocimiento” es

el que aparece con mayor preponderancia, con una frecuencia de 14 artículos. En dicho descriptor, se incluyen aquellos que evalúan a través de un cuestionario o de un experimento de enseñanza el razonamiento estadístico o la interpretación que realizan los estudiantes de nivel secundario o superior. Por otro lado, se debe mencionar que la subcategoría C7.8. *Análisis del currículo* registró la menor cantidad de artículos, con una frecuencia igual a dos. En esta subcategoría, se incluyen los textos que analizan el diseño curricular de nivel secundario sobre alguna noción de estadística o el diseño curricular para el profesorado de educación secundaria. La figura 7 sintetiza estos resultados.

En relación con C8. *Metodología*, se identificó que la modalidad con mayor frecuencia es C8.1. *Aplicación de un cuestionario o descripción del diseño*, incluyendo los artículos que implementan un cuestionario

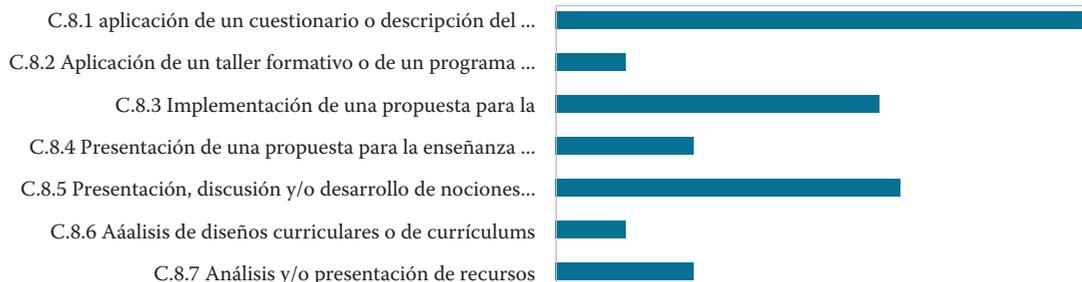


Figura 8. Preponderancia de la metodología (C8) de los (n = 70) artículos Fuente: elaboración propia.

de tipo cerrado, abierto o mixto, y presentan los resultados, incluyendo o no la descripción del diseño y el análisis de las respuestas. Además, se concluye que las subcategorías

C8.2. *Aplicación de un taller formativo o de un programa de desarrollo profesional* y C8.6. *Análisis de diseños curriculares* registraron la menor cantidad de artículos, tres en cada una de ellas. En dichas subcategorías, se incluyen, respectivamente, los artículos que implementan un taller formativo o un programa de desarrollo profesional para futuros profesores o profesores en servicio y los que realizan un análisis, ya de diseños curriculares, ya de programas de asignaturas sobre didáctica o enseñanza de la estadística. La figura 8 muestra los resultados para esta categoría.

Finalmente, la categoría C9. *Conclusiones*, como se indicó, fue analizada a partir del instrumento nube de palabras. Para ello, se registraron en un mismo documento las conclusiones registradas en la tabla 2 para cada uno de los (n = 70) artículos. Este texto fue procesado de la siguiente forma: se consideraron, en primer lugar, familias de palabras, por ejemplo, se utilizó la palabra “estudiantes” para las palabras “estudiante”, “alumno”, “alumnos”, “aprendiz”, “aprendices”, etc. Esto se realizó con otras palabras, que por cuestiones de espacio no se pueden detallar. Una vez generado esta versión del documento, se cargó al instrumento que genera la nube y se quitaron de la lista de palabras nombres propios, preposiciones,

artículos, pronombres, onomatopeyas, verbos que no definen una tarea que se realiza, preposición, pronombres demostrativos, adverbios de cantidad, de frecuencia y de lugar. La nube generada se presenta en la figura 8.



Figura 8. Preponderancia de palabras en la categoría Conclusiones (C9) Fuente: elaboración propia.

La palabra de mayor frecuencia a lo largo de las conclusiones de los (n = 70) artículos, según la imagen aportada por la correspondiente nube de palabras, es “estudiante”, seguida de las palabras “estadística”, “currículo”, “enseñanza”, “resultados”, “conocimiento”, “datos”, “contexto” y “problemas”. Se advierte nuevamente, al igual que en los objetivos, la centralidad puesta en los estudiantes. Santiago et al. (2021)

también analizan la frecuencia de las palabras a partir de una nube de palabras y obtienen que las de mayor frecuencia son “estadística descriptiva”, “educación estadística”, “alfabetización estadística”, “pensamiento estadístico” y “gráficos estadísticos”. En este caso, la centralidad está puesta en el “saber estadístico”. Se identifica así una diferencia significativa en términos de componentes de la tríada didáctica: por un lado, en nuestro caso, hacia el estudiante, mientras en el trabajo de Santiago et al. (2021) hacia el saber.

4. Conclusiones

Los problemas aludidos en este conjunto de (n = 70) artículos son diversos, pero que la mayor cantidad manifiestan una enseñanza de la estadística sin razones de ser, sin sentido, caracterizada por privilegiar un conocimiento técnico. En concordancia con este problema, se alude también a una formación estadística deficiente de los estudiantes, ya por recibir escasa formación en el área, ya por si reciben formación esta resulta ser pobre en cuanto al desarrollo del pensamiento estadístico. A su vez, el foco de la mayoría de los trabajos recae en la formación de los estudiantes.

En cuanto a los objetivos, la mayoría se centra en evaluar la interpretación que realizan los estudiantes, futuros profesores o profesores en servicio, como también buscan promover el desarrollo del pensamiento y razonamiento estadístico y la alfabetización estadística. En relación con los aspectos metodológicos, se concluyó que la modalidad con mayor frecuencia es la aplicación de un cuestionario o descripción del diseño.

Respecto al nivel escolar, el de mayor preponderancia en el cual realizaron las investigaciones es el secundario, y el lugar y año en el que se realizaron la mayoría de las investigaciones son Colombia y el periodo 2010-2015, respectivamente. Además, se concluyen las bajas menciones al análisis del currículo, evi-

denciado en los resultados de las categorías “Objetivos”, “Problema de investigación”, “Foco”, “Metodología” y “Conclusiones”, en las que se obtuvieron las menores frecuencias. Este resultado es clave, pues, si se quiere un ciudadano estadísticamente crítico, resulta fundamental, a nuestro criterio, analizar las propuestas curriculares y reflexionar sobre ellas.

Los resultados anteriores conducen a concluir la preponderancia otorgada al “estudiante” como centro de este problema. Se considera que es importante abordarlo desde todos los componentes del sistema didáctico y no tanto solo desde el lugar del “alumno”, es decir, también desde el polo del profesor y del saber en sí mismo. Además, se destaca que una enseñanza basada en investigaciones y proyectos, que involucre a los estudiantes en un ciclo de investigación, favorece el razonamiento estadístico y el pensamiento crítico, evitando una enseñanza de la estadística sin sentido, desconectada, fragmentada y procedimental.

Finalmente, se invita a los lectores a reflexionar sobre cómo innovar y mejorar las prácticas de enseñanza de la estadística para generar procesos de estudio relativos a esta disciplina, que sean funcionales y con sentido para los estudiantes.

Financiamiento

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No se utilizaron metodologías con la participación de personas.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (Florencia Mostto y Verónica Parra); Análisis de datos y metodología (Florencia Mostto); Revisión del análisis de datos y de la metodología (Verónica Parra), Escritura y revisión (Florencia Mostto y Verónica Parra). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración sobre tecnologías generativas asistidas por IA em el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, el autor ha utilizado ChatGPT 3.5 OpenAI para la revisión de la traducción del resumen al inglés. Tras utilizar esta herramienta/servicio, el autor o autores revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizaron plenamente del contenido de la publicación.

Referencias

- Alemán, L. Y., Gómez Zermeño, M. G., Parada, E. y Sáenz, P. (2012). Extracurricular strategies for teaching innovation. En A. Mateos, M. Anderson y J. M. Rodríguez (eds.), *Kick-Start: New ways of teaching innovation* (pp. 327-369). Amarú.
- Alvarado Martínez, H. A., Galindo Illanes, M. K. y Retamal Pérez, M. L. (2018). Evaluación del aprendizaje de la estadística orientada a proyectos en estudiantes de ingeniería. *Educación Matemática*, 30(3), 151-183. <https://doi.org/10.24844/em3003.07>
- Aparicio Pereda, A .S., Cardoso Paredes, R. E. y Bazán Guzmán, M. (2018). Explorando las actitudes hacia la estadística en grupos de universitarios de dos universidades Latinoamericanas. *Revista ALME*, 31(2), 1148-1156. <http://funes.uniandes.edu.co/13613/1/Aparicio2018Explorando.pdf>
- Arredondo, E. H., Fernández Coronado, N. A., Imilpán Rivera, I. A. y García, J. I. (2019). Niveles de comprensión de una tabla estadística y un gráfico de columnas en estudiantes universitarios. *Revista ALME*, 32(2), 66-75. <http://funes.uniandes.edu.co/14049/1/Arredondo2019Niveles.pdf>
- Arteaga, P., Batanero, C., Cañadas, G. y Contreras, J. M. (2011). Las tablas y gráficos estadísticos como objetos culturales. *Revista Números*, 76, 55-67. <https://mdc.ulpgc.es/s/mdc/item/184736>
- Avilez Poot, A., Ordaz Arjona, M. y Reyna Peraza, L. (2018). Conocimiento y actitudes acerca de la estadística de los profesores de secundaria del estado de Yucatán. *UNION: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 14(52), 46-72. <https://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/338/174>
- Batanero, C. (2001). *Didáctica de la estadística*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/didacticaestadistica.pdf>
- Batanero, C. (2013). Sentido estadístico: Componentes y desarrollo. *Probabilidad Condicionada: Revista de Didáctica de la Estadística*, 2, 55-61. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/371626?inicio=1>
- Batanero, C. y Borovcnik, M. (2016). *Statistics and probability in high school*. Sense.
- Batanero, C., Arteaga, P. y Contreras, J. M. (2011). El currículo de estadística en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación Matemática y Tecnológica Iberoamericana*, 2(2), 1-20. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/2151/1720>
- Batanero, C., Díaz, C., Contreras, J. M. y Roa, R. (2013). El sentido estadístico y su desarrollo. *Revista Números*, 83, 7-18. <https://mdc.ulpgc.es/s/mdc/item/184964>
- Batista, S. H. S. da S. (2008). Interdisciplinariedad, docencia universitaria y formación. *Educación Médica Superior*, 22(4),

- 1-7. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v22n4/ems07408.pdf>
- Behar Gutiérrez, R. (2018). Importancia del contexto en la formación del pensamiento y la cultura estadística. En I. Álvarez (ed.), *Memorias del III Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 85-110). Asociación Colombiana de Educación Estocástica. <http://funes.uniandes.edu.co/12934/1/Behar2018Importancia.pdf>
- Behar Gutiérrez, R. y Grima Cintas, P. (2015). Estadística: Aprendizaje a largo plazo. Algunas reflexiones En J. M. Contreras, C. Batanero, J. D. Godino, G. R. Cañadas, P. Arteaga, E. Molina, M. M. Gea y M. M. López (eds.), *Didáctica de la estadística, probabilidad y combinatoria* (vol. 2, pp. 37-52). Granada. <https://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/2357/1/Jos#page=45>
- Ben-Zvi, D. y Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. En D. Ben-Zvi y J. Garfield (eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking* (pp. 3-15). Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-2278-6>
- Burrill, G. y Biehler, R. (2011). Fundamental statistical ideas in the school curriculum and training teachers. En C. Batanero, G. Burrill y C. Reading (eds.), *Teaching statistics in school mathematics: Challenges for teaching and teacher education. A joint ICMI/IASE study* (pp. 57-69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1131-0_10
- Campos, C. R. (2016). La educación estadística y la educación crítica. En I. Álvarez y C. Sua (eds.), *Memorias del II Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 5-23). Asociación Colombiana de Educación Estocástica. <http://funes.uniandes.edu.co/9269/1/Campos2016Educacion.pdf>
- Castro Carvajal, D. y Zabala Corrales, J. J. (2018). Variación estadística: Un estudio con profesores en ejercicio. En I. Álvarez (ed.), *Memorias del III Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 375-384). Asociación Colombiana de Educación Estocástica. <http://funes.uniandes.edu.co/12959/1/Castro2018Variacion.pdf>
- Castro, F. J., Ortiz, J. J. y Garzón Guerrero, J. (2019). Significado de la dispersión en el currículo de estadística y probabilidad de México. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López- Martín y E. Molina-Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fqm126/civeest.html>
- Cervantes, M., Paredes, K., Parra, Y. y Olivares, P. (2018). Medición de los niveles de lectura e interpretación de tablas y gráficos estadísticos en los estudiantes de tercero medio de un establecimiento educacional de la región metropolitana, Chile. *Revista ALME*, 31(2), 1117- 1131. <http://funes.uniandes.edu.co/13629/>
- Chevallard Y. y Joshua, M. A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: La notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(2), 159-239. <https://revue-rdm.com/2005/un-exemple-d-analyse-de-la/>
- Díaz Pallauta, J., Bizet Leyton, V. y Ruz Ángel, F. (2018). Una experiencia de enseñanza para abordar la desviación media con estudiantes de secundaria. En I. Álvarez (ed.), *Memorias del III Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 294-302). Asociación Colombiana de Educación Estocástica. <http://funes.uniandes.edu.co/12951/1/Diaz2018Una.pdf>
- Dieser, M. P. (2017). ¡Estadístic@s en acción! Una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la estadística revisitada desde la teoría de la cognición situada y una perspectiva constructivista del aprendizaje. *UNION: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 13(51), 164-183. <https://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/406>

- Esteley, C. y Magallanes, A. (2015). Una experiencia vivida en aula: Enseñar y aprender a trabajar con estadística desde una perspectiva crítica. *Revista Yupana*, 15(9), 29-46. <https://doi.org/10.14409/yu.v0i9>
- Ferrari, C. N. y Corica, A. R. (2017). Concepciones sobre la estadística, su enseñanza y aprendizaje: Un estudio exploratorio con estudiantes para profesor en matemática. *Revista de Didáctica Ikastorratza*, 19, 62-90. https://www.ehu.eus/ikastorratza/19_alea/3.pdf
- Ferrari, C. y Corica, A. (2019). Enseñanza de la estadística en la formación de profesores: Un estudio exploratorio. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López Martín y E. Molina Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fqm126/civeest.html>
- Flores, A. y Pinto, J. (2019). Factores asociados a resultados de una evaluación de razonamiento estadístico en estudiantes de nivel superior de México. *Revista Investigación e Innovación en Matemática Educativa*, 4, 363-366. <http://funes.uniandes.edu.co/15886/1/Flores2019Factores.pdf>
- Gal, I. (2002). Adult's statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2002.tb00336.x>
- Gal, I. y Garfield, J. (1997). Curricular goals and assessment challenges in statistics education. En I. Gal. y J. Garfield (eds.), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 1-13). International Statistical Institute. <https://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications/assessbk/chapter01.pdf>
- Galindo Alba, A. (2016). Verdad, mentira y estadísticas. *Revista Pensamiento Matemático*, 6(2), 165-174. https://revista.giepm.com/wp-content/uploads/revista_impresa/vol_VI_num_2/jue_mat_verdad_ment_y_est.pdf
- García-Alonso, I. y Bruno, A. (2019). Lectura de gráficos estadísticos y tareas numéricas en alumnado de secundaria y futuros profesores. En J. M. Marbán, M. Arce, A. Maroto, J. M. Muñoz Escolano y Á. Alsina (eds.), *Investigación en Educación Matemática XXIII* (pp. 313- 322). SEIEM. <http://funes.uniandes.edu.co/14467/1/Garcia-Alonso-2019lectura.pdf>
- García-García, J. I., Imilpán Rivera, I. A., Fernández Coronado, N. A. y Arredondo, E. H. (2019). Comprensión de una tabla estadística por estudiantes universitarios en México y Chile. *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 14, 1-16. <http://doi.org/105007/1981-1322.2019.e62811>
- Gea, M. M., Arteaga, P. y Cañadas, G. R. (2017). Interpretación de gráficos estadísticos por futuros profesores de Educación Secundaria. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 12, 19-37. <https://doi.org/10.35763/aiem.v1i12.189>
- Gea, M. M., Batanero, C., Fernandes, J. A. y Arteaga, P. (2016). Interpretación de resúmenes estadísticos por futuros profesores de educación secundaria. *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 5(2), 135-157. <http://10.4471/redimat.2016.1902>
- Godino, J. D. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. *UNION: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 5(20), 13-31. <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/1063/752>
- Godino, J. D. y Batanero, C. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en didactique des mathématiques*, 14(3), 325-355. <https://revue-rdm.com/1994/significado-institucional-y/>
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s11858-006-0004-1>

- Godino, J. D., Contreras, A. y Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en didactique des mathématiques*, 26(1), 39-88. <https://revue-rdm.com/2006/analisis-de-procesos-de/>
- Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional: Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.
- Gómez Zermeño, M. G. (2011). SEP Prepárate, modelos de educación a distancia en el nivel medio superior: Estudio descriptivo sobre los modelos innovadores de educación a distancia para adolescentes en condiciones de rezago. *Revista Q*, 6(11), 1-27. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6714>
- González Ruiz, I., Batanero Bernabeu, C. y Contreras García, J. M. (2015). Recursos interactivos para el estudio de la varianza. *Revista SUMA*, 80, 31-38. https://revistasuma.fespm.es/sites/revistasuma.fespm.es/IMG/pdf/suma_80-32varianza.pdf
- Granchetti, H., Ponteville, C. y Núñez, M. (2017). Una Imagen vale más que mil datos: Las representaciones gráficas en la enseñanza de la estadística. *UNION: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 13(51), 236-249. <https://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/409>
- Grisales, J. D. y Aldana, E. (2018). Idoneidad didáctica para el aprendizaje de las medidas de tendencia central de estudiantes de educación básica, mediante el enfoque ontosemiótico. *Revista ALME*, 31(1), 175-182. <http://funes.uniandes.edu.co/13485/1/Grisales2018Idoneidad.pdf>
- Guío Romero, R. A., Pintor Chávez, M. M. y Gómez Zermeño, M. G. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: Aportes y beneficios. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 41-51, <https://doi:10.22458/ie.v17i22.810>
- Guitart Coria, M., Moreno Verdejo, A., Flores Martínez, P. y García Guridi, C. (2015). Enseñanza de las medidas de centralización a partir de situaciones humorísticas. En J. M. Contreras, C. Batanero, J. D. Godino, G. R. Cañadas, P. Arteaga, E. Molina, M. M. Gea y M. M. López (eds.), *Didáctica de la estadística, probabilidad y combinatoria* (vol. 2, pp. 259-267). Universidad de Granada. <http://www.estadis.net/3/actas/Actas%20de%20las%202%20Jornadas%20 Virtuales.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Isaza, G. (2002). *Análisis, interpretación y construcción teórica en la investigación cualitativa*. Universidad de Manizales.
- Jaramillo Álvarez, F. J. (2018). Materiales educativos usados en estadística: Caso Ceipa. En I. Álvarez (ed.), *Memorias del III Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 284-293). Asociación Colombiana de Educación Estocástica. <http://funes.uniandes.edu.co/12950/1/Jaramillo2018Materiales.pdf>
- Kahneman, D. y Tversky, A. (eds.) (2000). *Choices, values, and frames*. Cambridge University Press.
- León Gómez, C. A., Vega Carrillo, A. L. y Álvarez Alfonso, I. (2018). Educación estadística y educación en ciencias naturales y ciencias sociales a través de problemáticas ambientales para la formación ciudadana: Un enfoque teórico. En I. Álvarez (ed.), *Memorias del III Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 274-283). Asociación Colombiana de Educación Estocástica. <http://funes.uniandes.edu.co/12949/1/Leon2018Educacion.pdf>
- León Gómez, N. A. (2020). Alcances de la enseñanza de la estadística a través de la investigación en la Educación Media en Venezuela. *Revista Paradigma*, 41, 657-684.

