

REPENSAR LA DOCENCIA **EN AMÉRICA LATINA:** Aprendizaje, investigación y prácticas

Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL)

REPENSAR A DOCÊNCIA **NA AMÉRICA LATINA:** Aprendizagem, pesquisa e práticas

Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL)



Organizadores

Hermes Alduvín Díaz Luna | Edgar Vásquez Alberto | Artur José Renda Vitorino

REPENSAR LA DOCENCIA **EN AMÉRICA LATINA:** Aprendizaje, investigación y prácticas

Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL)

REPENSAR A DOCÊNCIA **NA AMÉRICA LATINA:** Aprendizagem, pesquisa e práticas

Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL)



Organizadores

Hermes Alduvín Díaz Luna | Edgar Vásquez Alberto | Artur José Renda Vitorino

REPENSAR LA DOCENCIA EN AMÉRICA LATINA:

Aprendizaje, investigación y prácticas

Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL)

REPENSAR A DOCÊNCIA NA AMÉRICA LATINA

Aprendizagem, pesquisa e práticas

Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL)

Organizadores

Hermes Alduvín Díaz Luna | Edgar Vásquez Alberto | Artur José Renda Vitorino



Repensar la docencia en América Latina: Aprendizaje, investigación y prácticas
Repensar a docência na América Latina: Aprendizagem, pesquisa e práticas
© Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y Maestría en Matemática
Educativa afiliado a la REDPEEL, 2026, Tegucigalpa, Honduras.

ISBN: 978-99979-74-64-8

DOI: <https://doi.org/10.67595/repensar.docencia.2026>

Coordinación y edición de este Libro: Hermes Alduvín Díaz Luna, Edgar Vásquez
Alberto y Artur José Renda Vitorino.

Coordinación de publicaciones REDPEEL: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da
Rocha, Artur José Renda Vitorino, Edgar Vásquez Alberto, Jorge Isaac Ramírez
Acosta, Adriana Monroy Rodríguez, William de Goes Ribeiro.

Traductor de la introducción y prólogo al portugués: Artur José Renda Vitorino
Síntesis y resúmenes del castellano al portugués: Artur José Renda Vitorino
Pintura de portada: Mayra Yesenia Casiano
Diseño de portada y contraportada: Junior Flores Mendoza
Diseño y diagramación: Junior Flores Mendoza
Edición: Alejandra Cerrato Turcios



Repensar la Docencia en América Latina: Aprendizaje, investigación y prácticas
Repensar a docência na América Latina: aprendizagem, pesquisa e práticas, por
la Maestría en Matemática Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán de Honduras, se distribuye bajo una Licencia Creative
Commons Atribución- NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Comité gestor REDPEEL

Coordinadora general: Carla Beatriz Capetillo Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Vicecoordinadora: Liliana Inés Ávila Garzón
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Secretario académico: Omar Aravena Kenigs
Universidad Católica de Temuco, Chile

Coordinación de investigación: Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Pará, Brasil

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

Miguel Alejandro Barreto Cruz
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Magali Nazzarro
Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

Christian David Troncoso Castillo
Universidad Autónoma de Chile, Chile

María Lilia Imbiriba Sousa Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Coordinación de publicaciones: María Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Artur José Renda Vitorino
Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Edgar Vásquez Alberto
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jorge Isaac Ramírez Acosta
Universidad de Antioquia, Colombia

Adriana Monroy Rodríguez
Escuela Normal de Atlacomulco, México

William de Goes Ribeiro
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Coordinación de REDEPEL: Marcelo Rodrigo Pérez Pérez
Universidad de Chile, Chile

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

Elsa Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Coordinación de comunicación: Carolina Escobar Lastra
Universidad Autónoma de Chile, Chile

Comité Científico REDPEEL

Adriana Monroy Rodríguez
Escuela Normal Atlacomulco, México
(ENA, México)

Adriana Obando Aguirre
Corporación Universitaria Minuto de
Dios (UNIMINUTO, Colombia)

Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Pará
(UFPA, Brasil)

Artur José Renda Vitorino
Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Brasil
(PUC-Campinas, Brasil)