- <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p657-684.id808>
- Martínez, M. L. y Huerta, M. P. (2016). Influencia del contexto en el uso e interpretación de medidas de centralización afectadas por valores atípicos. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 335-344). SEIEM. <http://funes.uniandes.edu.co/8874/1/Huerta2016Influencia.pdf>
- Miranda Palmito, C. A. (2018). Reflexiones acerca de la enseñanza de la estadística desde un enfoque interdisciplinar. En I. Álvarez (ed.), *Memorias del III Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 354-365). Asociación Colombiana de Educación Estocástica. <http://funes.uniandes.edu.co/12957/1/Miranda2018Reflexiones.pdf>
- Molero, A., Gea, M. M. y Batanero, C. (2019). ¿Qué conocimientos de la media aritmética tienen los estudiantes al inicio de la Educación Secundaria? En J. M. Marbán, M. Arce, A. Maroto, J. M. Muñoz Escolano y Á. Alsina (eds.), *Investigación en Educación Matemática XXIII* (pp. 423-432). SEIEM. <http://funes.uniandes.edu.co/14495/1/Molero2019Que.pdf>
- Montejo Gámez, J. y Amador Saelices. M. V. (2019). Concepciones del alumnado de educación secundaria en su primer contacto con la estadística. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López Martín y E. Molina Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fqm126/civeest.html>
- Moore, D. S. (1990). Uncertainty. En L. A. Steen (ed.), *On the shoulders of giants* (pp. 95-173). National Academy Press.
- Muñoz Capitán, N., Monserrat, P. V., Mateu García, G. y Prado Bayarri, F. J. (2019). Actividades estadísticas para 4.º de la ESO utilizando datos reales. *Revista Números*, 102, 139-159. <http://funes.uniandes.edu.co/14874/>
- Muñoz Nungo, O., Maz Machado, A. y Pedrosa Jesús, C. (2020). Estudio exploratorio de los conocimientos sobre la media en alumnos de educación secundaria. *Revista Matemáticas, Educación y Sociedad*, 3(1), 22-32. <https://journals.uco.es/mes/article/view/12689/11611>
- Murillo Ramón, J. y Castellanos Fonseca, R. (2011). Interactividad y atención a la diversidad en el aprendizaje de la estadística. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(3), 81-402. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v29n3.229>
- Nascimento, M. M., Martins, J. A. y Estrada, A. (2014). La vida es sueño: Proyectos de estadística en ingenierías. En M. T. González, M. Codes, D. Arnau y T. Ortega (eds.), *Investigación en Educación Matemática XVIII* (pp. 475-483). SEIEM. <http://funes.uniandes.edu.co/6088/1/Nascimento2014Lavidaseiemb.pdf>
- Naya, S., Ríos, M. y Zapata, L. (2012). La estadística en la enseñanza preuniversitaria. *La Gaceta de la RSME*, 15(2), 355-368. <https://gaceta.rsme.es/abrir.php?id=1084>
- Orta, J. A. y Sánchez, E. (2013). Interpretación de la dispersión de datos en contexto de riesgo por estudiantes de secundaria. En A. Berciano, G. Gutiérrez, A. Estepa y N. Climent (eds.), *Investigación en Educación Matemática XVII*. (pp. 421-430). SEIEM. <http://funes.uniandes.edu.co/12058/1/Orta2014Interpretacion.pdf>
- Orta, J. A. y Sánchez, E. (2018). Niveles de razonamiento sobre variación estadística de estudiantes de nivel medio superior al resolver problemas en un contexto de riesgo. *Educación Matemática*, 30(1), 47-71. <https://doi.org/10.24844/EM3001.02>
- Pérez Laverde, L. E., Aparicio Pereda, A. S., Bazán Guzmán, J. L. y João Abdounur, O. (2015). Actitudes hacia la estadística de estudiantes universitarios de Colombia. *Edu-*

- cación Matemática*, 27(3), 111-149. <http://somidem.com.mx/descargas/Vol27-3-4.pdf>
- Pérez, A., Cueto, G., Fernández, M. S., Filloy, J., Diez, S. M., Kelmansky, D. y Pomilio, C. (2015). Mejorando las competencias para la enseñanza de la estadística de profesores de secundaria en formación a través de talleres participativos. En M. A. Sorto (ed.), *Advances in statistics education: Developments, experiences and assessments. Proceedings of the Satellite conference of the International Association for Statistical Education (IASE)* (pp. 1-6). https://iase-web.org/documents/papers/sat2015/IASE2015%20Satellite%2054_PREZ.pdf?1438922692
- Pino, G. del y Estrella, S. (2012). Educación estadística: Relaciones con la matemática. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana*, 49(1), 53-64. <https://doi.org/10.7764/PEL.49.1.2012.5>
- Pino, G. del y Estrella, S. (2012). Educación estadística: Relaciones con la matemática. *Pensamiento Educativo*, 49(1), 53-64. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.49.1.2012.5>
- Pino, J. E. y Estepa, A. (2019). Análisis de la enseñanza de las medidas de dispersión en libros de texto de educación secundaria. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 16, 86-102. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i16.232>
- Pinto, J. E. y González, M. T. (2010). Diseño de situaciones hipotéticas de enseñanza-aprendizaje para estudiar el conocimiento didáctico del contenido del profesor de estadística. En M.
- M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo, y T. A. Sierra (eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV* (pp. 487-498). SEIEM. http://funes.uniandes.edu.co/1711/1/360_2010Diseno_SEIEM13.pdf
- Pomilio, C. J., Miño, M., Brignone, N. F., García Facal, G., Telesnicki, M. C., Fass, M., Filloy, J., Cueto, G., Fernández, M. S. y Pérez, A. (2016). Análisis de actividades sobre estadística descriptiva en libros de educación media: ¿Qué se pretende que los estudiantes aprendan? *Revista Educação Matemática*, 18(3), 1345-1364. <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/issue/view/1658>
- Quevedo Piratova, D. A., Gómez Zermeño, M. G. y Briseño Sepúlveda, M. G. (2015). Mejora de la enseñanza de la estadística mediante la implementación de una comunidad virtual de aprendizaje. *Revista Números*, 90, 73-87. https://sinewton.es/revista_numeros/090/
- Reading, C. y Shaughnessy, J. M. (2004). Reasoning about variation. En J. Garfield y D. Ben-Zvi (eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking* (pp. 201-226). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-2278-6_9
- Rincón Márquez, H. (2019). Estadística por proyectos, construcción de tablas y gráficos. *Revista ALME*, 32(2), 633-640. <http://funes.uniandes.edu.co/14106/1/Rincon2019Estadistica.pdf>
- Rodríguez Arteaga, C. M. y Cabrera Campos, A. (2010). La desventaja de la media aritmética: Cómo tratarla en clases. *Revista Números*, 74, 39-44. https://sinewton.es/revista_numeros/074/
- Rodríguez Cifuentes, J. A. y Castro Carvajal, D. (2018). Significado de la media aritmética y el uso de la palabra promedio en estudiantes de 11 grado. En I. Álvarez (ed.), *Memorias del III Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 399-409). Asociación Colombiana de Educación Estocástica. <http://funes.uniandes.edu.co/12962/1/Rodriguez-2018Significado.pdf>
- Rodríguez Gámez, W. H. y Fernández Hernández, F. (2018). Uso de la taxonomía SOLO en situaciones de muestreo: Un ejemplo de aplicación. *Revista Números*, 98, 105-116. https://sinewton.es/revista_numeros/098/
- Rodríguez Nope, A., Nieto Bernal, J. A. y Álvarez Alfonso, I. (2015). El pensamiento crítico

- co en la interpretación de tablas y gráficos estadísticos en el aula. En J. M. Contreras, C. Batanero, J. D. Godino, G. R. Cañadas, P. Arteaga, E. Molina, M. M. Gea y M. M. López (eds.), *Didáctica de la estadística, probabilidad y combinatoria* (vol. 2, pp. 239-248). Universidad de Granada. <http://www.estadis.net/3/actas/Actas%20de%20las%20%20Jornadas%20 Virtuales.pdf>
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Muñiz-Rodríguez, L. y Aguilar González, Á. (2021). El recuento y las representaciones manipulativas: Los primeros pasos de la alfabetización estadística. *PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 15(4), 311-338. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/22511/21324>
- Rondero, C. y Font, V. (2015). Articulación de la complejidad matemática de la media aritmética. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(2), 29-49. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1386>
- Ruiz Hidalgo, J. F. y Serrano Romero, L. (2015). Sentido estocástico. En P. Flores Martínez y L. Rico Romero (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria* (pp. 169- 184). Pirámide.
- Ruiz, I. (2019). Lectura y comprensión de gráficos estadísticos en estudiantes de secundaria de Badajoz. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López Martín y E. Molina Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fqm126/civeest.html>
- Ruz, F., Molina Portillo, E. y Contreras, J. M. (2020). Idoneidad didáctica de procesos de instrucción programados sobre didáctica de la estadística. *PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 14(2), 141-172. <https://doi.org/10.30827/pna.v14i2.8897>
- Saire, J. (2019). Secuencia de actividades para la enseñanza de la tabla de frecuencias para estudiantes de primer año de Secundaria. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López Martín y E. Molina Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fqm126/civeest.html>
- Salcedo, A. (2019). Las ideas fundamentales de la estadística en textos escolares de matemáticas. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López Martín y E. Molina Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fqm126/civeest.html>
- Salinas, J. y Mayén, S. (2016). Estudio exploratorio de las actitudes hacia la estadística en estudiantes mexicanos de bachillerato. *AIEM: Avances de Investigación en Educación Matemática*, 10, 73 -90. <https://aiem.es/article/view/3952/4391>
- San Román, V. y Marrón, B. (2015). Propuesta didáctica para promover el desarrollo de competencias matemáticas y didácticas en contenidos de estadística. En J. M. Contreras, C. Batanero, J. D. Godino, G. R. Cañadas, P. Arteaga, E. Molina, M. M. Gea y M. M. López (eds.), *Didáctica de la estadística, probabilidad y combinatoria* (vol. 2., pp. 389-396). Universidad de Granada. <http://www.estadis.net/3/actas/Actas%20de%20las%20%20Jornadas%20 Virtuales.pdf>
- Sánchez, E. A. y Gómez Blancarte, A. L. (2015). La negociación de significado como proceso de aprendizaje: El caso de un programa de desarrollo profesional en la enseñanza de la estadística. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 18(3), 387-419. <https://doi.org/10.12802/re-lime.13.1834>
- Sánchez, E. A. y Orta Amaro, J. A. (2013). Problemas de mediciones repetidas y de riesgo para desarrollar el razonamiento de estudiantes de secundaria en los temas de media y dispersión. *Revista Números*, 83, 65-77. https://sinewton.es/revista_numeros/083/

- Santiago, P. V. da S., Alves, F. R. V. y Santos, M. J. C. dos (2022). Ensino de estatística como objeto de pesquisa: Uma revisão sistemática da literatura para o período de 2014 a 2021. *UNION: Revista Iberoamericana de Educação Matemática*, 18(64), 1-16. <https://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/377/230>
- Serradó Bayés, A. (2013). El Proyecto Internacional de Alfabetización Estadística. *Revista Números*, 83, 19-33. https://sinewton.es/revista_numeros/083/
- Snee, R. D. (1990). Statistical thinking and its contribution to total quality. *The American Statistician*, 44(2), 116-121. <https://doi.org/10.2307/2684144>
- Stillman, G., Brown, J., Faragher, R., Geiger, V. y Galbraith, P. (2013). The role of textbooks in developing a socio-critical perspective on mathematical modeling in secondary classrooms. En G. A. Stillman (ed.), *Teaching mathematical modelling: Connection to research and practice. International perspectives on the teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 361-371). Springer. https://doi:10.1007/978-94-007-6540-5_30
- Suzaño, H. O., Borjas, M. E. y Ahumada, M. C. (2012). ¿Variabilidad = Variable? *Revista de Educación Matemática*, 1-9. <https://doi.org/10.33044/revem.10175>
- Tauber, L., Cravero, M. y Santellán, S. (2019). La construcción del sentido estadístico a partir de indicadores sociales. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López Martín y E. Molina Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fqm126/civeest.html>
- Wild, C. J. y Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223-265. <https://doi.org/10.2307/1403700>
- Zapata Cardona, L. (2010). ¿Cómo contribuir a la alfabetización estadística? *Memoria del 11º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa* (pp. 98-106). Asocolme. http://funes.uniandes.edu.co/1166/1/98_CMO_CONTRIBUIR_A_LA_ALFABETIZACION_ESTADISTICA_Asocolme2010.pdf
- Zapata Cardona, L. (2014). Alcance de las tareas propuestas por los profesores de estadística. *Revista Uni-pluri/versidad*, 14(1), 53-62. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19815>
- Zapata Cardona, L. (2018a). Enseñanza de la estadística desde una perspectiva crítica. *Revista Yupana*, 10(16), 30-41. <https://doi.org/10.14409/yu.v0i10>
- Zapata Cardona, L. (2018b). Investigaciones estadísticas para la formación del ciudadano crítico. En I. Álvarez (ed.), *Memorias del III Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 63-71). Asociación Colombiana de Educación Estocástica. <http://funes.uniandes.edu.co/12932/1/Zapata2018Investigaciones.pdf>
- Zapata Cardona, L. y González Gómez, D. (2017). Imágenes de los profesores sobre la estadística y su enseñanza. *Educación Matemática*, 29(1), 61-89. <https://doi.org/10.24844/EM2901.03>
- Zapata Cardona, L. y González Gómez, D. (2017). Imágenes de los profesores sobre la estadística y su enseñanza. *Educación Matemática*, 29(1), 61-89. <https://doi.org/10.24844/EM2901.03>
- Zapata Cardona, L., González, D. y Ceballos, Z. (2015). Colaboración entre profesores de estadística e investigadores: Una experiencia de aula. *RECME: Revista Colombiana de Matemática Educativa*, 1(1), 602-607. <https://core.ac.uk/download/pdf/78470718.pdf>

Edie de Jesús Gómez Marrugo ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0003-1433-3001>

¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Doctorado Interinstitucional de Educación. Facultad de Ciencias y Educación. Línea de Investigación Educación Superior y Educación Media- Superior. Bogotá, Colombia. e- mail: eddgomez@udistrital.edu.co

* Autor de correspondencia:
Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Doctorado Interinstitucional de Educación. Facultad de Ciencias y Educación. Línea de Investigación Educación Superior y Educación Media-Superior. Bogotá, Colombia. Calle 13 # 31-75. e-mail: eddgomez@udistrital.edu.co

Para citar este artículo:
Gómez Marrugo, E. de J. (2024).
Prácticas sociales, maestros y
educación media en Bogotá.
Papeles, 16(31), e1635. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1635>

Prácticas sociales, maestros y educación media en Bogotá

Social practices, teachers, and middle school education in Bogota

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1635>

Recibido: 30 de septiembre de 2023

Aprobado: 30 de diciembre de 2023

Publicado: 07 de marzo de 2024



Resumen

Introducción: las prácticas sociales son estudiadas por las relaciones que se establecen entre las personas que participan en su construcción en un espacio determinado. El campo de la educación media es uno de los espacios donde se generan estas prácticas y se estructuran de acuerdo con la posición y el interés de los agentes en los procesos de interacción en los que participan, y así se genera una suerte de encuentro que desafía nuestro pensamiento por el sentido que le asigna cada uno de los individuos que participan en los vínculos sociales propiciados en un espacio de interacción definido. Las prácticas sociales, el maestro y la educación media se constituyen en elementos de indagación por su relevancia en los procesos escolares, que a su vez están siendo afectados por factores externos a las dinámicas de la escuela. **Metodología:** se utilizó para este fin un ejercicio de revisión documental de las categorías mencionadas con el propósito de identificar las tendencias de estudio que abordan el tema, buscando comprender y comparar la forma en que se piensa el maestro y la profesión docente en el contexto internacional, regional y nacional. **Resultados y discusión:** en la revisión de las referencias bibliográficas seleccionadas, se observa que la tendencia de las prácticas gira en torno al componente pedagógico. Por su parte, el aspecto social se explora en profundidad desde el campo sociológico. Frente al maestro, pareciera que el malestar docente es generalizado en el entendido de que sus reclamos son similares en diferentes lugares del mundo. **Conclusiones:** se cierra poniendo de manifiesto los conceptos relevantes de las categorías tratadas.

Palabras clave

Prácticas sociales; maestro; profesión docente; educación y educación media

Abstract

Introduction: Social practices are studied by the relationships established between the people who participate in their construction in each space. The field of secondary education is one of the spaces where these practices are generated and structured according to the position and interest of the agents in the processes of interaction in which they participate, thus generating a sort of encounter that challenges our thinking by the meaning assigned by each of the individuals who participate in the social links created in a defined space of interaction. Social practices, the teacher and secondary education become elements of inquiry due to their relevance in school processes, which in turn are being affected by factors external to the school dynamics. **Methodology:** Used for this purpose is based on a documentary review of the categories mentioned to identify the study trends that address the subject, seeking to understand and compare the way in which the teacher and the teaching profession are thought of in the international, regional, and national context. **Results and discussion:** In the review of the selected bibliographic sources, it is observed that the trend of practices revolves around the pedagogical component, while the social aspect is explored in

Keywords

Social practices; teacher; teaching profession; education and middle school education

depth from the sociological field. About teachers, it seems that teacher discomfort is generalized, in the understanding that their claims are similar in different parts of the world. **Conclusions:** The article closes by highlighting the relevant concepts of the categories addressed.

1. Introducción

Las prácticas sociales son un insumo esencial para pensar el campo escolar, de modo que este es uno de los escenarios en los que se producen y cobran sentido por las relaciones que se tejen en su interior. Los agentes y las instituciones se convierten así en pieza clave en la construcción de las prácticas, para lo cual se requieren espacios sociales que posibiliten procesos intersubjetivos con marcada diferencia entre quienes se empeñan en dotarlas de significados y aquellos para los que pasan desapercibidas.

Uno de esos agentes son los maestros, cuya profesión atraviesa por un estado de enrarecimiento que afecta profundamente sus prácticas en la escuela, hasta tal punto de que se contempla como trabajador proletarizado, explotado laboralmente y desplazado de la función que antes desarrollaba en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Además, es considerado técnico educativo y dispensador de currículo (Fernández Liria et al., 2016), ya que otros elaboran los programas escolares que deben desplegar con sus estudiantes. A pesar de esto, la figura del maestro es reconocida por la conexión que guarda entre el saber que posee, las estrategias que utiliza para expresarlo y las relaciones que propicia en los espacios de interacción de los que forma parte. Así que las prácticas sociales, el maestro y la educación media son elementos que se corresponden y se asumen como objeto de indagación por la trayectoria social y cultural en los entornos de aplicación; por consiguiente, el objetivo de la indagación es comprender cómo se perciben estas prácticas, el maestro y la educación secundaria en perspectiva de los estudios académicos que exploran su contenido y significado.

Las relaciones que construyen los maestros con los demás agentes en el campo escolar están asociadas con las prácticas, las cuales vienen siendo objeto de análisis desde diferentes tendencias, es el caso del componente pedagógico (Álvarez, 2023; Martínez Boom, 2000; Quiceno Castrillón, 2006); a su vez, se ubican en el horizonte de lo social (Jaramillo, 2014), contribuyendo de esta manera a las transformaciones de la cultura adquirida (Londoño Orozco et al., 2009), y también se presentan al enlazar la educación con la escuela y la familia en función de la reproducción del capital cultural que se quiere conservar o aumentar (Gutiérrez, 2003). En consonancia con lo planteado, la hipótesis que se desarrolla es la correspondencia entre las prácticas sociales, el maestro y la educación afectados por el desprestigio de la profesión docente.

El desarrollo de las prácticas de los maestros ocurre en un lugar específico, que para ser estudiadas conviene identificar las características que definen el escenario de observación. Este escenario se refiere a la educación media, que está dentro de la educación secundaria en América Latina, y llama la atención por la acogida que se le viene asignando a este segmento educativo por parte de los Gobiernos en la región desde el siglo XXI, lo cual se expresa con la ampliación de la cobertura escolar para atender a la demanda de la población en edad de acceder a los procesos académicos que se ofrecen en este ciclo de la educación. No obstante, en la región continúa pendiente alcanzar la universalización de la educación secundaria que garantice los derechos educativos de los estudiantes (Ducoing, 2017) y el desarrollo sus potencialidades cognitivas y sociales.

En el artículo, se presentan, en primer lugar, diferentes miradas de las prácticas sociales en educación; en segundo lugar, se aborda la forma en que se piensa al docente y la profesión que representa; posteriormente, se resaltan los planteamientos de investigaciones recientes sobre la educación secundaria en América Latina, Colombia y Bogotá, destacando los alcances y los problemas que afectan la consecución de los objetivos que persigue, especialmente la adquisición de parte de los jóvenes de las competencias cognitivas que demanda el campo profesional y el mercado laboral, la formación de la ciudadanía para el fortalecimiento de la sociedad y la movilización social que podría contribuir a la reducción de las desigualdades sociales que afectan a la población vulnerable en la región. El punto de cierre se hace con las conclusiones y las referencias.

La indagación es pertinente porque permite determinar la relación entre las categorías tratadas, su pertinencia en la sociedad, el valor simbólico otorgado al maestro, las prácticas sociales y la educación secundaria; asimismo, los resultados del análisis se podrían convertir en insumos de otras búsquedas que aporten al campo de la investigación educativa.

2. Metodología

La metodología que se utilizó para indagar diferentes modos de contemplar las categorías de prácticas sociales, maestro y educación media fue la técnica de revisión documental, esto es, el proceso mediante el cual el investigador recopila, revisa, analiza, selecciona y extrae información de diversas fuentes sobre un tema particular con el propósito de acercarse al conocimiento para comprenderlo en profundidad (Hurtado, 2000). La exploración bibliográfica consta de 179 documentos (que en su mayoría son publicaciones de lo

que va del siglo XXI), que corresponden a 39 libros, 16 capítulos de libros, 80 artículos de revistas indexadas y 9 artículos de prensa.

Para el análisis de la información de estas fuentes, se utilizó un fichero manual, estableciendo un dato por cada ficha (acorde con cada categoría), que posteriormente se compararon para hallar relaciones y diferencias entre ellas. En total, se obtuvieron 1908 fichas, y al cruzar y analizar los datos construidos, se obtuvo que la relevancia de las prácticas está en el componente pedagógico; por su parte, las prácticas sociales se abordan desde múltiples estudios de orden sociológico. En la mayoría de las referencias revisadas, se menciona al maestro y la educación, y así se constituye una simbiosis entre ellos, es decir, el docente se constituye en un agente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La pertinencia del fichero se debe a que facilita el procedimiento de cruzar todas las opciones posibles y permite diseñar para cada uno de los actos o de los símbolos fundamentales la red de relaciones de oposición y de equivalencia que los determinan mediante una simple relación de codificación que permitirá relevar las concurrencias y las mutuas exclusiones (Bourdieu, 2007).

Asimismo, se hizo un comparativo entre 25 tesis de maestría y 10 tesis de doctorado, que están en el total de los documentos seleccionados. En el análisis de las tesis, se consideró información de orden formal, como título, año de publicación, objetivos específicos, planteamiento del problema, metodología y resultados o conclusiones; pero, ante todo, cómo se observó el ciclo de educación media y las prácticas sociales del maestro. En cuanto al análisis de los insumos recabados, se utilizó un documento de Excel que permitió comparar y establecer las relaciones y diferencias entre los datos recogidos; por ejemplo, se precisa la combinación tanto de las prácticas sociales como pedagógicas en algunos de los estudios que se abordaron.

3. Resultados y discusión

3.1 Prácticas sociales

La educación en su amplia trayectoria se ha pensado desde el componente pedagógico en el que el maestro tiene una responsabilidad específica al ser considerado sujeto de saber en el proceso de interacción social que constituye la labor educativa. La literatura relacionada con las prácticas pedagógicas supera ampliamente el análisis de la educación en perspectiva social. Razón suficiente para explorar y profundizar la educación como práctica social para develar las “rarezas” que encierra en la interacción con sentido de los agentes que participan en el proceso académico, y genera interés investigativo porque “nuestras prácticas sociales en educación siguen desafiando nuestro pensamiento, pero, como nos da dificultad dejar que ellas nos sorprendan con sus actos, solo aplicamos mecánicamente sus enunciados” (Vélez de la Calle, 2006, p. 11).

En el campo educativo, encontramos que la pedagogía en sí misma es una práctica social, carácter que adquiere cuando actúa como discurso o como ideología, opera alrededor del enseñante y el aprendiz, relación que adquiere sentido en el encuentro

entre los agentes que propician los espacios por interés, estrategias intencionadas o de manera impuesta (Díaz Villa, 1993). El campo educativo se convierte así en escenario de luchas, tensiones e intereses mediados por las prácticas y los capitales culturales que se producen. Son dinámicas recurrentes que tienen historia y estructura propia, y estas tensiones se agudizan en la recomposición y el interés de los agentes o grupos sociales.

Las prácticas sociales se relacionan con distintos aspectos de los agentes y las instituciones que expresan su dimensión y complejidad propia. De acuerdo con la indagación sobre las prácticas del maestro, se podrían establecer tres tendencias de análisis que dan cuenta de ellas. En primer lugar, se ubican los autores que las desarrollan desde el componente pedagógico, cuyo énfasis está en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje (Rincón Bedoya y Arcila Rodríguez, 2019; Martínez Boom, 2000; Quiceno Castrillón, 2006). Hay quienes enfatizan las prácticas en la relación maestro-alumno, en la construcción de conocimiento mutuo, arguyendo que las reflexiones que emergen se convierten en procesos de apropiación social de los saberes que transforman vidas (Varón Arciniegas et al., 2020). En este segmento, también se relacionan las prácticas con la lectura y la escritura por el carácter de continuidad propia; por el proceso de reproducción que viene de la familia, la escuela, y se fortalece en la universidad, y por la forma en que nos comunicamos, recibimos y transmitimos información (Belinche, 2014; Domínguez Morales et al., 2012; Tamayo Osorio, 2016). También se presentan en las actividades de aprendizaje en beneficio tanto de los individuos como de la comunidad que se interviene (García y Galli, 2016). Y en el plano de la intersubjetividad tienden a ser una condición para aprender (Gurevich, 2009; Monteiro y Rodrigues, 2011).

En una segunda tendencia, las prácticas se hallan en el contexto social en el sentido de

La educación en su amplia trayectoria se ha pensado desde el componente pedagógico en el que el maestro tiene una responsabilidad específica al ser considerado sujeto de saber en el proceso de interacción social que constituye la labor educativa.

que permiten explicar las relaciones entre la acción humana y las situaciones sociales, culturales, políticas e históricas, en las que ocurren estas acciones y los conocimientos que se producen (Jaramillo, 2014). De igual forma, “la práctica posibilita el mantenimiento y la transformación de la cultura, y que como tal es portadora de sentido y susceptible de interpretación” (Londoño Orozco et al., 2009, p. 25).

Las prácticas establecen nexos con las interacciones en cuya experiencia los sujetos se constituyen, reconocen, se asumen y crean su lugar en el mundo por medio de las enunciaciones que dan cuenta de la experiencia de los grupos sociales constituidos (Martín y Larrañaga, 2016). “Las prácticas [...] no solo son generadas desde lo social, sino que son generadas de dinámicas sociales, son la fuerza que hace que estos acuerdos sobre cómo debe ser o no una práctica, se respeten y cumplan” (Murcia et al., 2016, p. 270).

A su vez, son acciones que los agentes le otorgan valor de acuerdo con el reconocimiento que alcanzan en el espacio social de encuentro (Domínguez Morales et al., 2012). El valor de las prácticas equivale al sentido que se les atribuye a través de las valoraciones del acervo cultural sobre el que se establecen los significados y la importancia por parte de los agentes, lo cual comprende los repertorios de valoración de las actividades, así como el conjunto de significados, creencias y emociones asociadas a una práctica concreta (Ariztía, 2017). Según este autor, el sentido de las prácticas remite al hecho de que están situadas en el marco de acciones de reconocimiento colectivo, valoradas acorde con el alcance que tienen en la persona y el grupo que las desarrolla.

Una tercera tendencia se podría ubicar en el estudio de la educación como práctica social, un tema que tiene un recorrido académico amplio desde el análisis sociológico de Pierre Bourdieu por las relaciones que establecen

“Las prácticas [...] no solo son generadas desde lo social, sino que son generadas de dinámicas sociales, son la fuerza que hace que estos acuerdos sobre cómo debe ser o no una práctica, se respeten y cumplan.”

los agentes en la estructura social mediante el lenguaje, el mito, las clases sociales, el juego en el campo y el habitus que generan las prácticas. Al plantearse de esta manera, la educación se problematiza porque enlaza la escuela y la familia en la medida en que la reproducción de la estructura del capital cultural se pone en marcha en la relación entre las familias y la lógica de la institución escolar (Gutiérrez, 2003).

La educación como práctica social implica acudir al mecanismo de reproducción social, que históricamente la familia lo utiliza para legitimar su posición en el campo, así que ella es un “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988, p. 122). La incidencia de la familia en la educación es una práctica relevante en sintonía con la reproducción de la cultura adquirida.

En el proceso de construcción de las prácticas sociales, están los agentes y los grupos sociales a través del habitus (Bourdieu et al., 2001), en razón de los capitales incorporados en el transcurso de la vida de las personas. Para Bourdieu, las prácticas insinúan que la acción social exige explicitación de las experiencias

vividas, no se atribuyen de manera absoluta al individuo, son repetitivas y poseen una connotación creadora (Martínez, 2007). Las prácticas, en concordancia con la educación, son construcción colectiva a través de racionalidades jerarquizadas dotadas de sentido y estrategias reflexivas de lo social (Martín Criado, 1996).

Las prácticas de un individuo, y de aquellos que pertenecen a una categoría social, o que poseen un nivel de instrucción determinado, tienden a constituir un sistema, de modo que cierto tipo de prácticas en un ámbito cualquiera de la cultura implica, con una probabilidad alta, una modalidad particular de ellas, comparable en todos los demás ámbitos o escenarios de interacción (Bourdieu, 2002). Uno de estos escenarios lo constituye el campo escolar donde las prácticas sociales poseen su propia connotación por las relaciones que los agentes construyen permanentemente, que definen la vida en la escuela, le dan forma a la estructura social, ya para acumular capitales, ya para posicionarse mejor (Chacón Sánchez, 2020).

De acuerdo con lo expuesto, las prácticas sociales están en consonancia con las relaciones que se construyen a través del encuentro pedagógico del maestro con sus estudiantes en un espacio social definido mediado por la educación y la participación de la familia en la apuesta por la reproducción de los capitales adquiridos. Abordar las prácticas sociales es un trabajo dispendioso por la amplitud de su contenido y el significado que hay detrás de lo aparente en las dinámicas sociales que las producen. Es oportuno decir que la información sobre las prácticas sociales en el campo de la educación media en Bogotá es incipiente.

3.2 Maestros y profesión docente

La profesión docente se ha venido deslegitimando por diferentes factores que alteran la naturaleza de la educación y las prácticas que

desarrolla. En el panorama internacional, hay voces que reconocen al maestro en su función de enseñar la cultura universal y la formación ciudadana en los alumnos, y critican profundamente el énfasis en el desarrollo de competencias escolares (Enkvist, 2010, 2014; Fernández Liria et al., 2017; Meirieu, 2018; Ruiz Román, 2010; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996), de modo que “establecer como dogma pedagógico que lo que hay que hacer ya no es enseñar contenidos sino entrenar competencias [...] supone una alteración profunda de los fines del sistema educativo” (Fernández Liria et al., 2017, pp. 23-24). Estos autores critican la polarización de la educación en el entendido de que los expertos elaboran las prescripciones metodológicas y los docentes se encargan de ejecutar las innovaciones y los procedimientos estandarizados impuestos, de esta manera “los profesores se convierten en técnicos educativos o, si se prefiere, en meros dispensadores de currículos sometidos a una progresiva proletarización” (p. 73).

La instrumentalización de las prácticas del maestro expresada en el desarrollo de las estrategias pedagógicas externas es recurrente en el aula por la fuerza de las instituciones de donde proceden las orientaciones escolares, ya de las leyes educativas, ya de las instituciones al servicio del gran capital, que se han esforzado en algo que es clave: destrozando la figura del profesor, cuestionando continuamente la calidad y cantidad de su formación, de su forma de acceso a la función pública, de su actitud pedagógica, que es una irrealidad constante en la capacidad de transmitir conocimientos sin poseer saber alguno mediante el dominio de todas las metodologías que puedan inventarse (Fernández Liria et al., 2017).

De este argumento se podrían resaltar dos ideas relevantes: las imposiciones pedagógicas que provienen de las instituciones afines al sistema educativo en trabajo conjunto con los intelectuales de la educación y el nivel de



formación de los maestros que los legitima para desarrollar las prácticas escolares en atención al saber pedagógico y el conocimiento de la asignatura que se enseña. De acuerdo con Enkvist (2014), el docente es autoridad en su materia, es quien evalúa el proceso escolar, pero las nuevas pedagogías no admiten ningún tipo de autoridad en sus prácticas, sino que prefieren que los estudiantes se guíen a sí mismos.

Una de estas pedagogías criticadas por Enkvist (2010) es la tecnología escolar que ha creado división del trabajo en los docentes al ser desplazados por otros agentes que asumieron la función que antes hacían reduciéndolos a un proletariado en condiciones deplorables, así que las decisiones que solían tomar los docentes las toman ahora expertos en tecnologías que elaboran programas. Al mismo tiempo, se recluta a personal sin competencias pedagógicas, aduciendo que ni las tareas de supervisión ni la administración las exigen, y además se recomienda que los docentes trabajen en equipos para racionalizar el trabajo. Al igual que la fábrica, existe una manera de considerar al docente un trabajador en cadena y de vigilarlo para usar efectivamente su fuerza de trabajo. Los docentes comparados con otros trabajadores son un grupo laboral oprimido, y ese proceso

merece llamarse una proletarización del cuerpo docente (Enkvist, 2010).

Todo indica que resistirse a la incursión de nuevas pedagogías en la escuela no es el camino correcto, más bien, el papel fundamental de la educación y de los maestros estaría en la vía de ayudar a los estudiantes para que le den sentido, interpreten, contextualicen y critiquen la información que reciben, más que ser principalmente transmisores (Ruiz Román, 2010).

Frente a los sobresaltos por los que atraviesa la profesión docente, son precisamente los maestros quienes deben hacerles frente a las imposiciones que alteran sus prácticas sociales. Recurriendo a Meirieu (2018), hace falta que se atrevan a resistir las formas de manipulación social, a resistir toda forma de normalización y servilismo, “hay que resistir con todas las fuerzas a la reducción del individuo a sus pulsiones arcaicas instrumentalizadas por la maquinaria mercantil. Hay que combatir día a día por la libertad y la democracia” (p. 107).

Así como hay autores que resaltan el trabajo de los maestros centrado en la enseñanza y el aprendizaje subordinando el peso de las nuevas pedagogías, también están aquellos que defienden estas tendencias metodológicas. Pallarès Piquer et al. (2018) plantean que la escuela no solo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos y las libertades fundamentales requeridas para la formación ciudadana y democrática, sino que también debe constituirse en un taller experiencial en el que se consolide el ejercicio de tales ideales. Para estos autores, la educación, particularmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra en un momento de redefinición por la “vinculación entre la educación y la tecnología que se estructura a partir de una serie de dispositivos, pedagogías, postulados y prácticas que configuran las formas en las que el pensamiento se vuelve ‘posible’” (p. 24).

Las nuevas tecnologías no están modificando radicalmente el aprendizaje, lo que realmente hacen “es convertirse en mecanismo de mediación, que ayudan a la acción educativa en la compleja tarea de estructurar el significado de las propias actividades, y colaboran con el alumnado en su empresa por comprender, analizar y representar el mundo” (Pallarès Piquer et al., 2018, p. 35). La consolidación de este propósito requiere la presencia del maestro; por tanto, lo conveniente es que sus prácticas se ajusten a las orientaciones que las tendencias metodológicas y el interés de los estudiantes demandan.

El panorama regional no está tan distante de la concepción que se tiene del maestro a nivel internacional. Así que es acertado que los maestros estén involucrados en los cambios o en las reformas que se plantean sobre el sistema educativo, porque, aunque no tienen el monopolio de la sabiduría educativa, sus perspectivas directas de las escuelas y su responsabilidad de aplicar las políticas oficiales son un argumento de que deben ocupar un lugar central en las modificaciones escolares concretadas (Tyack y Cuban, 2001). La visión política de estos autores sobre el maestro los acerca en parte al pensamiento de Giroux (1996), quien sostiene que el trabajo de los educadores es lograr que lo pedagógico sea más político atendiendo a las condiciones en las que se enseña y conocer los intereses de los estudiantes para desarrollar mejores prácticas escolares; además, es urgente que el maestro asuma una postura crítica sobre el surgimiento de los medios de información electrónicos, que, unido a una menguante confianza en el poder de la acción humana, han socavado las visiones tradicionales de instrucción y el significado de la pedagogía.

La perspectiva de la educación del maestro debe estar correlacionada con la autocrítica para que se convierta en práctica política y ética por medio de la cual los estudiantes se vuelvan responsables de sí mismos y ante los demás. En consecuencia, al hacer del

proyecto político de la educación un asunto primordial, los educadores pueden definir y debatir los parámetros por los cuales las comunidades de diferencia, definidas por las relaciones de representación y recepción dentro de sistemas superpuestos y transnacionales de información, intercambio y distribución, pueden abordar lo que significa recibir educación como una práctica de libertad (Giroux, 1996).

La ocasión de que los maestros asuman la educación con actitud crítica y con criterio político implica que “el educador no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino que debe desafiar al educando a pensar críticamente la realidad social, política e histórica en la que vive” (Freire, 2006, p. 52). Según Freire, la enseñanza con seriedad y rigurosidad de una disciplina específica debería situar al educador en disposición de luchar frente al discurso fatalista de que la única salida histórica actual es la aceptación de lo establecido; debe tomar posición de la realidad empezando por el lugar donde desarrolla su práctica.

Hay autores que coinciden con la postura crítica y política de la pedagogía y del maestro a través de sus prácticas (Herrada, 2016; Pedroza Flores y Villalobos, 2006). Para ello, el docente requiere reconocer y estar cerca de los avances de la ciencia, el desarrollo de la tecnología y el avance acelerado de las redes de información sin dejar de lado la enseñanza desde una visión amplia, con autoridad y con criterio democrático atendiendo a las exigencias de la sociedad (Herrada, 2016).

Por su parte, Pedroza Flores y Villalobos (2006) indican que el papel de los docentes es fundamental en cuanto comprenden cómo el sentimiento y la ideología configuran el conocimiento, las resistencias y el sentido de identidad. Esto está en consonancia con Giroux (1996) cuando sostiene la relevancia del maestro de percibir la forma en que se configuran las identidades sociales de los jóvenes influenciadas por la fuerza de los medios de comunicación a los que acceden.

En el contexto latinoamericano, también se encuentran opiniones que destacan el trabajo del maestro en función de la formación personal, del conocimiento de la asignatura que desarrollan y la enseñanza enlazada con los postulados pedagógicos que orientan la práctica en la escuela (Carnoy, 2007; De Tezanos, 2009). Asimismo, son recurrentes las voces que se han pronunciado sobre la pérdida de sentido de la profesión docente por el enrarecimiento de su función debido a factores externos de tipo sociocultural que cuestionan sus prácticas, factores políticos relacionados con el posicionamiento del gremio magisterial que tiende a responder a intereses en contra de la educación y factores de orden interno asociados con la identidad de la profesión, específicamente las ideas respecto a lo que significa formar profesionalmente al maestro (Zorrilla Fierro, 2002).

A su vez, se cuestiona la deshumanización de la profesión docente por la que el maestro se vuelve cómplice de una educación deshumanizadora, impuesta, que les resta sentido y autenticidad a las prácticas para reproducir el orden social propio de la sociedad de clases (Lucio Gil y Cortez Morales, 2018). Los maestros también son observados como sujetos en riesgo por la incertidumbre que viven al contemplarse solos, son ellos “quienes asumen individualmente el gran proyecto educativo y son responsables por sus éxitos y sus fracasos; sujetos que ‘gestionan sus propio riesgo’ o se ‘autocontrolan’” (Alliaud y Antelo, 2005, pp. 4-5).

A nivel local, por demás, la profesión docente es el resultado de reclamos y luchas incesantes que han procurado cambios necesarios, aunque insuficientes, atados a una infinidad de situaciones y necesidades prácticas (Domínguez Morales et al., 2012), tanto de los maestros como de la sociedad en general. Las luchas de los docentes en el país guarda relación con la de sus colegas en distintos lugares del mundo en contra de las

imposiciones de modelos educativos que no se ajustan a las particularidades de la escuela como contexto relacional y vinculante; al asignar responsabilidad individual al maestro en el proceso educativo, el desprestigio social, salarial y, particularmente, el desplazamiento del terreno intelectual por otros agentes que han hablado por él han definido históricamente su estatuto y han condicionado su hacer y decir (Martínez Boom et al., 1989).

Las prácticas sociales del maestro están ligadas al pensamiento pedagógico, y el recorte de esto lo convierte en un simple operario o en un facilitador de aprendizajes que por efecto de la división del trabajo en educación desarrolla los contenidos académicos que otros han pensado, por lo cual se descomplejiza y se restringe su tarea (Martínez Boom y Unda Bernal, 1995). Los docentes comparten un estado de indefinición de la profesión por las múltiples funciones que desempeñan en la escuela, y no solo eso, el malestar docente anula los espacios para reflexionar sobre sus prácticas, sus potencias (Martínez Boom, 2000); ahora lo importante son los resultados escolares, los aprendizajes de los alumnos. Y, para ello, se cambia el antiguo proceso de formación por un modelo más eficiente para resolver aspectos específicos de las viejas rutinas en la escuela con el uso de las nuevas tecnologías por su carácter de rapidez, transmisión y a distancia (Martínez Boom, 2016).