Carolina de los Angeles Escobar Lastra
Universidad Autónoma de Chile, Chile
(UA Chile, Chile)

Christian Troncoso Castillo
Universidad Autónoma de Chile, Chile
(UA Chile, Chile)

Edgar Vasquez Alberto
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
(UPNFM, Honduras)

Eduardo Paiva de Pontes Vieira
Universidade Federal do Pará
(UFPA, Brasil)

Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal da Paraíba
(UFPB, Brasil)

Guillermo Arnoldo Pineda Reyes
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
(UPNFM, Honduras)

Hermes Alduvín Díaz Luna
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
(UPNFM, Honduras)

Iran Abreu Mendes
Universidade Federal do Pará
(UFPA, Brasil)

Jorge Isaac Ramírez Acosta
Institución Universitaria Colegio Mayor
de Antioquia
(IUCMA, Colombia)

José Ricardo Mafra
Universidade Federal do Oeste do Pará
(UFOPA, Brasil)

Josiel de Oliveira Batista
Universidade Federal do Sul e Sudeste
do Pará (UNIFESSPA, Brasil)

Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC, Brasil)

Lilian Cristina Barata Pereira
Universidade Federal do Pará
(UFPA, Brasil)

Maria Silvia Pinto de Moura
Librandi da Rocha
Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Brasil
(PUC-Campinas, Brasil)

William de Goes Ribeiro
Universidade Federal Fluminense, Brasil
(UFF, Brasil)

Comité Editorial REDPEEL

Carolina Escobar Lastra
Rodrigo Fuentealba Jara
Christian Troncoso Castillo
Universidad Autónoma de Chile, Chile

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya
Rosa María Tafur Puente
Clara Jessica Vargas D'Uniam
Patricia Elena González Simón
Pontificia Universidad Católica del Perú,
Peru

Carla Beatriz Capetillo Medrano
Ma. De Lourdes Salas Luévano
Beatriz Herrera Guzmán
Jorge Serrano Rodríguez
Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda
Marcos Manuel Ibarra Núñez
Lizeth Rodríguez González
Leonel Ruvalcaba Arredondo
Universidad Autónoma de Zacatecas,
México

Jorge Steiman
José Villella
Hecor Pedrol
Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Harryson Junio Lessa Gonçalves
Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Julio de
Mesquita Filho", Brasil

Marcelo Rodrigo Pérez Pérez
Universidad de Chile, Chile

Artur José Renda Vitorino
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da
Rocha
Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Brasil

Liliana Inés Ávila Garzón
Elsa Georgina Aponte Sierra
Rafael Enrique Buitrago Bonilla
Óscar Pulido Cortés
Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia, Colombia

Everton Bedin
Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Lexy Concepción Medina Mejía
Hermes Alduvín Díaz Luna
Edgar Vasquez Alberto
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán, Honduras

Patricia Mercado
Veronica V. Ligorria
Silvia Kravetz
Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina

Omar Andrés Aravena Kenigs
María Elena Mellado Hernández
Universidad Católica de Temuco, Chile

Ángel Enrique Romero
Jorge Isaac Ramírez Acosta
Tarcilo Torres Valois
Vanessa del Carmen Villa Lombana
Ángel Enrique Romero Chacón
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia

Ademir Valdir dos Santos
Juarez da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina,
Brasil

Lilian Cristina Barata Pereira
Nascimento
Ana Clédina Rodrigues Gomes
Iran Abreu Mendes
Marcos Guilherme Moura Silva
Nadia Magalhães da Silva Freitas
Universidade Federal do Pará, Brasil

María Elena Villegas de Rinaldi
Mildred Centeno
Universidad Católica Andrés Bello,
Venezuela
Miguel Ángel Barreto Cruz
Maira Alejandra Pulgarin
Carlos Mario Ortega Rojas
Corporación Universitaria Minuto de
Dios, Sede Antioquia – Chocó, Colombia

Jorge Fernando Hermida
Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal Da Paraíba, Brasil

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará,
Brasil

Magalí Nazzarro
Milena Quirós
Sandra Giaquinta
Sergio Furlán
Universidad Juan Agustín Maza,
Argentina