Los docentes comparten un estado de indefinición de la profesión por las múltiples funciones que desempeñan en la escuela, y no solo eso, el malestar docente anula los espacios para reflexionar sobre sus prácticas, sus potencias.

Contrario al malestar docente que cuestiona Martínez Boom, hay planteamientos que enfatizan las potencias del buen maestro, expresadas en la incitación al placer de enseñar un saber específico, pero esto está sujeto a la comprensión y el amor que se tiene de este saber para ponerlo en perspectiva de los alumnos (Bustamante Zamudio, 2012; Jiménez Becerra, 2018). De todos modos, conviene indicar que el trabajo docente se convirtió en un ejercicio direccionado por unos fines que no son establecidos por el maestro, quien es un sujeto explotado que responde a las imposiciones metodológicas que atraviesa la escuela.

La proletarización de la profesión docente ligada a las múltiples funciones que desempeña están contempladas en la legislación que rige al magisterio en Colombia, son decisiones legales impuestas que han naturalizado los docentes, cuyos efectos se profundizan, en parte, porque las organizaciones sindicales que agremian a los maestros del sector público siguen apostando por las reivindicaciones salariales y se olvidaron de la reflexión de las prácticas escolares. Es evidente la división entre los maestros por las condiciones establecidas en los decretos reglamentarios que se manifiesta con luchas sociales en la escuela por la imposición o el reconocimiento de un capital simbólico. Por ejemplo, en el Decreto 2277 de 1979, la profesión docente se fija en el ejercicio de la enseñanza, garantiza la estabilidad del empleo, otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente, y se asciende en el escalafón docente por títulos y tiempo de servicio. Este decreto le dio cuerpo al primer estatuto docente acordado con el Estado, y se definió al maestro, después de siglos de lucha, como funcionario, particularmente como empleado oficial de régimen especial (Jiménez Becerra, 2021). El escalafón docente clasifica a los educadores de acuerdo con su preparación académica, experiencia y méritos reconocidos, y está en sintonía con la

asignación económica y la posición en la tabla salarial a nivel nacional.

Por su parte, el Decreto 1278 de 2002, conocido como el nuevo estatuto de profesionalización docente, establece que la función docente es de carácter profesional, no necesariamente hay que tener título de licenciado en educación. Y, aparte de la asignación académica planteada en el marco del proyecto educativo institucional (PEI) de los establecimientos educativos, el docente asume también actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, especialmente a los padres y madres de familia, las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, entre otras.

Este decreto se fundamenta en el mérito para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el escalafón nacional. El ejercicio de la carrera docente está ligado a la evaluación permanente. Los profesionales de la educación son responsables de su desempeño en la labor que desarrollan, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su trabajo (art. 26).

Como era de esperarse, las críticas al Decreto 1278 de 2002 surgieron desde su imposición porque condiciona las prácticas del maestro, reduce la notabilidad de la profesión docente y la convierte en intrascendente, poco importante, y se pone en duda su existencia para desestimularla, desprotegerla y equipararla con la no prioridad que de conjunto se le otorga a la educación pública (Nieves, 2003). Además de las objeciones al nuevo estatuto de profesionalización docente, los cuestionamientos tocan a los líderes sindicales que representan a los maestros en la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), porque no han comprendido que las demandas de dicho estatuto no están en el campo reivindicativo tradicional, sino en las condiciones requeridas para un nuevo ejercicio profesional, en campos como la formación inicial y permanente, la

innovación, la investigación, la producción de saber pedagógico y la autonomía académica e intelectual (Jiménez Becerra, 2021).

El Decreto 1278 de 2002 se plantea como objetivo a mediano y largo plazo para mejorar la calidad de la educación, asimismo, romper el monopolio que tenían las escuelas normales y facultades de Educación en la formación de maestros y de profesores. Con este decreto, y bajo un nuevo concepto de docente, se pone a competir a maestros y profesores con profesionales de otras áreas, así como a los docentes nuevos con los del antiguo régimen. Los antiguos bajo preceptos de tiempos de antigüedad para la mejora de escalafón y los nuevos son medidos por resultados de desempeños en el aula y evaluados anualmente (Jiménez Becerra, 2021).

El énfasis de las prácticas del maestro en el desarrollo de competencias escolares ha obnubilado la enseñanza de la cultura universal y la formación ciudadana en los alumnos, por lo que los docentes han cedido terreno a las nuevas pedagogías y a las prescripciones metodológicas desarrolladas por los expertos en currículo, y así producir una suerte de instrumentalización de la profesión docente con el beneplácito de las instituciones que regulan la educación y la normatividad que rige a los maestros y condiciona sus prácticas. Una estrategia que podría hacerle frente a este problema está en el orden de la resistencia a lo que se hace llamar innovaciones pedagógicas asumiendo la educación con actitud crítica, desarrollando autonomía y compromiso social frente a los procesos educativos que se construyen en los establecimientos educativos.

3.3 Educación media en América Latina

En consonancia con las prácticas sociales del maestro, el campo de la educación media es uno de los escenarios de observación por la trayectoria académica y el impacto que tiene

en la sociedad, puesto que es el último nivel de escolaridad requerido para que los alumnos que aprobaron los estudios escolares acceden a la educación superior o al campo laboral.

En América Latina, la educación secundaria en la que se contempla la educación media (para el caso de Colombia) tuvo un incremento considerable de la cobertura por el crecimiento del público en edad de cursar los estudios correspondientes al nivel entre 2000 y 2012 (Delgado Barrera, 2014a; Ducoing, 2017; Ducoing y Barrón Tirado, 2017). A pesar del esfuerzo de los Estados latinoamericanos de garantizar la educación secundaria a toda la población (en algunos países es obligatoria en su totalidad, en otros no), el proceso de universalización no cubre las necesidades educativas de los jóvenes que demandan procesos de escolarización. Y aun cuando en buena parte de los países latinoamericanos la educación secundaria es obligatoria y es conceptuada como un derecho, aunque no en todos es gratuita, América Latina mantiene todavía una deuda pendiente en materia de escolarización con este grupo de población que todavía no ha ingresado a este ciclo educativo y que habiendo accedido ha reprobado o lo ha abandonado (Ducoing y Barrón Tirado, 2017).

Aparte de la universalización que se correlaciona con la equidad: acceso, permanencia y logros educativos, también se resalta el nivel de formación de los docentes, la participación de los padres y madres de familia, y las políticas públicas de educación media por su incidencia en la calidad de la educación.

En relación con el acceso, Ducoing (2017) plantea que, si bien el ciclo básico de la educación secundaria se ha expandido, reduciendo las disparidades en la región, quedan adolescentes desescolarizados, a pesar de las políticas y los programas emprendidos por los diferentes países en favor de las poblaciones más vulnerables, y la población por fuera de las aulas escolares conforma el rezago

educativo, que tiene caras muy heterogéneas en los diversos países, en atención a factores vinculados con las posibilidades de acceso, permanencia y conclusión del proceso escolar por parte de las poblaciones más vulnerables, las más pobres que habitan usualmente en las zonas rurales donde se concentra cerca del 40 % de la población latinoamericana (Ducoing y Barrón Tirado, 2017).

Los estudios sobre la educación secundaria básica en América Latina identifican cinco tipos de países que configuran escenarios distintos (Ducoing, 2017). En el primer grupo, se ubican Chile, Argentina y Perú, por el nivel de cobertura, acceso y permanencia de los estudiantes en la secundaria, especialmente la población vulnerable. En el segundo grupo, están Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá, en el que se mantiene un alto nivel de egreso de la educación básica primaria, pero un egreso medio en la secundaria básica, ya por las condiciones socioeconómicas, ya por la ubicación geográfica de los jóvenes que inciden en la deserción escolar. El tercer grupo está conformado por Paraguay y Uruguay, que presentan un alto nivel de egreso en la primaria, pero bajo en la educación secundaria. Además, los estudiantes invierten más tiempo para transitar de la básica primaria a la secundaria, de modo que este es un factor de exclusión que lo sufren con mayor fuerza los adolescentes que viven en áreas rurales. El Salvador y República Dominicana comparten el grupo cuatro caracterizado por un rezago escolar en todos los sectores sociales con marcado acento en los estratos más bajos de la población. Finalmente, el grupo cinco lo integran Nicaragua, Guatemala y Honduras, países donde la universalización de la educación básica es baja y el acceso a la escuela se presenta muy tardíamente. En estos Estados, existe una marcada polarización escolar que se manifiesta en desigualdades educativas, es decir, gran parte de los adolescentes de nivel socioeconómico bajo no

accede a la educación, mientras los sectores con altos ingresos económicos obtienen logros académicos similares a los de los países más avanzados de la región (Ducoing, 2017, pp. 123- 126).

Un agente importante en los cambios de la educación básica secundaria en torno al nivel de los aprendizajes y la relación con los estudiantes lo constituyen los docentes. Hay autores que consideran relevante su proceso de formación permanente que los habilita para desarrollar el trabajo escolar (Delgado Barrera, 2014b) y acceder a un salario atractivo que genere interés por la profesión. Por el contrario, cuando el nivel de formación de los maestros es bajo, afecta el rendimiento académico de los alumnos (Ortiz Chávez y Pastor Vargas, 2014).

Se plantea que los maestros son pieza clave del sistema educativo, así que las reformas de la educación deberían promover la formación y el trabajo docente que resalte su imagen para que encaje en el modelo escolar y simbolice el sistema establecido (Ducoing, 2017), a fin de responder a los intereses de los adolescentes y jóvenes que son afectados por la diversidad socioeconómica, por las nuevas formas de identificación de la cultura juvenil y porque no necesariamente todos los integrantes de este sector poblacional quieren continuar con sus estudios (Ducoing y Barrón Tirado, 2017). Según estos autores, “para muchos jóvenes, el acceso a la escuela secundaria solo significa postergar la incertidumbre y la indecisión que resulta de un mercado laboral cambiante, restrictivo y segmentado” (p. 17).

El trabajo no es solo de los maestros, es fundamental el acompañamiento y la participación permanente de los adultos responsables del proceso escolar de sus hijos (Chang Paiz, 2014), y de la sociedad en general, especialmente del Estado, cuya intervención no debería enfatizar únicamente la financiación de la educación, puesto que mayor inversión no significa calidad educativa. No

es la cantidad de dinero que se invierte para mejorar los aprendizajes escolares, es la forma en que se emplean estos recursos.

En América Latina, se han alcanzado logros importantes en la ampliación de la cobertura de la educación preescolar y secundaria, pero hay desafíos urgentes para lograr la universalización, eficiencia y calidad de los servicios educativos (Jiménez y Arce, 2014). Además de no haberse conseguido el acceso universal a la educación básica, existen deficiencias en la calidad educativa que se imparte a los jóvenes que ingresaron a la escuela, lo cual está relacionado no solo con las bajas tasas de acceso, las altas tasas de repetición y abandono escolar, sino también con el escaso impacto de la educación en la capacitación de las personas para insertarse socialmente, participar y desarrollar satisfactoriamente su proyecto de vida, y así contribuir al desarrollo de sus comunidades (De Medrano Ureta, 2005).

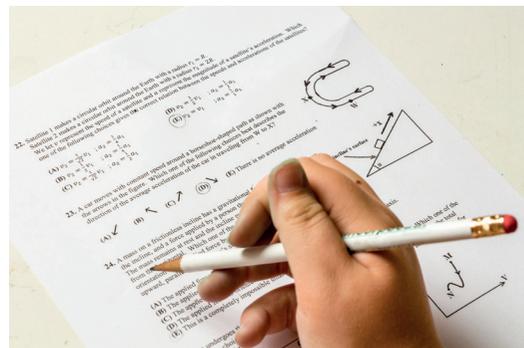
Colombia no es ajena a este problema, ya que la dificultad para acceder y permanecer en el sistema educativo está asociado principalmente a factores socioeconómicos y poblacionales que se concentran en los hogares con menores ingresos correspondientes a poblaciones rural, afrocolombiana e indígena (Delgado Barrera, 2014a). Y aunque se han planteado estrategias de acceso y permanencia de esta población en el campo escolar, entre ellos la flexibilización curricular y el programa de transferencias monetarias condicionadas, no logran impactar el interés de los estudiantes.

Si el valor simbólico de la educación media lo constituyen el desarrollo de competencias académicas y la culminación del ciclo para que los jóvenes ingresen al campo laboral o la universidad, este valor está subestimado, ya que no se han promovido las reformas del sistema educativo que conlleven la universalización vinculante de la población en edad escolar y la formación docente que

propicie bienestar del gremio y el interés de los estudiantes de acceder, permanecer y desarrollar los conocimientos que la sociedad y el mundo están demandando.

3.4 Educación media en Colombia

El origen de la educación media en Colombia se podría rastrear desde 1948 cuando se sancionó la Ley 143 de 1948 que reguló en su momento la educación técnica en el país. La educación técnica tenía un carácter esencialmente práctico, estaba orientada hacia el trabajo racionalizado y no requería una cultura general académica. Además, en esta ley se plantea que la formación técnica exigía haber terminado la enseñanza primaria o el grado de bachillerato establecido en el decreto reglamentario. Como bien se sabe, la educación media está contemplada en la Ley 115 de 1994, que, aparte del componente técnico establecido en la Ley 143 de 1948, agrega el carácter académico, y se define como la culminación, la consolidación y el avance en el logro de los niveles anteriores (preescolar — un grado—, básica primaria —cinco grados—, básica secundaria —cuatro grados—) y comprende el grado décimo y undécimo. Tiene como fin la comprensión de ideas, los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo (Ley 115 de 1994, art. 27). El carácter académico de la educación media permite a los alumnos, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico



de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior.

El modelo de educación media adoptado en Colombia es afín a la estrategia educativa que desarrollan Corea del Sur, Finlandia, Holanda, Japón y Polonia, específicamente en el carácter académico y técnico que alcanzarían los estudiantes al término del ciclo educativo (Celis y Cuenca, 2016). La educación media en los Estados mencionados ha alcanzado un nivel de organización y seguimiento continuo que establece su importancia de acuerdo con las exigencias del mundo moderno, afirmación que se sustenta en las estrategias que fundamentan su funcionamiento, entre ellas la trayectoria de la política (la responsabilidad del Estado, reconocimiento social, obligatoriedad); la estructura escolar establecida sobre la base de un currículo nacional para la educación media académica y la educación media técnica; la coherencia entre los contenidos de la educación básica primaria, secundaria y media; el examen de ingreso a una de las dos modalidades educativas (media o técnica) que evalúa el nivel de los conocimientos, las competencias y las calificaciones de los estudiantes desde la educación primaria; la finalización del proceso que también exige examen de los aprendizajes (la edad de egreso está entre los 18 y 20 años); el tiempo de permanencia de los estudiantes en el programa de media (entre tres y cuatro años), y la existencia de una reglamentación específica sobre los docentes de la educación media académica, que incluye aspectos relacionados con la escolaridad, selección y contratación. A su vez, se resalta la relevancia de la participación del sector privado en la profundización y práctica de los conocimientos adquiridos por los alumnos y la inexistencia de la articulación entre la educación media y la educación superior (Celis y Cuenca, 2016).

En Colombia, salvo el carácter académico y técnico que identifica la educación media y la obligatoriedad hasta el nivel de básica

secundaria, las diferencias son considerables con los países mencionados. Por ejemplo, en el país no hay una regulación específica para los docentes que trabajan en educación media, estos pueden ejercer sus prácticas en primaria o en secundaria; se carece de un plan de estudios sistemático a nivel nacional y, “a diferencia de la tendencia internacional, los estudiantes en Colombia pueden cursar de manera simultánea asignaturas de la educación media y de la formación para el trabajo o la educación superior” (Celis y Cuenca, 2016, p. 56).

Conviene decir que a partir del siglo XX en Colombia los Gobiernos han venido haciendo apuestas por el mejoramiento de la educación media (Acosta Pachón et al., 2016); sin embargo, diferentes estudios desarrollados señalan que las soluciones van más allá de las mejores (Díaz y Celis, 2011), y que es importante realizar reformas estructurales consensuadas con la participación de los agentes involucrados en la educación (Estado, sociedad, escuela, familia, estudiantes) que modifiquen la organización actual interviniendo la normatividad vigente (Turbay Restrepo, 2005).

Diferentes investigaciones plantean con urgencia reformas profundas de la educación media en cuanto al carácter de obligatoriedad (Acosta Pachón et al., 2016; Gómez, 2023), la edad de ingreso y egreso de los estudiantes (grado 12) (Turbay Restrepo, 2005; Gómez, 2023), la flexibilización del currículo, el proceso de articulación con las instituciones de educación superior (IES) para enfrentar los principales problemas que la afectan y asignarle valor social e identidad propia (Díaz y Celis, 2011; Pérez, 2019).

La educación media en Colombia no está contemplada en la educación básica, no es obligatoria ni gratuita. La no obligatoriedad del nivel denota la debilidad y la inequidad de las políticas sobre este nivel educativo. Además, el acceso al nivel de media de calidad

depende de las condiciones socioeconómicas de las familias; por eso, en lugar de mejorar la calidad educativa, aumentan las desigualdades sociales entre los estudiantes de clase media y alta, quienes padecen condiciones socioeconómicas bajas. Las personas ubicadas en el primer grupo reciben formación suficiente para ingresar a la universidad, mientras los estudiantes del segundo grupo tienen la posibilidad de acceder a la educación media que les ofrece capacitación para oficios de baja calidad (Gómez, 2023). La obligatoriedad de la educación media depende del interés de los gobernantes y de la sociedad en general comenzando por reformar las normas legales que la sustentan.

Acorde con la reforma que demanda la educación media, uno de los aspectos que se deben considerar es la edad de ingreso y de egreso de los estudiantes, lo que implica adicionar el grado 12 al ciclo educativo. Con la extensión de la educación media en Colombia, se podrían lograr dos objetivos en la modernización e internacionalización del sistema educativo: alcanzar los estándares internacionales que plantean 12 grados de educación básica y una edad de egreso entre los 17 o 18 años, y superar la anomalía de un número creciente de estudiantes de 15 y 16 años que ingresan a la educación superior con problemas de madurez personal e intelectual, que conlleva la deserción, la inestabilidad y el escaso desarrollo de las competencias requeridas (Gómez, 2023).

Respecto al aumento de los años de escolaridad, Turbay Restrepo (2005) contempla la creación del grado 12 como un componente de la transformación que se plantea como desafío para la reforma de la educación media si se quiere desarrollar las habilidades y competencias que el mundo universitario y el campo laboral demandan. Sin embargo, la permanencia de más tiempo de los estudiantes en los establecimientos educativos requiere un currículo flexible, pensar las estrategias pedagógicas, el proceso de

La obligatoriedad de la educación media depende del interés de los gobernantes y de la sociedad en general comenzando por reformar las normas legales que la sustentan.

articulación entre la educación media y las IES para que se atractivo de acuerdo con los intereses y las necesidades de la población escolar (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2020).

Una de las instituciones que tiene mayor peso en Colombia en el proceso de integración o articulación de la educación media con las IES es el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Dicho proceso se explica por el nivel de exclusión e inequidad social de los estudiantes en condiciones socioeconómicas bajas con pocas posibilidades de ingresar a la educación superior y por la necesidad de que adquieran una formación laboral para que puedan acceder al mercado de trabajo (Díaz y Celis, 2011). Para estos autores, el SENA se podría ver como una estrategia para fortalecer la propuesta de integración de la educación media, mas no es la propuesta. El SENA puede convertirse en agente importante para la educación en los colegios, siempre y cuando no sea para reemplazar la educación que en estos se imparte. Los colegios no pueden perder su identidad como instituciones sociales para transformarse en su centro de capacitación (Díaz y Celis, 2011, p. 377). Por eso, resulta relevante establecer los objetivos de le educación media académica y de la educación media técnica diferenciándolos de los fines u objetivos de la educación secundaria. La integración con el SENA, tal y como está establecida, es uno de los problemas de la educación media.

La Ley 115 de 1994, en su artículo 31, incluye la estrategia de diversificación. Y se resalta que todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, de este modo las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar también en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, artes o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como vocación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior (Pérez, 2019). Asimismo, en el artículo 32, se fijó que los colegios con educación media técnica deben preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, así como para la continuación en la educación superior. A pesar de lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, en los colegios nunca se estableció una frontera entre la educación básica y la educación media, el bachillerato es idéntico y nada diferencia a los grados 10 y 11 (Pérez, 2019).

El estado de cosas se mantiene porque las discusiones que se vienen dando sobre el derecho fundamental a la educación media conserva lo que hay actualmente y no se arriesga al cambio que se necesita para hacerla más atractiva a los estudiantes que están desertando en grado 9, y a ser más pertinente para que atienda las necesidades de formación con diferentes énfasis en áreas del conocimiento, como la tecnología, las artes y el deporte. Como sucede en otros países, este nivel de educación debe ser en sí mismo una alternativa para que jóvenes y adultos puedan prepararse para la vida en campos específicos según sus intereses, los de la sociedad, la diversidad regional y cultural (Álvarez, 2023).

Este argumento guarda relación con el nivel de ingreso y egreso de la educación media en Colombia, puesto que un número considerable de estudiantes que acceden al ciclo no lo finalizan porque desertan del sistema, ya sea por el desinterés de la educación, por la extraedad, la necesidad de trabajar o el

cuidado del hogar (Acosta Pachón et al., 2016). Según estos autores, se encontró que la deserción promedio nacional anual en educación secundaria y media en Colombia es del 9 %, esto para las sedes que ofrecen educación media técnica, es un punto superior para las sedes de carácter de educación media académica y un punto inferior para las sedes que tienen las dos modalidades.

Respecto al ingreso, aunque la matrícula en la educación media técnica ha venido en aumento principalmente en el sector rural, la educación media académica predomina en el sector urbano (Turbay Restrepo, 2005). La distribución de la matrícula entre zonas de acuerdo con el carácter presenta algunas diferencias si se considera la distribución nacional. A escala regional se encuentran algunas diferencias en la distribución de la matrícula entre sedes según su carácter. La Orinoquía y la región pacífica tienen una mayor proporción de estudiantes matriculados en sedes con carácter técnico y son también las que presentan una menor proporción de estudiantes que cursan estudios de educación media que conducen a título de bachiller académico (Acosta Pachón et al., 2016).

Atendiendo a los datos suministrados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2022), el nivel educativo con mayor cantidad de alumnos matriculados en 2020 fue básica primaria (42,2 %), seguido de básica secundaria (35,0 %); no obstante, todos los niveles educativos registraron decrecimiento, a excepción del nivel de media (2,75 %), y la mayor cantidad de estudiantes matriculados fueron mujeres con el 53,2 %.

Llama la atención que el aumento de la matrícula en la educación media no es un atenuante que movilice a las instituciones gubernamentales para que asuman con responsabilidad los cambios que se necesitan para que no se continúe negando la posibilidad a los niños, niñas y jóvenes de desarrollarse

plenamente como ciudadanos del mundo con compromiso social y productivo.

El egreso de la educación media asociado a la tasa de graduación se constituye en otra de las variables objeto de investigación por su incidencia en el desarrollo personal, social y económico de la nación. El estudio desarrollado por Acosta Pachón et al. (2016) revela la evolución de la tasa de graduación de la educación media entre 2008 y 2014 con datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH). Entre los resultados del estudio se resalta que ha habido avances en graduación de la educación media nacional y a escala rural y urbana durante los años mencionados para personas en edades de 16 a 24 años. El cambio ha sido mayor en la zona rural, que pasó del 20,50 % al 31,12 %, que en la urbana, que pasó del 57,7 % al 62,65 %.

Acosta Pachón et al. (2016) observan que a escala departamental las tasas de graduación total aumentaron en todos los departamentos, pero el incremento fue bastante heterogéneo entre ellos. Los mejores resultados en 2014 son Bogotá (69,88 %), Atlántico (66,46 %) y Santander (61,10 %), y los que presentaron los mayores incrementos entre 2008 y 2014 son Boyacá, Cundinamarca y Tolima. El estudio refleja que en 2014 solo el 48,97 % de los jóvenes entre 15 y 24 años alcanzaron el título de bachiller. Los datos muestran que la educación media no está cumpliendo con el objetivo de que los estudiantes se gradúen y accedan a la educación superior o al mundo del trabajo.

Si la educación media no está cumpliendo a plenitud con los objetivos establecidos según la normatividad que la rige, esto indica que los problemas que la afectan desbordan la organización y los fines para la cual fue establecida. Existen estudios que han exaltado estos problemas y sugieren estrategias de cambio que orienten su sentido y la adquisición de su propia identidad. En el trabajo de Acosta Pachón et al. (2016), se analizan los principales

problemas de la educación media, entre ellos la calidad, que incluye los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 11 (evaluación de las competencias académicas que presentan los estudiantes de educación media en Colombia anualmente) y en las competencias socioemocionales; problemas de las especialidades y las profundizaciones, punto en el aparecen varios aspectos, como la organización del currículo que contempla el 80 % de las áreas fundamentales y obligatorias y el 20 % dedicado al desarrollo de especialidades en la educación media técnica y de profundizaciones en educación media académica, así como la inexistencia de una normatividad para seleccionar a los docentes que desarrollen sus prácticas únicamente en la educación media; problemas asociados con los docentes de la educación media, porque la proporción de licenciados con título de maestría es mayor en las zonas urbanas que en las rurales, asimismo, en las zonas urbanas se concentra el mayor número de docentes nombrados en propiedad. Los resultados de la caracterización de los docentes según el carácter de los establecimientos educativos muestran que la proporción que enseña en áreas técnicas vinculados en propiedad es más baja que la de los docentes de las áreas académicas.

Finalmente, Acosta Pachón et al. (2016) contemplan, además, como problemas de la educación media en Colombia la falta de pertinencia frente al tránsito a la educación terciaria, el ingreso al mercado laboral y el desarrollo de un proyecto de vida. De modo que la media carece del desarrollo que dé cuenta de los fines que se le asignan y debería ocuparse de preparar a los futuros ciudadanos para el ejercicio pleno y empoderado de la ciudadanía (Turbay Restrepo, 2005). La pertinencia de la educación media desborda las intenciones de cambio que se han propuesto, por lo que este nivel educativo requiere una reforma estructural de la norma que guía su organización y que incluya a todos los agentes que participan en el proceso educativo.

3.5 Educación media en Bogotá

En Bogotá, la política de educación media articulada con la educación superior se implementó en el periodo 2004-2008, cuyo propósito era generar procesos de innovación en los colegios articulados a nivel pedagógico, administrativo y organizativo. Con esta política, los estudiantes de 10 y 11 desarrollarían algunos contenidos de educación superior para fortalecer su proceso de transición de la educación media a la educación superior (Iguarán Olaya, 2015, p. 19).

La estrategia de dicha política está encaminada a buscar respuestas a los problemas que afectan el campo, entre ellos el bajo impacto de la calidad educativa expresada en los aprendizajes de los estudiantes en las áreas obligatorias de este ciclo, el rezago de las competencias socioemocionales y la recurrente debilidad en el desarrollo de procesos de orientación socioocupacional. La implementación de la educación media en Bogotá pretende generar alternativas educativas que articulen la educación media con la educación superior técnica y tecnológica con el mundo laboral e imprimir la orientación profesional y productiva requerida. Así que uno de los antecedentes más claros de su organización son los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), como puente entre la educación básica y la educación superior. De hecho, el Decreto 1637 de 1960 le había otorgado a la educación carácter legal, para ser desarrollada



en instituciones públicas y privadas, y la define como la “etapa de formación general y profesional, de naturaleza y extensión variables según sus objetivos, intermedia entre los estudios primarios y los estudios superiores” (Martínez Bueno, 2016, p. 2).

Para el caso de Bogotá, en 1996 el Estado entregó los INEM a fin de garantizar el derecho a la educación de la población escolar con bajos recursos económicos (aun así, el ingreso era una competencia), así que, al ampliarse la cobertura a los más pobres, se recibió menos atención y recursos económicos por parte de las instituciones gubernamentales, en consecuencia, su calidad académica y convivencial bajó sustancialmente; por eso, los padres de clase media y media alta dejaron de enviar a sus hijos a estos (García Villegas y Quiroz López, 2011). Según lo anterior, una de las causas del declive de los INEM obedece a la reducción de los recursos financieros asignados a su funcionamiento.

La pérdida de legitimidad de los INEM orientó otras rutas de la educación media en Bogotá, la cual se fue estructurando bajo la intervención de las IES públicas y privadas para garantizar el proceso de articulación académica entre las instituciones educativas distritales (IED) y la universidad, así que desde el sector público se resalta el trabajo del SENA para atender a la demanda escolar. El modelo de intervención consistió en que el SENA o las IES proponían a las IED cambios en la organización, el currículo y el horizonte institucional para adecuar algunas asignaturas impartidas en la escuela a los procesos y programas de formación, y para ello se modificaron los planes de estudios, incluyendo asignaturas y contenidos propios de programas específicos de estas instituciones.

Los planes de estudio están orientados a desarrollar competencias básicas (cognitivas, socioemocionales, etc.) en los alumnos que les permitan interactuar de manera creativa en los espacios sociales en los que participan.

El desarrollo de estas competencias, especialmente en educación media, son necesarias para comprender los saberes universitarios que generan interés en los estudiantes; no obstante, persisten dificultades de orden académico, familiar y cultural para adquirirlos (Villanueva Páez, 2017). El fortalecimiento de las competencias en el campo de la educación se corresponde con las relaciones entre instituciones y la trayectoria de vida de los agentes afín al capital cultural adquirido por la familia. Sobre el capital cultural familiar no se profundiza en los documentos explorados.

La relación entre la escuela, la familia y la sociedad en materia de educación debe conversar con las necesidades y los desafíos educativos; por eso, hay quienes consideran fundamental fortalecer la formación de la educación media en atención a la caracterización de la nación colombiana y sus retos en el contexto local y global, razón por la cual las estrategias escolares deben darse desde procesos endógenos y exógenos a las instituciones educativas (Rodríguez Rodríguez, 2012). Por lo anterior, se requiere que tanto las instituciones escolares como la Secretaría de Educación Distrital comprendan la política y establezcan de manera concertada los mecanismos que permitan su funcionamiento.

El diagnóstico de la educación media en Bogotá en lo que va del siglo XXI, aunque hay mejora en cobertura, inversión económica, infraestructura escolar, etc., no alcanza el nivel esperado en el ingreso y la permanencia de los alumnos egresados de las IED a la universidad y la vinculación al campo laboral por factores como la escasez de oportunidades para acceder a las distintas modalidades de educación superior y el abandono de la escuela sin culminar el ciclo educativo por el fracaso escolar o el nivel socioeconómico de la familia (Secretaría de Educación del Distrito, 2001). El panorama descrito guarda relación con los problemas de la educación básica secundaria en América Latina.

El impulso a la educación media en Bogotá desde 2004 ha sido considerable y se reflejó en dos objetivos fundamentales: la creación de instituciones de educación media y superior, técnica y tecnológica, y la cultura del trabajo y la productividad en la educación media (Secretaría de Educación del Distrito, 2004). Esto en función del desarrollo integral y social de los alumnos para que tenga efecto no solo en las competencias académicas, sino también en los componentes emocionales, ocupacionales y sociales.

Aunque Bogotá contempla niveles considerables en educación media respecto a cobertura, inversión económica y fortalecimiento de la infraestructura educativa, sigue pendiente establecer estrategias coherentes en el proceso de intervención entre las IED y las IES que garanticen a los jóvenes la posibilidad de profesionalizarse o, al menos, tener las competencias básicas que les permita vincularse al mercado laboral.

4. Conclusiones

La trayectoria investigativa de las prácticas sociales es amplia, los estudios que han abordado los conceptos y significados de los que se nutren se observan desde diferentes perspectivas. En primer lugar, el énfasis ha estado en el componente pedagógico en la correspondencia entre el maestro y el alumno sobre la base de la transmisión de conocimiento; en segundo lugar, se han explorado desde el contexto social a través del cual es posible explicar las relaciones entre la acción humana atendiendo a la dimensión social, cultural, política e histórica en la que ocurren estas acciones y los conocimientos que se producen. Y a partir del análisis sociológico, es decir, la educación como práctica social, que se problematiza al enlazar la escuela y la familia en función de la reproducción del capital cultural; en esta relación, participan los maestros al incorporar unos

Es relevante el diálogo entre la escuela, los organismos gubernamentales, la familia y los estudiantes que propenda a la pertinencia frente al tránsito a la educación terciaria, el ingreso al mercado laboral y el desarrollo de un proyecto de vida con sentido.

saberes establecidos, los padres y madres de familia cuyo interés gira en torno a que sus hijos alcancen o superen los capitales que adquirieron.

Conviene plantear que la información relacionada con las prácticas sociales de los maestros en el campo de la educación media es incipiente, es un escenario que no se ha abordado en profundidad en términos conceptuales y metodológicos; sin embargo, se podría plantear que en la articulación de la definición de práctica social con la educación media se encuentran relaciones que no se explicitan en las referencias, por ejemplo, el tipo de relaciones que construyen los maestros de este ciclo con sus alumnos en la formación académica, laboral, el proyecto de vida y el peso que esto tiene en el sentido que los jóvenes le atribuyen a la educación para permanecer y culminar su proceso académico.

En relación con el maestro, se observa que es un agente a quien se le sigue negando el valor social que reclama por las relaciones que construye y desarrolla en el campo escolar, tanto que ha sido desplazado de la función de enseñar la cultura universal y la formación ciudadana; ahora acompaña el proceso educativo para que los estudiantes se promuevan de manera autónoma a fin de desarrollar

las competencias básicas establecidas en el currículo. Así que la profesión atraviesa por momentos difíciles en el entendido de que las políticas educativas y la normatividad que los gobierna proletarizan el cuerpo docente y han permitido que otros piensen los contenidos académicos que desarrollan en la escuela.

Frente a la educación secundaria en el contexto latinoamericano, a pesar del esfuerzo de los Estados de garantizar este ciclo de formación a toda la población en edad escolar, el proceso de universalización no cubre las necesidades educativas de los jóvenes en edad escolar, y los más afectados son los estudiantes cuyas familias atraviesan por condiciones socioeconómicas precarias, escaso capital cultural y su lugar de vivienda se encuentra distante de las zonas urbanas y rurales con cobertura académica, por lo que se limita la garantía plena del derecho a la educación. En cuanto al capital cultura de la familia, aspecto importante en el desarrollo de los procesos cognitivos y sociales de los alumnos, en los documentos de análisis no se nombra como un tema que requiere atención por parte de las instituciones gubernamentales responsables directas del sistema educativo.

La educación media en Colombia y Bogotá enfrenta desafíos relacionados con la articulación de los programas académicos entre las IED y las IES, específicamente en el desarrollo de las competencias cognitivas, laborales y sociales que demanda la sociedad en el siglo XXI. Por eso, es relevante el diálogo entre la escuela, los organismos gubernamentales, la familia y los estudiantes que propenda a la pertinencia frente al tránsito a la educación terciaria, el ingreso al mercado laboral y el desarrollo de un proyecto de vida con sentido; asimismo, es urgente una reforma estructural de la política pública porque los programas de educación media, tal como se establecen en la normatividad vigente, no están viabilizando las necesidades laborales futuras de los jóvenes, ni articulando los aprendizajes con estudios que sean de su interés.

Financiamiento

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

El autor declara que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Se declara que no se utilizó metodología con participación de personas.

Contribución de los autores

El único autor realizó la investigación y escribió el manuscrito.

Declaración sobre tecnologías generativas asistidas por IA em el proceso de escritura

Se indica que no se utilizaron tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA).

Referencias

- Acosta Pachón, M., García Jaramillo, S. y Maldonado Carrizosa, D. (2016). Recomendaciones de política pública para mejorar la educación media en Colombia. *Documento de Trabajo*, 31. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/084eb443-3793-4a5e-baeb-f32c83817a83>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2007). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar *feelings of grandeur and incompetence in teaching*. *Revista Linhas*, 6(1), 41-56. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1247/1059>
- Álvarez, A. (2023, 1 de septiembre). Aportes a la ley estatutaria de la educación. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/alejandro-alvarez/aportes-a-la-ley-estatutaria-de-la-educacion/>.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: Particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio*, 59, 221-234. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>
- Belinche, M. F. (2014). Leer y escribir, prácticas sociales continuas. *Anuario de Investigaciones*, 2013. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51446/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Montessor. Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., García Inda, A. y Bernuz Benítez, M. J. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2.ª ed.). Desclée de Brouwer.
- Bustamante Zamudio, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes*, 11(2), 87-97. <https://doi.org/10.14483/16579089.5631>
- Carnoy, M. (2007). *La ventaja académica de Cuba: Por qué los estudiantes en Cuba aprenden más en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Celis, J. y Cuenca, A. (2016). La educación media en Colombia: una mirada al contexto internacional. *Documentos de Trabajo*, 32. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/a336d18b-de1e-4782-82ec-f17709d08349>
- Chacón Sánchez, M. F. (2020). *La convivencia escolar desde las prácticas sociales* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25511/ChaconSanchezMarioFernando2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chang Paiz, P. (2014). Desafíos en la educación guatemalteca. En D. Gregosz (ed.), *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina* (pp. 195-205). Konrad-Adenauer- Stiftung e.V. <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/02/KONRAD-20014-Los-Desaf%C3%ADos-de-Educaci%C3%B3n-Preescolar-B%C3%A1sica-y-Media-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf#page=191>
- Congreso de Colombia. (1948, 23 de diciembre). Ley 143. *Por la cual se organiza la educación técnica*. Diario Oficial 26904.
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41214.
- De Medrano Ureta, C. V. (2005). Los retos de la educación básica en América Latina. *Documentos de Trabajo, 1*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT1.pdf>
- De Tezanos, A. (2009). La identidad de la profesión docente: El saber enseñar. *Estudios Sociales, 117*, 149-180.
- Delgado Barrera, M. (2014a). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo. <https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/2060/educacion-basica-media-colombia-retos-equidad-calidad>
- Delgado Barrera, M. (2014b). La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad. En D. Gregosz (ed.), *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina* (pp. 123-146). Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/02/KONRAD-20014-Los-Desaf%C3%ADos-de-Educaci%C3%B3n-Preescolar-B%C3%A1sica-y-Media-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf#page=191>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2022, 10 de junio). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) 2021*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9*(1), 371-380. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/362/226>
- Domínguez Morales, D. de J., Castañeda Mota, M. y Zepeta García, E. (2012). La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Psicología, 5*(2), 59-66. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5205>
- Ducoin Watty, P. y Barrón Tirado, C. (2017). La escuela secundaria hoy: Problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(72), 9-30. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00009.pdf>
- Ducoin, P. (coord.) (2017). *La educación secundaria en el mundo: El mundo de la educación secundaria (México y Perú)*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2020/03/La-educacio%CC%81n-secundaria-en-el-mundo-vol-1.pdf>
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Eunsa.
- Enkvist, I. (2014). *Educación: Guía para perplejos*. Encuentro.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.

- García Villegas, M. y Quiroz López, L. (2011). *Apartheid* educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3028/2678>
- García, O. G. y Galli, G. (2016). El aprendizaje y servicio como realización de la extensión universitaria: El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6, 104-111. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6318>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, 146, 148-167. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2554_1.pdf
- Gómez, V. M. (2023, 30 de julio). La educación media colombiana necesita el grado doce. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/la-educacion-media-colombiana-necesita-grado-doce/>
- Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: Una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, 32, 23-31. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/32-dossier-Gurevich.pdf>
- Gutiérrez, A. B. (2003). La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: Elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 115-132. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/126103/17336-17412-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herrada, V. E. (2016). La educación y los educadores en tiempos posmodernos: Algunas reflexiones en torno a la educación musical. *Dialógica: Revista Multidisciplinaria*, 13(2), 190-211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219291>
- Hurtado, J. (2000). Fases comparativa, analítica y explicativa del proceso metodológico: Del marco teórico al sintagma gnoseológico. En *Metodología de la investigación holística* (pp. 89-134). Fundación Sygal.
- Iguarán Olaya, J. M. (2015). *Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: Reflexiones a partir del estado del arte* [tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22597/EDUCACION-MEDIA-EN-COLOMBIA-ESTADO-DEL-ARTE-2-485.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jaramillo, D. (2014). *Educación matemática, diversidad y cultural: Un ejemplo desde las prácticas sociales y las prácticas escolares en una escuela indígena* [ponencia]. Coloquio Nacional sobre Problemas y Tendencias en Educación Matemática, Bogotá, Colombia.
- Jiménez Becerra, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano: Una mirada desde los maestros intelectuales de la educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/historia_del_pensamiento_pedagogico_colombiano.pdf
- Jiménez Becerra, A. (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, R. y Arce, G. (2014). Los desafíos de la educación preescolar, primaria y media en Costa Rica. En D. Gregosz (ed.), *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina* (pp. 147-176). Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/02/KONRAD-20014-Los-Desaf%C3%ADos-de-Educaci%C3%B3n-Preescolar-B%C3%A1sica-y-Media-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf#page=191>

- Londoño Orozco, G., Ordóñez Pinzón, Z. y Ried Luci, S. (2009). *Enfoques, dinámicas y retos en las prácticas sociales con y para jóvenes*. Universidad de La Salle.
- Lucio Gil, R. y Cortez Morales, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación: Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. En R. M. Páez Martínez, G. M. Rondón Herrera y J. H. Trejo Catalán (eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 17-46). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15237/1/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Martín Criado, E. (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: Racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de Educación*, 311, 235-252. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71644/0082007300_3936.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martin, M. V. y Díaz Larrañaga, N. (2016). Prácticas sociales y representaciones temporales: Cruces entre lo educativo/político y el cambio social. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62203/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez Boom, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 87-112. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7295/6963>
- Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2012_Verdades_y_mentiras_sobre_la_escuela.pdf
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 45, 34-49. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n45/n45a05.pdf>
- Martínez Boom, A. y Unda Bernal, M.^a del P. (1995). Maestro: Sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*, 43, 93-107. <https://doi.org/10.17227/01203916.5386>
- Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E. (1989). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Magisterio.
- Martínez Bueno, R. (2016). *Las políticas de educación media en Bogotá: El caso de la educación media fortalecida en el colegio Orlando Fals Borda IED* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repositorio.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19501/MartinezBuenoRodolfo2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu: Razones y lecciones de una práctica sociológica: Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Manantial.
- Meirieu, P. (2018). *Pedagogía: Necesidad de resistir*. Popular.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior en el marco de la educación inclusiva*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Educacio%CC%81n%20Media%20accesible.pdf
- Monteiro, A. y Rodrigues, J. M. (2011). Prácticas sociales y organización curricular: Cuestiones y desafíos. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 37-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8690/8004>
- Murcia, N., Jaimes, S. S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de Moebius*, 57, 257-274. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Nieves, C. (2003). Formación docente y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 64, 45-49.