William de Goes Ribeiro
Flávia Lages
Clarissa Craveiro
Universidade Federal Fluminense, Brasil
Susana Castro Villalobos
Fredy Rivera Calle
Daniel Llanos Erazo
Universidad Politécnica Salesiana,
Ecuador

Zulma Patricia Zuluaga Ocampo
Adriana Elizabeth Tarazona
Pontificia Universidad Javeriana,
Bogotá, Colombia

Adriana Monroy Rodríguez
Nancy Mendoza González
Escuela Normal Atlacomulco, México

Ana María Salmerón Castro
Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Sandra María Gómez
María Alejandra Delgado
Esteban Cocorda
Universidad Católica de Córdoba,
Argentina

Ronaldo Barros Ripardo
Ulisses Brigatto Albino
Josiel de Oliveira Batista
Narciso das Neves Soares
Universidade Federal do Sul e Sudeste
do Pará, Brasil

Vanya Roca Urioste
Mirtha Patricia Cabrera Ovando
Universidad Católica Boliviana San
Pablo-Sede Santa Cruz, Bolivia

Leandro Sartori
Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alberto Leandro Figueroa Soliz
Universidad Mayor de San Andrés,
Bolivia

Tania Yakelyn Cala Paguero
Xiomara Sánchez Valdés
Yurien Lazo Fernández
Sayuris González Reyes
Vadim Aguilar Hernández
Meivys Paez Paredes
Olivia García Reyes
Isabel Martínez Medina
Leydis Iglesias Triana
Universidad de Pinar del Río
Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba

Gigliola Pérez Jiménez
José Francisco Alanís Jiménez
Omar García Ponce de León
Maribel Castillo Díaz
Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México

Propósito de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica

Ante esto REDPEEL, es una red internacional que vincula y promueve el diálogo con sus pares de la región de manera horizontal e intercultural, con el fin de reflexionar e investigar temas comunes entre los países que lo componen, además de fortalecer la formación de los estudiantes de posgrado, así como de sus docentes. Esto es posible con un trabajo colaborativo entre sus integrantes, quienes proponen, cuestionan y aportan, para el logro de objetivos comunes y que permitan el desarrollo en conjunto de todos los programas.

Es importante señalar que considera las problemáticas y crisis existentes en nuestro continente como oportunidades de transformación, desde reflexiones y experiencias disruptivas que quiebren las prácticas hegemónicas y propongan un sujeto, una escuela y una comunidad educativa al alero de lo pedagógico.

Por lo tanto, promueve los siguientes valores: tolerancia, respeto, colaboración, democracia y cercanía, permitiendo ser un espacio democrático y de aprendizaje entre sus integrantes, realizar diversos eventos académicos y producir reflexiones, proyectos y estudios a nivel local, nacional y regional, desde una mirada integradora. Cabe resaltar que, la diferencia de idiomas (portugués y español) no son elementos diferenciadores, si no de acercamiento para gestar nuevas propuestas.

Objetivos:

- Fortalecer la formación de los/as doctorantes y maestristas de distintos programas de postgrado de América Latina, mediante la creación y el desarrollo de diversas actividades académicas que lleven a la consolidación de la reflexión, el encuentro, el diálogo y la producción de conocimientos situados y pertinentes a los distintos contextos territoriales, impactando y contribuyendo al campo educacional.
- Desarrollar investigaciones colectivas y con pertinencia situada sobre problemáticas acordes al contexto actual y que enfrentamos de modo similar en distintos países, de forma tal que podamos realizar trabajos de investigación comparativos.
- Extender y profundizar nuestro propósito incorporando nuevas instituciones de Educación Superior de cada país de la región.
- Crear espacios de discusión, diálogo y reflexión que inviten a pensar(nos) constantemente desde referentes teóricos, conceptuales y empíricos que superen las exigencias académicas venidas desde las lógicas del capitalismo cognitivo.
- Profundizar vínculos que fomenten la internacionalización de la Educación en América Latina por medio de nuestros programas.