- Ortiz Chávez, P. y Pastor Vargas, C. (2014). Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en el Perú. En D. Gregosz (ed.), *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina* (pp. 251-269). Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/02/KONRAD-20014-Los-Desaf%C3%ADos-de-Educaci%C3%B3n-Preescolar-B%C3%A1sica-y-Media-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf#page=191>
- Pallarès Piquer, M., Chiva Bartoll, Ó., López Martín, R. y Cabero Fayos, I. (2018). *La escuela que llega: Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Octaedro.
- Pedroza Flores, R. y Villalobos, G. (2006). Entre la modernidad y la postmodernidad: Juventud y educación superior. *Educere*, 10(34), 405-413. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603402.pdf>
- Pérez, A. (2019, 26 de mayo). Educación media en Colombia: Más de lo mismo. *Semana*. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/educacion-media-en-colombia-mas-de-lo-mismo-por-angel-perez/272473/>
- Presidencia de la República. (1960, 12 de julio). Decreto 1637. *Por medio del cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se determinan sus funciones*. Diario Oficial 30297.
- Presidencia de la República. (1979, 14 de septiembre). Decreto 2277. *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario Oficial 35374.
- Presidencia de la República. (2002, 19 de junio). Decreto 1278. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial 44840.
- Quiceno Castrillón, H. (2006). El maestro: Del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Educación y Pedagogía*, 33-53. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18642/15985>
- Rincón Bedoya, L. S. y Arcila Rodríguez, W. O. (2019). Tendencias investigativas en educación y pedagogía: Estudio desde las prácticas sociales investigativas en las escuelas normales del departamento de Caldas. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 208-228. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.10>
- Rodríguez Rodríguez, I. del T. (2012). *Luces y sombras de la articulación de la educación media con la educación superior: Un estudio de caso en el colegio INEM Santiago Pérez IED, 2010-2011* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10609>
- Ruiz Román, C. (2010). La educación en la sociedad posmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/124001/16093-16169-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2001). *Plan Sectorial de Educación, 2001-2004*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/878>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2004). *Plan Sectorial de Educación, 2004-2008*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/619>
- Tamayo Osorio, C. (2016). Currículo escolar, conocimiento [matemático] y prácticas sociales: Posibilidades otras en una comunidad indígena Gunadule. *Educação e Pesquisa*, 42, 903- 919. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612145827>
- Turbay Restrepo, M. C. (2005). *Educación media en Colombia: Análisis crítico y opciones de política* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/250/pol61.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Varón Arciniegas, V., Martínez Urbano, S., León Nieto, Y. P. y Barón Velandia, B. (2020). Pedagogía de la alteridad: Entre la educación como práctica social y el ejercicio intelectual. *Revista Insignare Scientia (RIS)*, 3(2), 484-508. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i2.11582>
- Vélez de la Calle, C. (2006). Tensiones entre la práctica social del maestro y la formación docente en las facultades de Educación: Un vínculo por resolver en el currículo. *Sapiens*, 7(2), 11-23. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070202.pdf>
- Villanueva Páez, J. F. (2017). *Relación entre política pública y currículo en el programa Educación Media Fortalecida 2012-2016* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/62030>
- Zorrilla Fierro, M. M.^a (2002). *¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación?* [ponencia]. Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos”, Ayotzinapa, Guerrero.

Engagement Acadêmico Digital: Realidades educativas em permanente transformação

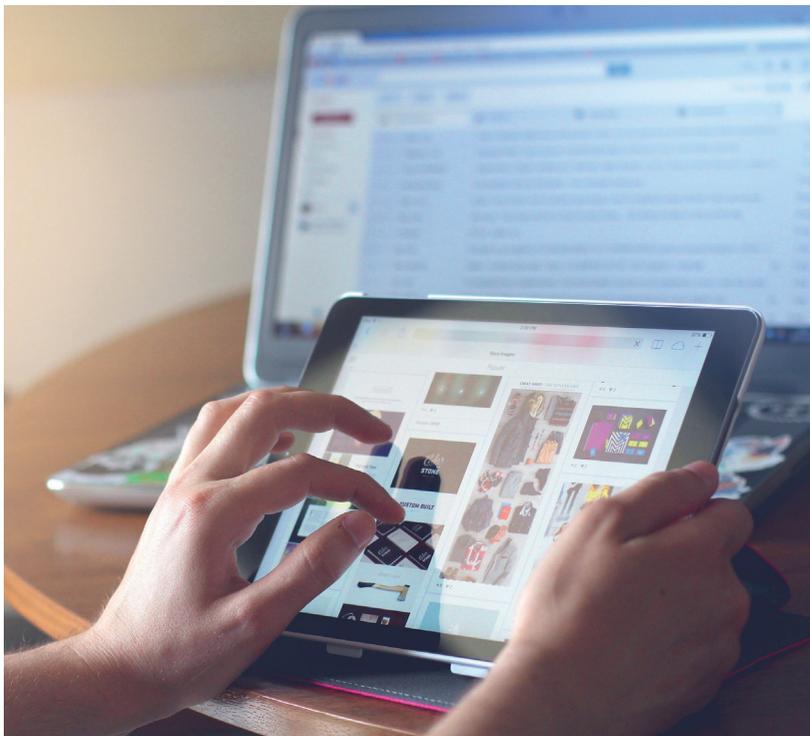
Digital Academic Engagement: Educational Realities in Permanent Transformation

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1584>

Recebido: 30 de junho de 2023

Aprovado: 28 de agosto de 2023

Publicado em: 23 de janeiro de 2024



Rosa Maria Rigo^{1*}
<https://orcid.org/0000-0001-8266-1969>

Marcos Manoel da Silva²
<https://orcid.org/0000-0003-3784-2511>

¹ Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas/ IFSULDEMINAS, Grupo de Pesquisa Informática na Educação/GPIE, Campus Três Corações, Minas Gerais, Brasil; rosa.rigo01@gmail.com

* Autor para correspondência:
Rosa Maria Rigo, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas/ IFSULDEMINAS, Campus Três Corações, Preferencias R. Cel. Edgard Cavalcanti de Albuquerque, 61 - Chácara das Rosas, Três Corações - MG, 37417-158. Minas Gerais, Brasil, rosa.rigo01@gmail.com

Para citar este artigo:
Rigo, R. M., & da Silva, M. M. (2024). Engagement Acadêmico Digital: Realidades educativas em permanente transformação. *Papeles*, 16(31), e1584. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1584>

Resumo

Palavras chave

Engagement; Tecnologias Digitais; Ensino Superior.

Introdução: este estudo sintetiza dados oriundos de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa que buscou investigar: ¿Como recursos digitais contribuiriam para a promoção de um processo de engagement acadêmico digital? **Metodologia:** optou-se por uma revisão narrativa de literatura (revisão bibliográfica), cuja alternativa visou conhecer e discutir o desenvolvimento do tema escolhido e analisado, do ponto vista teórico e contextual, mas sem esgotar o quantitativo produzido. **Resultados e discussões:** os resultados evidenciaram de diferentes formas a contribuição das tecnologias digitais para a promoção do *engagement* acadêmico digital, sobretudo, em tempos de pandemia de Covid-19: a utilização de diferentes alternativas de conexão digital foi a única alternativa considerada segura no período pandêmico, pois possibilitou a estudantes, aprender e (re)aprender, apoiados e conectados a seus professores e seus pares; as recorrentes transformações envolvendo as tecnologias digitais demandam docentes digitais, com competências específicas para colocar a tecnologia ao serviço do modelo pedagógico e introduzi-la na sala de aula, no intuito de melhorar a qualidade do ensino; tecnologias favorecem a promoção de um processo de *engagement* acadêmico digital gradativo e em espiral ascendente. **Conclusões:** pode-se concluir que o *engagement* acadêmico digital oferece imensas possibilidades para o desenvolvimento equitativo e inclusivo de competências e habilidades, acesso e compartilhamento de diferentes visões de mundo a qualquer tempo e local, potencializando assim, distintos processos de ensino e aprendizagem.

Abstract

Keywords

Engagement; Digital Technologies; University education.

Introduction: This study synthesizes data from an exploratory research of a qualitative nature that sought to investigate: ¿How did digital resources contribute to the promotion of a process of digital academic engagement? **Methodology:** We opted for a narrative literature review (bibliographic review), whose alternative aimed to know and discuss the development of the theme chosen and analyzed, from a theoretical and contextual point of view, but without exhausting the quantity produced. **Results and discussions:** The results showed, in different ways, the contribution of digital technologies to the promotion of digital academic engagement, especially in times of the Covid-19 pandemic; The use of different digital connection alternatives was the only alternative considered safe during the pandemic period, as it enabled students to learn and (re)learn, supported and connected to their teachers and peers; the recurrent transformations involving digital technologies demand digital teachers, with specific skills to put technology at the service of the pedagogical model and introduce it in the classroom, to improve the quality of teaching; technologies favor

the promotion of a gradual digital academic engagement process in an upward spiral. **Conclusions:** It can be concluded that digital academic engagement offers immense possibilities for the equitable and inclusive development of skills and abilities, access and sharing of different worldviews at any time and place, thus enhancing different teaching and learning processes.

1. Introdução

As revoluções impulsionadas pelos avanços tecnológicos das últimas décadas sinalizam que estamos em constante movimento e transformação, e, nessa diretiva novos desafios emergem a todo instante. Exemplo disso, identificamos como o advento da Pandemia de Covid-19, nos colocou diante de um oponente invisível. Nas palavras de Souza Santos (2020), o surto viral pulverizou o senso comum e evaporou a segurança de um dia para o outro, e a melhor maneira de demonstrar a solidariedade uns com os outros foi manter o isolamento social.

No auge da crise imposta pela necessidade de distanciamento social, as tecnologias digitais assumiram verdadeiro protagonismo, oportunizando o acesso a informações globais em diferentes formatos e canais de comunicação (redes sociais, lives, plataformas de streaming, *plataformas virtuais*, grupos de *Whatsapp*, entre outros). Abreu *et al.* (2022), por exemplo, destacam o recurso das *lives* como ferramenta de conhecimento de assimilação rápida, e sua adoção foi imediata para aprender e ensinar. Esse exemplo mostra que a incorporação de recursos tecnológicos em diversos aspectos da rotina do ser humano foi inevitável. Diante de uma batalha epidemiológica desconhecida, o *engagement* digital tornou-se a pedra angular para uma governança socialmente inclusiva, aproximando e envolvendo pessoas em movimentos estratégicos e graduais, com perspectivas que pudessem colaborar e alicerçar possíveis mudanças sociais (Chevalier e Buckles, 2009).

Nesse sentido, este trabalho encontra-se dividido em introdução, seguida da fundamentação teórica que inclui os tópicos: *Engagement Acadêmico: Alternativas Pedagógicas Compartilhadas*, e, *Engagement Acadêmico Digital: Educação Aberta e em rede*. Sequencialmente, apresentamos a metodologia, os resultados e discussões, as considerações finais e por fim, as referências.

1.1 *Engagement Acadêmico: Experiências Pedagógicas Compartilhadas*

Diante da necessidade de se manter o distanciamento social, conforme recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS/2020), o Brasil através da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, chancelou como único ambiente seguro, os ambientes virtuais de aprendizagem como alternativa para atender inúmeros fins, inclusive o contexto educacional. Nesse aspecto, instituições em todo o mundo buscaram promover um espírito de conectividade, buscando implementar ações integradas a partir de laços de envolvimento e *engagement*, para subsidiar pontos de convergência ou inter-relações de trabalho (Rigo, Moreira e Dias-Trindade, 2020). Via distintas redes de *engagement* digital, inúmeros processos puderam manter-se ativos objetivando minimizar os efeitos negativos decorrentes da pandemia, bem como potencializar alternativas para novos (re)começos, conforme explicitamos a seguir:

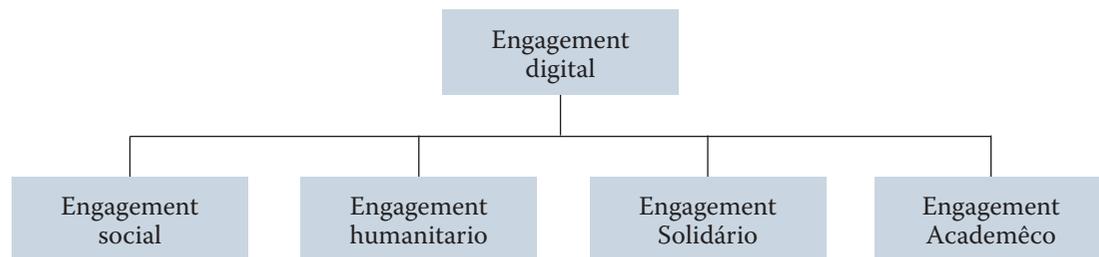


Figura 1: *Engagement* em tempos de pandemia Fonte: Rigo, Moreira e Dias-Trindade, 2020.

Nessa diretiva, pesquisas realizadas pela *National Survey of Student Engagement* [NSSE] (2017), e o *Center for Post Secondary Research Indiana University School of Education*, defendem que o *engagement* é apontado como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e adesão aos estudos, revelando-se portador de uma multiplicidade de significados, capaz de congrega inúmeros aspectos, tendo em vista a existência de diferentes tipos de *engagement* (pessoal, moral, social, profissional, acadêmico, relacional, religioso...).

Dada a polissemia que envolve o vocábulo *engagement*, optamos em nossas pesquisas por explorar apenas o ambiente educacional, razão pela qual decidimos usar a denominação “*engagement acadêmico*”. Esse tipo de *Engagement* é compreendido aqui como um estado psicológico positivo, caracterizado pelas variáveis vigor, dedicação e absorção, no que se refere aos resultados de aprendizagem e adesão aos estudos. Estas variáveis por sua vez aproximam-se sinergicamente às dimensões do *engagement* comportamental, emocional e cognitivo (Trowler, 2010).

Levando-se em conta a multidimensionalidade que o termo abarca, optamos por traçar aproximações à definição de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), quando conceituam o *engagement* como um metaconstructo, caracterizado pelas dimensões comportamental, emocional e cognitiva. Definem que o *engagement comportamental* baseia-se na ideia de participação; O *engagement emocional*

engloba reações positivas e negativas em relação aos pares; O *engagement cognitivo* baseia-se na ideia de investimento e incorpora reflexão e vontade de exercer o esforço necessário para compreender ideias complexas e dominar as dificuldades.

A partir de tais ponderações, entendemos como necessário desenvolver um atento olhar e observar seus indicativos ou possíveis desdobramentos (positivos e negativos) em relação à postura adotada pelos estudantes. Detectar precocemente possíveis razões que possam gerar *disengagement* demanda como necessidade a criação de algumas métricas para a detecção de possíveis assimetrias e a consequente adoção de uma intervenção, no sentido de sanar ou amenizar desconfortos decorrentes do contexto educativo.

Numa perspectiva mais pontual, defendemos como princípio observar sob diferentes lentes a triangulação entre reações dos alunos, variáveis e dimensões inerentes ao processo de *engagement* ou *disengagement*. Em outras palavras, olhar para esses aspectos como possíveis engrenagens que permitem imprimir movimentos rotativos (ou não) para o desenvolvimento de atividades e aptidões.

Uma questão considerada proeminente é estar atento à forma como os alunos respondem ao ambiente, bem como diante do que lhes é pedagógicamente ofertado. Considerar o *engagement* como um conceito multidimensional (Christenson *et al.* 2012) significa que este congrega múltiplas dimensões e, por

Tabela 1. *Engagement Acadêmico: Reações dos Estudantes*

Variáveis	Dimensões	Antítese ao <i>Engagement</i>
Vigor Os alunos demonstram altos níveis de energia, persistência ...	Comportamental Atendem normas, demonstram interesse em participar de todas as atividades acadêmicas e sociais, não demonstram comportamento perturbador ou negativo.	Passividade, Desistência, Retraimento, Desatenção, Distração, mentalmente desengajado ...
Dilcação Os alunos deixam transparecer inspiração, orgulho, determinação para atingir os objetivos ...	Emocional Estudantes externam aspectos positivos e negativos em relações aos pares, envolvem-se emocionalmente, experimentam reações afetivas como interesse, prazer ou sentimento de pertença.	Tédio, Desinteresse, Frustração, Tristeza, Preocupação, Ansiedades, Vergonha, Auto culpa ...
Absorção Os alunos evidenciam comportamento de estar plenamente concentrados e realizados nas tarefas	Cognitivo Demonstram esforços para desenvolver atividades mais profundas; buscam ir além dos objetivos pré-estabelecidos	Desengajamento, autodeficiência, controle incerto...

conta disso, sua abrangência pode se deparar com facetas ou aspectos de alta complexidade. Nesse caso, a adoção de recorrentes avaliações de monitoramento se fazem necessárias para melhor gerenciar processos considerados multifacetados ou disfuncionais.

Como alternativa para monitorar as possíveis atitudes adotadas pelos estudantes no decorrer do processo formativo, elencamos no quadro a seguir, algumas reações a serem observadas pelos professores e pela Instituição (Tabela 1):

Como janela de diagnóstico, as reações negativas sinalizam para a necessidade de se contemplar uma análise mais profunda em relação às influências contextuais. Estas devem focar a promoção de interações mais profícuas visando re-engajar o estudante. Isso abarca, segundo Reschly e Christenson (2012, p.4), a adoção de “estratégias que ajudam os alunos a adquirir habilidades para atender às demandas e expectativas do ambiente acadêmico”. Estas estratégias podem incluir:

No que tange ao currículo e a pedagogia adotada pelo professor, estudos de Rigo

(2020) enfatizam que os alunos analisam desde as atitudes adotadas pelo professor, a personalidade, o modo de agir em sala de aula, a didática, bem como o envolvimento e comprometimento do profissional. Essa análise significa que esperam um profissional qualificado, alguém que adote uma postura e uma pedagogia engajada. Ou seja, um professor sensível às dificuldades dos alunos, um facilitador que propicie “retroalimentações pedagógicas que culminem em resultados mais articulados e mais duradouros, sobretudo quando envolve seu futuro”, aliado a um currículo atrativo e inovador (Rigo, 2020, p.117).

A adoção de uma postura engajada aliada a uma pedagogia engajada (Hooks, 2019), corresponde a adoção de uma pedagogia que combine reflexão e ação na práxis educativa, ou seja, alternativas em que professores e alunos busquem em conjunto, transformar uma determinada realidade. Corroborando Freire (2021), quando infere que uma pedagogia engajada se caracteriza fundamentalmente por ser uma pedagogia problematizada, emancipada e transformada. Em outras

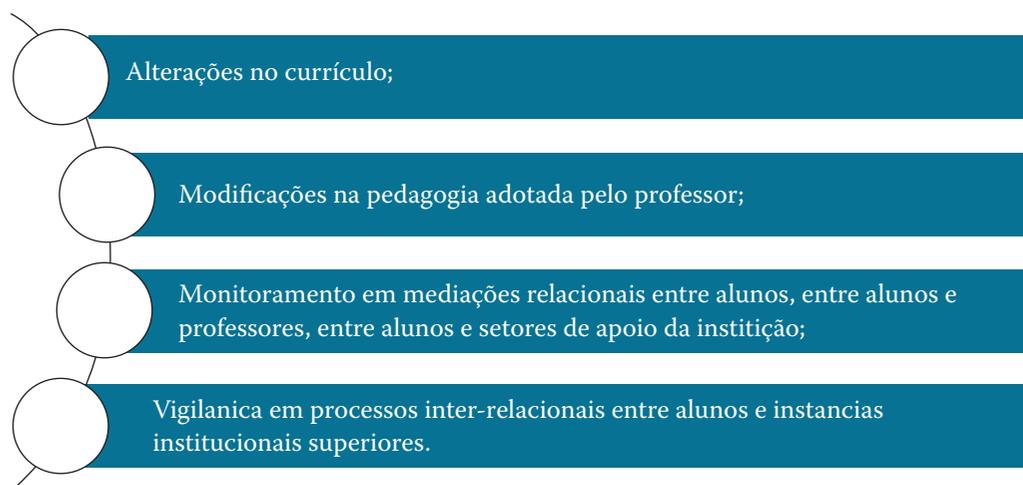


Figura 2. Estratégias de Auxílio ao estudante Fonte: Traduzida e adaptada de Reschly e Christenson (2012).

palavras, uma pedagogia que identifique os problemas do cotidiano, e se proponha não apenas a uma visão crítica da realidade, mas um engajamento capaz de articular processos de mudanças em benefício de um coletivo.

Ao nível das expectativas, os estudantes esperam um currículo variado, e, em interação com finalidades e propósitos profissionais, portanto, almejam conteúdos curriculares atrativos em diálogo com demandas contemporâneas. Quando tais expectativas são atendidas, melhores são as chances para despertar interesse e sentido de pertencimento a algo que de fato justifique seu investimento de tempo, vigor e dedicação aos estudos. Ressaltam, ainda, a importância em receber do professor, estímulos e apoio em relação às visões de mundo além do ambiente imediato (Rigo, Moreira e Dias-Trindade, 2020).

Coates (2008), reforça a adoção de movimentos institucionais voltados a reforçar, incentivar, redirecionar e apoiar (dar um suporte mais efetivo), visando moldar as aspirações dos alunos, quando identificados sinais pouco promissores. Em corrente interpretativa similar, Coates e Ranson (2011), afirmam que a percepção dos alunos de que a assistência

atende suas necessidades específicas aumenta a satisfação, o *engagement* e, conseqüentemente, sinalizam melhores chances para a retenção.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] (2018), uma questão importante voltada à permanência no ambiente acadêmico diz respeito à reprovação. Para a OCDE (2018, p. 41), a repetência “tende a estigmatizar os repetentes, minando sua autoestima e seu senso de pertencimento [...], reforçando seu distanciamento do processo de aprendizagem”. A reprovação pode afetar negativamente a autopercepção acadêmica dos alunos e pode desencorajá-los a permanecer no ambiente universitário.

Em relação a processos que envolvam uma multiplicidade de interações no ambiente educativo (aluno-aluno; aluno-professor; aluno-suporte institucional e aluno-instâncias institucionais superiores), estudos de Rigo (2020) apontam que os estudantes enfatizaram as relações interpessoais (apoio de amigos e colegas), como o fator que mais contribui para seu *engagement* no ambiente acadêmico. Ressaltam que, “entre si, os estudantes estabelecem parcerias,

compartilham alegrias e dificuldades e trabalham em colaboração para encontrar soluções do cotidiano acadêmico, vida pessoal e laboral” (Rigo, 2020, p.113). Tal sinergia é igualmente ressaltada pela NSSE (2017), ao constatar que entre si, os estudantes estabelecem relações de confiança, se apoiam reciprocamente para aprender, reconhecem os esforços uns dos outros como algo muito substancial e intelectualmente estimulante.

No tocante à relação aluno-professor, estudos de Kinzie e Akyuz (2022) reforçam que é considerada importante pelos alunos quando professores e orientadores incluem discussões voltadas a carreira e fornecem e apoio substanciais sobre seu desempenho e habilidades. Esses elementos são considerados essenciais para desenvolverem novos aprendizados em relação à força de trabalho. Os autores acrescentam ainda que a [...] preparação dos alunos para a carreira e o trabalho ocorre ostensivamente por meio de uma variedade de experiências durante a faculdade [...] (Kinzie & Akyuz, 2022, p. 3).

Porém, Kahu, Nelson e Picton (2017), acreditam que o interesse individual do aluno não é suficiente. A universidade e a equipe de apoio também precisam fornecer um ambiente de apoio onde este interesse possa florescer e frutificar. E para promover o *engagement* com êxito, (Mcinnis, 2003), instituições devem buscar colmatar as lacunas entre os programas acadêmicos, administrativos e de apoio.

1.2 *Engagement* Acadêmico Digital: Educação Aberta e em Rede

Conforme apontamos desde o princípio, diferentes recursos digitais foram a única alternativa considerada segura para manter ativos processos de ensino e aprendizagem no período pandêmico. A utilização desses recursos emergiu em diferentes pesquisas como preditor para grandes feitos. Nesse

aspecto, a ênfase sobre o uso confiável e mais produtivo que as tecnologias digitais propiciam no campo educacional. Estas evidências emergem em pesquisas de Rigo, Moreira e Vitória (2018, 2018^a), Rigo (2020), Rigo, Moreira e Dias-Trindade (2020), Hoffmann (2021), Lemov (2021), Shirley & Hargreaves (2022), Trujillo *et al.* (2020), dentre outros.

De acordo com Rigo (2020, p. 52), “a alquimia e sinergia que emergem a partir do uso de tecnologias disruptivas propiciam e oportunizam a criação de espaços lúdico-didáticos fundamentais para um engajamento estudantil bem-sucedido”. Nesse aspecto, o *engagement* acadêmico digital pode ser considerado o fio condutor para aprender, reaprender e pertencer a um ambiente multifacetado como é o ambiente universitário. Corroboram com tais interpretações registros da Unesco (2018, p. 5), quando enfatizam, “em um mundo cada vez mais *online*, as pessoas precisam de habilidades digitais e alfabetização para trabalhar, viver, aprender e se comunicar de forma produtiva”.

Nesse *continuum*, a utilização de recursos digitais com vistas a qualificar os mais diferentes processos de ensino e aprendizagem tornou-se imprescindível para atuar em um mundo cada dia mais interativo e digital. Com a utilização desse arsenal tecnológico multiplicam-se as possibilidades dos alunos de participar e se envolver para aprender, dada a multiplicidade de alternativas que propiciam. Identificamos algumas possibilidades na figura 4:

Nesta esteira interpretativa, demandas contemporâneas também registram, como essencial, profissionais preparados e engajados para fazer frente às demandas do milênio. Nesse sentido, corroboram Trujillo *et al.* ao afirmarem que “a sociedade global e tecnológica do século XXI necessita de docentes digitais, com competências específicas para colocar a tecnologia ao serviço do

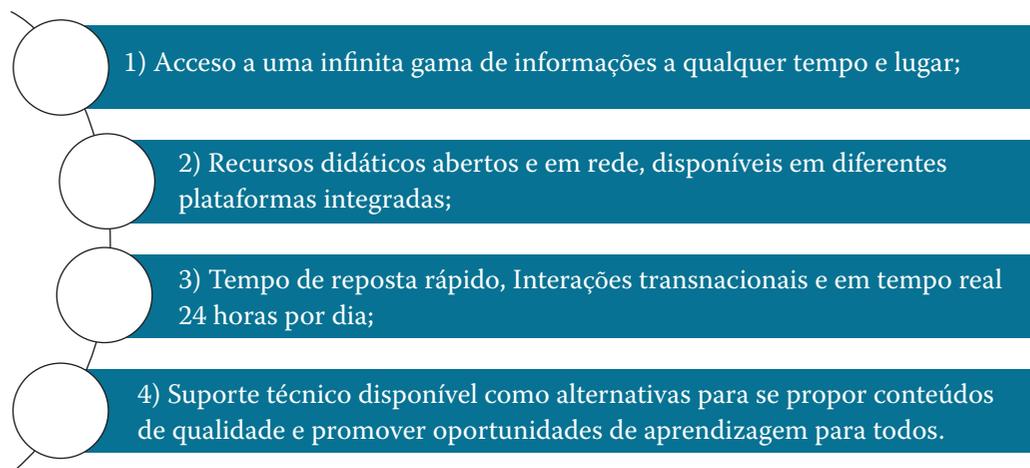


Figura 3. Contribuições do acesso às tecnologias digitais. **Fonte:** Elaborada pelos Autores, 2023.

modelo pedagógico e introduzi-la na sala de aula, para melhorar a qualidade do ensino” (2020, p. 3).

Por seu curso, fomentar uma apropriação pedagógica-tecnológica torna-se uma tarefa crucial para “aprender de maneira permanente e educar os que desejam aprender na era digital” (Trujillo *et al.* 2020, p. 3). Este processo célere e em permanente evolução, por sua vez, provoca e convoca o pensar “curioso”, e desencadeia uma sucessão de amplos debates e novas experimentações. Nas palavras de Costa *et al.* (2022), a era digital atraiu muitos adeptos interessados pela relação conhecimento e tecnologia, principalmente “os nativos digitais, que já nasceram com essas tecnologias atreladas em suas vidas, em seus lares” (Costa *et al.* 2022, p.3). Nesse prisma, o digital enquanto movimento renovador para diferentes práticas está evoluindo e adentrando o ambiente educacional buscando ressignificar processos e diálogos como alternativa para acompanhar e transformar-se conforme à transformação social e global.

Vislumbrando a possibilidade de uma educação cada vez mais interconectada, o Ministério da Educação do Brasil (MEC, 2023), ressalta a importância de se pensar em processos de intervenção que contemplem o digital em todas as esferas educacionais. Nessa

mesma direção, Hoffmann acrescenta que “as utilizações de tecnologias digitais qualificam a adoção de novos modelos, como o ensino híbrido, no qual parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma presencial e outra parte se dá à distância” (2021, p. 3).

Na concepção de Lemov (2021), estes recursos ajudam a envolver os estudantes tanto em momentos síncronos como assíncronos, pois permitem ao professor transpor distâncias para se conectar, conseguindo manter uma forte cultura de sala de aula, manejar comportamentos, lidar com a distração e muito mais. Reforçam com ideias similares Camargo e Daros (2021), ao enfatizar que competências e habilidades digitais são cada vez mais essenciais. Para os referidos autores, apenas ensinar conteúdos já não faz sentido, é preciso desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, sendo fundamental uma prática pedagógica pautada na educação ativa e cada vez mais *on-line* e híbrida.

Hodiernamente, ao se pensar em tantas possibilidades, faz-se necessário também ampliar nosso escopo interpretativo com vistas a entender e exemplificar qual a interpretação que temos a respeito de alguns recursos amplamente defendidos. A seguir, uma interpretação suscita sobre Recursos Educacionais Digitais (Reds):

Tabela 2. Recursos educacionais digitais

Conteúdos	Ferramentas	Plataformas
São mídias, interativas ou não, criadas ou utilizadas com propósito pedagógico internacional; são as menores partes em que o aspecto instrucional de um RED maior pode ser decomposto	São tecnologias que atuam no apoio a um processo escolar específico, otimizando-o ou facilitando-o, com possibilidade de utilizar ou conter conteúdos associados	São conjuntos articulados de ferramentas, dispostos em uma estrutura robusta coordenada; são adotados pela escola de formar transversal; podem utilizar ou conter conteúdos e/ou ferramentas associadas.

A utilização de tais recursos no contexto educacional tem apresentado resultados bem promissores. Exemplo disso é a utilização no Brasil do *peer instruction* e outras metodologias ativas para quebrar a hegemonia apenas expositiva em uma aula presencial ou em ambiente *on-line* (Hoffmann, 2021). Essa dupla ancoragem possibilita aos alunos e professores interagir em tempo real, com alto grau de engajamento. Para o autor “[...] em um ambiente 100% *on-line*, com alto grau de interação [...] diversas metodologias ativas podem ser aplicadas [...] tais como aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas” (Hoffmann 2021, p. 8).

Sob tais aspectos, em tempos de transformação digital, faz-se necessário pensar em modelos que preconizam o equilíbrio entre instrução e construção e entre padronização e individualização, ou seja, iniciativas e conteúdos pedagógicos abordados de modo atrativo e desafiador, alternativa que cativa e engaja os estudantes. Hoffmann (2021), ainda sugere a utilização de modelos instrucionais centrados no aluno, pois estes consideram as individualidades de cada estudante, a forma e o ritmo de cada um. Nessa direção, Hoffmann (2021, p. 6), acrescenta “as aulas expositivas poderiam ser facilmente substituídas por elementos menos presenciais e assíncronos, como conteúdo digital, trilhas de aprendizagem *on-line* ou plataformas adaptativas”. O modelo prevê:

Bacich e Moran corroboram uma corrente interpretativa análoga em relação aos espaços educativos presenciais e virtuais. Os autores

explicam como processos pedagógicos orquestrados por tecnologias digitais podem confluir sinergicamente na convergência de “linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender [...], recursos que influenciam a cultura levando à emergência da cultura digital” (2018, p. 14).

Levando-se em conta a multiplicidade de estilos de letramentos (capacidade de ler, escrever, interpretar e atuar), alicerçados pela onipresença digital em contextos formais e informais de aprendizagem, urge encontrar alternativas pedagógicas que propiciem aprendizados condizentes com as atuais demandas de mercado, sempre em acelerado compasso de adaptação tecnológica.

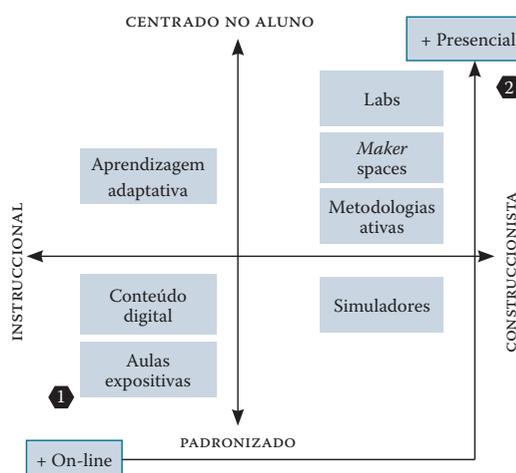


Figura 4. Como utilizar a transformação digital para reequilibrar modelos pedagógicos
Fonte: Hoffmann, 2021.

Desse modo, sob o olhar atento de múltiplos atores, é notória a contribuição das tecnologias digitais para instigar um espírito de *engagement* conectivo para aprender mais e melhor. Por conta de tal evolução, Lemos (2021), defende como princípio, refletir também sobre aspectos sociais na era algorítmica, diante da missão pedagógica. Infere que os algoritmos sempre existiram, porém, hoje se tornaram inteligências artificiais, e portanto, aprendem e tomam decisões. E, nesse compasso, hiperconectado e hiperdigitalizado, a inteligência Artificial (IA) tem gerado impactos em vários aspectos de nossa sociedade. Alia-se a isso a implementação do ChatGpt, inovação recente que também incide em salas de aula (Munoz *et al.*, 2023).

Frente a tantas possibilidades mediadas, a responsabilidade de toda a sociedade para transformar positivamente a educação na era digital é um fato (Monteiro & Leite, 2020); e, nesse percurso, precisamos ter em mente que inovação e transformação andam de mãos dadas. Precisamos, portanto, alimentar e fortalecer também nosso fazer pedagógico, beneficiando-nos de estes instrumentos como recursos didáticos, objetivando alcançar um verdadeiro intertravamento de interesses entre todos os partícipes do ambiente educacional.

2. Metodología

Trata-se de um estudo de caráter exploratório com abordagem qualitativa, fundamentada por procedimentos técnicos alicerçados por uma revisão narrativa de literatura (pesquisa bibliográfica), cujo objetivo principal foi investigar: como recursos digitais contribuíram para a promoção de um processo de *engagement* acadêmico digital?

Considerou-se, para esse estudo, analisar escritas realizadas, sobretudo, durante e depois da pandemia de Covid-19. Buscou-se majoritariamente por evidências cuja aproximação temática sinalizassem elementos

ligados ao *engagement* acadêmico em estreita correlação com as tecnologias digitais. No tocante a definição de uma revisão narrativa da literatura apoiamos-nos em Cordeiro (2007, p. 429), quando define “a revisão da literatura narrativa [...], como uma temática mais aberta, parte dificilmente de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção”.

Em corrente interpretativa similar, uma revisão de literatura narrativa caracteriza-se, segundo Ferrari (2015), como uma metodologia que visa conhecer e discutir o desenvolvimento de um determinado assunto do ponto de vista teórico e contextual, mas sem esgotar o quantitativo produzido. Para Alves, Faria e Pereira (2023), trata-se de um estudo que não esgota todos os requisitos formais das revisões sistemáticas, como a delimitação cronológica, territorial, bem como os métodos e critérios adotados para seleção das obras.

Visando compor uma estrutura mais consistente, foram selecionados estudos publicados em periódicos como SciELO, Google Acadêmico, Scopus, Banco de teses disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, bem como livros publicados no Brasil e exterior. Nesta primeira etapa encontramos 35 publicações mencionando de forma indireta a temática pesquisada. Em uma segunda etapa, foram eliminados documentos que não tratavam especificamente do foco pesquisado. Nesse aspecto cabe enfatizar, foram selecionados apenas estudos voltados à educação superior. Subsequente a isso, foram selecionados apenas trabalhos realizados a partir de 2020, ou seja, ano crítico da pandemia e anos subsequentes.

Sequencialmente, visando atender ao interesse do estudo, optamos por uma nova rodada, e a partir de critérios de inclusão e exclusão, selecionamos os estudos que mais se aproximaram ou deixaram em evidência o *engagement* digital, resultando em apenas 06 trabalhos, conforme tabela 01.

Como critérios de busca foram utilizados os termos: *Engagement* acadêmico, *engagement* educacional e *engagement* digital. Os títulos selecionados abordam: 1) Itinerários digitais como fomento ao *engagement* na educação superior: uma pedagogia permeada por conexões, publicado em 2022, pela revista *Prâxis* e replicado no repositório.uab.pt; 2) *Engagement Acadêmico: contributos das tecnologias digitais para um processo [trans] formativo nas relações de engajamento na Educação Superior* (2020), publicado no repositório da PUCRS; 3) *Avaliação e engagement acadêmico na Educação Superior: anseios e expectativas de estudantes do primeiro ano da graduação* publicado em 2020, pela revista *Meta-avaliação* e replicado no repositório.uab.pt; 4) *Métodos digitais e educação*, publicado em 2021 e disponível pela plataforma run.unl.pt.; 5) *Engagement acadêmico no ensino superior: proposições e perspectivas em tempos de Covid-19* / livro publicado pela Editora da UFCSPA, 2020; 6) *Cinco caminhos para o engajamento: rumo ao aprendizado e ao sucesso do estudante*. Livro publicado pela editora penso, 2022.

2.1 Análise dos Resultados

Para a análise dos resultados, inicialmente, foram utilizados os pressupostos de Bardin (2016), que consistem em 3 fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do Material; e 3) Tratamento dos Resultados e Interpretações. Na fase de pré-análise realizou-se uma leitura flutuante do material, para ver a abordagem de cada produção; selecionaram-se os documentos que mais se aproximam do objetivo de estudo, buscando constituir o *corpus* com base na representatividade, homogeneidade e pertinência. Na fase de exploração realizou-se, também, a categorização e consequente codificação seguindo critérios mais expressivos. Sequencialmente, no tratamento dos resultados foram interpretados os dados que mais se aproximaram

Tabela 3. Descrição da Busca Bibliográfica nas Bases Virtuais Pesquisadas

Banco de Dados	Resultados	Trabalhos Selecionados
Scielo	08	02
Google Acadêmico	09	01
Scopus	12	-
Bando de Teses Da Capes	03	01
Livros	03	02
Total	35	06

do foco de estudo, realizando-se inferências controladas.

Segundo Bardin (2016), a função primordial da análise do conteúdo é o desvelar crítico, ou seja, o pesquisador preocupa-se com a objetividade nas análises, bem como o enriquecimento proveniente das leituras auferidas. Neste aspecto, pode-se considerar que “qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação” (Mozzato & Grzybovski, 2011). Contudo, isso igualmente corresponde a seguir procedimentos previamente definidos, envolvendo a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo consiste em extrair sentido e significado dos dados de cada texto selecionado.

Posteriormente, sem desconsiderar a importância das etapas anteriores à análise científica de dados, por considerarmos como uma análise qualitativa, optou-se também em pensar em outras técnicas mais ou menos refinadas que possibilitaram potencializar a complementaridade das interpretações. Desse modo, por entender a natureza de um problema complexo como o *engagement*, optou-se por atrelar subsídios das metodologias combinadas como alternativa para triangular os achados. Seawright (2016), acredita que utilizar métodos combinados utilizando a estrutura multimétodo integrativo, auxilia a realizar uma inferência causal final para testar as principais suposições envolvidas nessa inferência causal.

Nessa mesma direção, Barab e Squire (2004) reforçam que métodos combinados com várias abordagens, favorecem a produção de novas teorias, artefatos e práticas pedagógicas com potencial para impactar na aprendizagem. Essa nova teoria envolve, em relação ao *engagement* acadêmico digital a integração com as tecnologias, defendida por Matta, Silva e Boaventura (2014), como uma alternativa que possibilita partir de situações reais como as do período pandêmico, para aplicação direta em práticas pedagógicas contemporâneas, que visem gerar mudanças mais significativas.

Em linhas gerais, julgamos pertinente agregar a análise de conteúdos de Bardin (2016), à combinação de métodos de Seawright (2016), por acreditarmos que estes nos auxiliam a traçar caminhos que possam nos auxiliar para o redesenho de proposições voltadas ao *engagement* acadêmico mediado por tecnologias, ou ainda, fornecer argumentos ou subsídios necessários para torná-lo uma prática eficaz.

3. Resultados e Discussões

Nesta fase optamos por abordar os tópicos “*Engagement Acadêmico: Experiências Pedagógicas Compartilhadas*”, e “*Engagement Acadêmico Digital: Educação Aberta e em rede*”, realizando para a análise dos resultados, a junção dos respectivos tópicos, com alternativa para triangular os principais resultados e favorecem a explanação de uma visão integrada, levando-se em conta seus entrelaçamentos no contexto acadêmico.

Retomando-se a questão central que visou investigar: como diferentes recursos digitais contribuíram para a promoção de um processo de *engagement* acadêmico digital sólido e gradativo em distintos contextos de atuação? Primeiramente, registramos que no decorrer da presente investigação, emergiram

alternativas pedagógicas compartilhadas via diferentes redes de conexão digital, sobretudo no período pandêmico, o que corrobora a decisão de unir os tópicos para uma análise melhor estruturada.

Sequencialmente, constatamos que um dos principais estímulos para a mudança, com amplo *status* voltado a visibilidade no contexto acadêmico, foi a utilização dos mais diferentes recursos digitais como alternativa segura e confiável para amplificar e potencializar o aprendizado, sobretudo no período pandêmico (*lives*, grupos de *whatsapp*, plataformas digitais, etc.). Nesse aspecto, ao se constituir uma análise mais consistente da sociedade contemporânea, restou evidente ser impossível desconsiderar as inúmeras contribuições pedagógicas que o digital vem propiciando.

Com isso, reitera-se a ideia de que digitalmente, originaram-se novos ritmos. Estes ritmos, por sua vez, segundo a OCDE, ajudaram a inovar e a envolver os estudantes mediante a abordagem de problemas socialmente relevantes e embasados em contextos de mundo real. Para a Unesco (2022), mesmo diante da fragilidade exposta no período pandêmico, sistemas educacionais buscaram enfrentar os desafios criando alternativas e **oportunidades mediados tecnologicamente, alternativa segura que possibilitou e continua possibilitando promover** interações entre docentes e alunos, e alunos entre si, para aprender e reaprender de modo compartilhado.

Neste aspecto, a presente revisão narrativa de literatura evidenciou registros múltiplos indicando aproximações e similaridades no que tange ao uso do digital no ambiente acadêmico, mesmo após o surto de pandemia da Covid-19. E, nessa direção, diante do atual cenário global, mediado por aceleradas mudanças tecnológicas, processos de ensino e aprendizagem precisam igualmente encontrar soluções que respondam aos

anseios de alunos e professores, bem como de toda a sociedade. Sob este prisma, alternativas digitais, segundo Shirley e Hargreaves (2022), ajudaram a promover o *engagement*, auxiliando os estudantes a aprender e (re) aprender, apoiados e conectados a seus professores e seus pares.

Em corrente interpretativa similar acrescentamos indícios que sinalizam para a necessidade de se promover uma harmonização de anseios e interesses, o que corresponde a pensar no outro enquanto partícipe do processo. “Pensar no outro é um dos aspectos mais essenciais para prosperar e alicerçar relações dialógicas com intencionalidade e reciprocidade pedagógica” (Rigo, 2020, p. 12). Nessa direção, encontramos muitos trabalhos que ressaltam a utilização de recursos digitais com vistas a enriquecer e potencializar os mais distintos processos educativos mediante diálogos pedagógicos engajados e em rede.

Nessa sinergia, podemos considerar, então, que processos pedagógicos personalizados e orquestrados digitalmente, corroboram significativamente com o *engagement* acadêmico. E, diante de alternativas digitais consideradas engajadoras e muito atrativas aos estudantes, atrelá-las à capacidade e maestria dos professores, deixa em evidência o despertar de interesses pelo próprio aprendizado.

Embora promover o *engagement* acadêmico nem sempre seja uma tarefa fácil, inovar para engajar é preciso! O engajamento poderá ocorrer gradativamente (ou não acontecer), a depender das expectativas dos estudantes diante do que lhes é proposto. Para ajudar os estudantes a se recuperar de contratempos e possíveis fracassos, todas às instâncias institucionais devem estar atentas aos sinais que os estudantes emitem. Isso demanda, aprender a desenvolver um atento olhar, um olhar de interesse, as características inerentes às variáveis e dimensões do *engagement* ou a antítese destas. Nesse compêndio, a

adoção de uma pedagogia e uma postura engajada preconizados por Hooks (2019) e Freire (2021), trazem evidências positivas que auxiliam a problematizar, emancipar e transformar realidades, constructos que despertam o interesse discente por trazerem para o debate, problemas de vida real. E nessa mesma direção, ofertar um currículo que enfatize o esforço sustentado, o autoaperfeiçoamento, a compreensão profunda, e o reconhecimento de que erros, contratempos e fracassos podem ser desvios que sinalizam a existência de múltiplos caminhos a seguir.

E, por se tratar de um espaço educativo indubitavelmente multifacetado, a utilização de recursos digitais com sua ampla gama de alternativas, além de oportunizar itinerários pedagógicos permeados pela conectividade e consonância, possibilitam, também, monitorar o ambiente. Aprender a qualquer tempo e local, é uma tarefa com a qual os estudantes muito se identificam e engajam (Rigo Moreira e Vitória, 2018; Rigo, 2020; Rigo, Moreira e Dias-Trindade, 2020; Shirley e Hargreaves, 2022, dentre outros).

Além disso, para manter, fortalecer e aprofundar vínculos de pertencimento, Shirley e Hargreaves asseguram que o *engagement* digital “oferece imensas possibilidades para o desenvolvimento equitativo e inclusivo em habilidades e acesso digital, participação democrática e engajamento crítico, [...] com visões de mundo compartilhadas que transcendem o *status* social” (2022, p. 106).

Contudo, para toda e qualquer situação advinda do contexto acadêmico, é crucial enfatizar também o compromisso assumido, ou seja, conscientizar o estudante de que, ao iniciar uma jornada “não é suficiente esperar que não existam adversidades, ou que se vá encontrar um jeito de superá-las no momento em que surgirem” (Shirley & Hargreaves, 2022, p. 45). Para superá-las faz-se necessário, adotar uma postura criativa de *engagement* o

Tabela 4. Caminhos para fomentar o engagement digital Fonte: Shirley e Hargreaves, 2022.

Valor intrínseco: conteúdos voltados ao despertar do encantamento, criatividade e magia diante de um desafio ou tarefa.

Importância ou **valor da realização:** corresponde à capacidade de despertar afinidades, com sentido e significado, social e pessoal.

Associação: diz respeito às possibilidades de se desenvolver atividades cooperativas e em rede (sentido de pertencimento e solidariedade).

Empoderamento: a sensação de empoderamento decorre a partir do momento em que o discente desenvolve autoconfiança, capacidade de adquirir habilidades e competências para moldar com autonomia o próprio destino.

Maestria e domínio do tema: engloba a busca por excelência, baseada em foco intenso concentração, persistência, flexibilidade para competir em novas frentes de atuação.

que requer disciplina, persistência, esforços e resiliência permanente.

Para colmatar sinergias e emoções do contexto acadêmico, pensar em caminhos que promovam um processo de *engagement* acadêmico digital sustentado passa também pela integração de perspectivas psicológicas e sociológicas de forma integrada. Estas práticas devem contemplar conteúdos que permitam que os estudantes percebam que o que está sendo proposto pedagogicamente poderá lhes oportunizar o desenvolvimento de aptidões diferenciadas. Estas aptidões podem ser evidenciadas na tabela 04:

A título de conclusão deste mote, podemos considerar que, o *engagement* acadêmico digital pode ser incentivado como uma alternativa para expandir, ampliar e qualificar a participação e o envolvimento discente em seu processo de aprendizagem.

4. Conclusões

O cotejo deste estudo teve como intuito, traçar uma espécie de inventário narrativo embasados em evidências da vida real. Essas ressonâncias buscaram revisar eventos abarcando o período pandêmico e posterior, no tocante ao ambiente universitário.

Buscamos, sobretudo, resgatar evidências alicerçadas pelo *engagement* acadêmico digital, como um fio condutor seguro, que possibilitou construir caminhos e alternativas para ambiente acadêmico. Foi somente via diferentes recursos digitais que a educação não interrompeu seus programas. Via digital foi possível fomentar uma cultura e uma formação pedagógica condizente com as demandas de um contexto educacional em permanente transformação e evolução.

Ao idealizarmos essa revisão narrativa de literatura, objetivamos, tão somente, lançar novos pontos para reflexão frente ao complexo mundo das relações humanas. Para tanto, buscamos (re)ver conceitos, (re)analisar cenários, (re)avivar trajetórias, buscando cruzar evidências de pesquisas que nos antecederam, com o intuito de indicar possíveis caminhos para a realização de um processo de *engagement* acadêmico digital sólido, gradativo e em espiral ascendente.

E, diante de contextos em permanente evolução, restou evidente a relevância de se promover um processo de *engagement* acadêmico digital, como elemento preditor para ancorar programas pedagógicos voltados ao tratamento de problemas educacionais que necessitam de soluções pontuais. Nessa direção, engajar-se digitalmente passou a ser

postulado também como ponto de partida para novos recomeços, movimento elementar para a práxis educativa.

Financiamento

Esta investigação não tem financiamento externo.

Conflicto de intereses

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Implicações éticas

Para compor a escrita deste trabalho não foram utilizados instrumentos/ferramentas de pesquisas ou questionários. Trata-se apenas de estudo composto por uma revisão de literatura.

Contribuição dos autores

Desenho da pesquisa (Rigo, 2023); Metodologia (Rigo, 2023); Construção da Discussão (Rigo, 2023); Revisão do artigo (Rigo e Silva, 2023). Todos os autores leram e aprovaram a versão enviada à revista.

Declaração sobre tecnologias generativas assistidas por IA no processo de escrita

Declaramos que, durante a preparação deste trabalho, não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial para a escrita do presente artigo. Trata-se apenas de uma produção decorrente de oito anos de pesquisa, publicação de livros e artigos em contextos nacionais e internacionais abarcando a temática do engagement acadêmico alicerçado por tecnologias digitais. Informamos ainda que os autores revisaram e editaram o conteúdo conforme necessário e assumiram total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Referencias

- Abreu, C. G. de., Icaro, F., Dinardi, A.J., & Machado Filho, M, D.M. (2022). Live: uma possibilidade de formação em tempos de pandemia. *EaD em Foco*, 12(3). e1810. Recuperado de: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1810/779> doi: 10.18264/eadf.v12i3.1810
- Alves, I. P., Faria, I., & Pereira, J. L. (2023). Avaliação Formativa e Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior. *Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas*, SP v.9 1-29 e023035.
- Australia: ACER/AUSSE. Recuperado de: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=ausse>
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, Penso.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, v. 13, n. 1, p. 1-14. Recuperado de: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1301_1 doi: 10.1207/s15327809jls1301_1
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Camargo, F., & Daros, T. (2021). *A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido*. Porto Alegre, Penso.
- Coates, H. (2008). Attracting, Engaging and Retaining: new conversations about learning. Australasian Student Engagement Report. Camberwell: Australian Council for Educational Research
- Coates, H., & Ranson, L. (2011). Dropout DNA and the Genetics of Effective Support. *AUSSE Research Briefings*, v. 11. Recuperado de: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=ausse>

- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., Renteria, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistematizada: uma revisão narrativa. *Comunicação Científica Rev. Col. Bras. Cir.* 34 (6) Dez. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLGLPwcmV6Gf/?lang=pt>
- Costa, M. R. M., Carneiro, A. J. O., Silva, F.J.A., Ramos, M., Souza, A., Della Valle, P.R., Maia, G., Jacques, C.A., Zhal, T.P. & Hickmann, J. (2022). Tecnologias digitais na educação contemporânea: letramento digital em perspectiva no século XXI. *Research, Society and Development*, v. 11, n.15, e598111538190, 2022 (CC BY 4.0) ISSN 2525 -3409. Recuperado de: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38190/31340>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews, *Medical Writing*, v. 24, n.4, p. 230-235. Flores, A. M. M., & Sepúlveda, R. (2023). *Métodos digitais e educação*. Recuperado de: <https://run.unl.pt/handle/10362/131792> doi.org/10.34627/uab.edel.15.11
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 74, n. 1, p. 59-109.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2021, 25ª Edição.
- Hoffmann, G. Os impactos da transformação digital no contexto educacional brasileiro. In. Rocha
- Hooks, B. (2019). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes, São Paulo.
- Kahu, E. R., Nelson, K., & Picton, C. (2017). Student interest as a key driver of engagement first year students. *Student Success*, v. 8, n. 2, pp. 55-66.
- Kinzie, J., & Akuyz, F. (2022). Exploring the Influence of Course-Based Career Experiences and Faculty on Students Career Preparation. *JournalNACE Journal*, 83(4), 23-31.
- Lemos, A. (2021). *A tecnologia é um vírus: Pandemia e cultura digital*. Porto Alegre, Sulina.
- Lemov, D. (2021). *Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal*. Porto Alegre, Penso.
- Matta, A. E. R., Silva, F. P. S., & Boaventura, E. M. (2014). Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36. Recuperado em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/1025/705>
- Mcinnis, C. (2003). New Realities of the Student Experience: How Should Universities Respond? *25th Annual Conference, European Association for Institutional Research*, Limerick, p. 24-27.
- Ministério da Educação. (2023). *Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais*. <https://plataformaintegrada.mec.gov.br>
- Monteiro, A., & Leite, C. (2020). Digital literacies in Higher Education: skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, Murcia, v. 21, n. 65, p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.6018/red.438721>
- Mozzato, A. R., Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC*, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?format=pdf&lang=pt>
- Munoz, S.A.S. et al. (2023). Examining the Impacts of ChatGPT on Student Motivation and Engagement. *SocialSPACE*, vol. 23, Issue 01.

- Organização Mundial da Saúde (OMS). (2020). *Recomendação nº 061, de 03 de setembro de 2020*. Recuperado de: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2018). *Equidade na educação: quebrando barreiras à mobilidade social*. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. IN. Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly Cathy Wylie (Orgs) *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer New York Dordrecht Heidelberg, London.
- Rigo, R. M., Moreira, J. A., & Vitória, M. I. C. (2018). *Engagement Acadêmico no Ensino Superior: Entre Competências, pedagogias e tecnologias*. Portugal: São Tirso.
- Rigo, R. M., Moreira, J. A., & Vitória, M. I. C. (Org.). (2018a). Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: Edipucrs.
- Rigo, R.M., Moreira, J.A., & Dias-Trindade, S. (2020). Engagement acadêmico no ensino superior: proposições e perspectivas em tempos de Covid-19. (org.). – Porto Alegre: Ed. da UFCSPA.
- Rocha, D. G., Ota, M., & Hoffmann, G. (org.). (2021). *Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional*. Porto Alegre, Penso.
- Seawright, J. (2016). *Multi-method social science: Combining qualitative and quantitative tools*. Cambridge University Press.
- Shirley, D., & Hargreaves, A. (2022). Cinco caminhos para o engajamento: rumo ao aprendizado e ao sucesso do estudante. Porto Alegre, Penso.
- Souza Santos, B. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Grupo Almedina, Coimbra/Portugal.
- Souza, B.C. de., NETO, A.S.A., & ROAZZI, A. (2023). ChatGPT, the Cognitive Mediation Networks Theory and the Emergence of Sophotechnic Thinking: How Natural Language AIs Will Bring a New Step in Collective Cognitive Evolution. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4405254
- Trujillo Sáez, F., Álvarez Jiménez, D., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., & García San Martín, M. J. (2020). Aprender e educar na era digital: marcos de referência. Madrid: Fundação ProFuturo. Recuperado de: <https://profuturo.education/wp-content/uploads/2021/02/profuturo-marcos-de-referencia-pt.pdf>
- Unesco. (2018). *Designing Inclusive and Available Digital Solutions and Developing Digital Skills*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265537>
- Unesco. (2022). *Global Education Monitoring Report*. Recuperado de: <https://www.unesco.org/gemreport/en/publications>

Especificaciones para autores

Tipo de documento: artículo o revisión

Título en español

Título en inglés

Nombre Apellido 1, Nombre Apellido 2*

1 Afiliación 1; ORCID: XXXX-XXXX-XXXX-XXXX; e-mail@e-mail.com

2 Afiliación 2; ORCID: XXXX-XXXX-XXXX-XXXX; e-mail@e-mail.com

* Autor de correspondencia: e-mail@e-mail.com

Resumen

Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras.

Palabras clave

Palabra clave 1; palabra clave 2; palabra clave 3. Estas deben estar contenidas en el tesoro de la Unesco, Tesoro Europeo de Educación o EuroVoc

Abstract

Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions.

Keywords

Keyword 1; keyword 2; keyword 3

1. Introducción

La introducción debe situar brevemente el estudio en un contexto amplio y destacar por qué es importante. Debe definir el propósito del trabajo y su significado. Se debe revisar cuidadosamente el estado actual del campo de investigación y citar las publicaciones clave. Mencione brevemente el objetivo principal del trabajo.

2. Metodología

En esta sección debe describir detalladamente el proceso utilizado de tal manera que otros puedan replicar los resultados obtenidos.

3. Resultados y discusión

Esta sección puede contener subtítulos y su propósito es proporcionar una descripción precisa de los resultados obtenidos y su interpretación. Todas las figuras y tablas se deben citar en el texto usando números arábigos.

3.1 Subtítulo

Las tablas y figuras se deben ubicar dentro del texto y deben contener un título que describa con precisión la información presentada.

Tabla 1. *Modelo de tabla*

Título 1	Título 2	Título 3
Entrada 1	dato	dato
	dato	dato
	dato	dato
Entrada 2	dato	dato
	dato	dato
Entrada 3	dato	dato
	dato	dato
	dato	dato
	dato	dato

Las gráficas también se deben incluir en el texto. Se recomienda insertarlas en formato JPG o TIFF en alta resolución.

Figura 1. *Modelo de figura*



4. Conclusiones

Esta sección básicamente responde al objetivo que motivó la investigación. Las conclusiones son los argumentos y las afirmaciones de datos de mediciones experimentales y lógicos.

Financiación

Por favor escribe “Esta investigación no tiene financiación externa” o Esta investigación fue financiada por XXXX, con el Proyecto XXXX”.

Agradecimientos

En esta sección se puede mencionar a cualquier entidad que haya apoyado la investigación y que no la haya financiado.

Conflicto de intereses

Se puede mencionar lo siguiente “Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses”. Sin embargo, los autores deben identificar y declarar cualquier circunstancia o interés personal que pueda percibirse como una influencia inapropiada en la representación o interpretación de los resultados de la investigación informados. Por ejemplo, cualquier rol de los financiadores en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados deben declararse en este apartado.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por IA

Durante la preparación de este trabajo, el autor ha utilizado (NOMBRE DE LA HERRAMIENTA/SERVICIO) para (RAZÓN). Tras utilizar esta herramienta/servicio, el autor o autores revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizaron plenamente del contenido de la publicación.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, A.A; Análisis de datos (B.B); metodología (C.C); revisión del manuscrito (D.D). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Anexo A

Esta sección es opcional y se pueden incluir detalles y datos complementarios.

Referencias

Las referencias deben incluir todas aquellas que han sido mencionadas en el texto. Deben aparecer en orden alfabético y usar normas APA en su séptima edición. Se debe agregar el DOI al finalizar la referencia.

Artículo

Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2018). Mobile-based assessment: A literature review of publications in major referred journals from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 125, 101-119. doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.006

Libro

Hernández, A. G. (2021). Sexualidad y géneros. Alternativa para su educación ante los retos del siglo XXI. Editorial Pueblo y Educación.

Capítulo de libro

Martín Riego, M. (2014). La formación del clero sevillano. En M. Ruiz Sánchez (Ed.), *La Iglesia en Andalucía durante la Guerra Civil y el primer Franquismo* (pp. 231-253). Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