(Red creada en el año 2020)

Contenido

Presentación 14

Adriana Obando Aguirre

Apresentação..... 16

Adriana Obando Aguirre

Introducción..... 18

Hermes Alduvín Díaz Luna

Introdução 22

Hermes Alduvín Díaz Luna

I. Fundamentos de formación docente e investigación en América Latina

I. Fundamentos da formação docente e investigação na América Latina

Capítulo 1..... 25

Diario reflexivo y estándares intelectuales para desarrollar virtudes
del pensamiento crítico en la formación docente

Diário reflexivo e padrões intelectuais para desenvolver virtudes
do pensamento crítico na formação docente

Lidia Violeta Vega Crisólogo

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Capítulo 2 39

Desenvolvimento profissional docente a partir da teoria social cognitiva
Desarrollo profesional docente a partir de la teoría cognitiva social

Gustavo Ricciardi Fábregas de Aguiar

Artur José Renda Vitorino

PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Capítulo 3 54

Rasgos de experiencias estéticas literarias de maestros:

Transformaciones como lectores y mediadores

Traços de experiências estéticas literárias de professores:

Transformações como leitores e mediadores

Natalia Sáenz Garcés

Jeniffer Carvajal Figueroa

Adriana Catalina Roa Casas

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

II. Práticas pedagógicas inovadoras en la educación básica

II. Práticas pedagógicas inovadoras na educação básica

Capítulo 4 69

Prácticas pedagógicas para el desarrollo de la conciencia fonológica
en el nivel prebásico

Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica
no nível pré-escolar

Denisse Lilibeth Suazo Fernández

Laura Cecilia Menjívar Vásquez

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Capítulo 5 83

Interacciones entre cuidadores, promotoras y niños:

una perspectiva del pronoei entorno familiar en Ucayali, Perú

Interações entre cuidadores, promotores e crianças:

uma perspectiva do ambiente familiar pronoei em Ucayali, Peru

Patricia Angulo Torres

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Capítulo 6 99

Cuidado y enseñanza en la relación pedagógica

Cuidar e ensinar na relação pedagógica

Julieth Viviana León Hernández

Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

III. Subjetividades, motivaciones y experiencia escolar

III. Subjetividades, motivação e experiência escolar

Capítulo 7 113

Motivação de um estudante para aprender química em uma escola
da Ilha de Cotijuba-Pa

Motivación de un estudiante para aprender química en una escuela
de la Isla de Cotijuba-Pa

Priscilany Cavalcante dos Santos

Andrela Garibaldi Loureiro Parente

Universidade Federal do Pará, Brasil

Capítulo 8 126

Micropolítica, gestión escolar y emergencia del sujeto político

Micropolítica, gestão escolar e a emergência do sujeito político

Andrea Paola Morales Vega

Ena Luisa García Fuentes

Fabiola Cabra Torres

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

IV. Gestión escolar, cultura institucional y desenvolvimiento profesional

IV. Gestão escolar, cultura institucional e desenvolvimento profissional

Capítulo 9141

Transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado

en un centro educativo de la Araucanía

Transformação da cultura de aprendizagem profissional localizada

em um centro educacional na Araucanía

Manuel Ricardo Muñoz Villegas

Omar Andrés Aravena Kenigs

Universidad Católica de Temuco, Chile

Capítulo 10 156

Estrategias de enseñanza en la educación superior y desarrollo sostenible.

Caso: cátedra EAS

Estratégias de ensino na educação superior e desenvolvimento sustentável.

Caso: cátedra EAS

Keiber Gustavo Quintana Sosa

Kar Hernández Piñero

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

V. Enseñanza de la matemática e innovación didáctica

V. Ensino de matemática e inovação didática

Capítulo 11171

La demostración de teoremas, usando geogebra:

un estudio desde el modelo Van Hiele

A demonstração de teoremas, usando geogebra:

um estudo a partir do modelo Van Hiele

Fray Valentín Cloter Ruiz

Edgar Vásquez Alberto

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

VI. Síntesis y perspectivas investigativas

VI. Síntese e perspectivas investigativas

Capítulo 12. 187

Entrenamiento del atleta con discapacidad, categoría F54:

diálogo entre la educación y el deporte

Treinamento do atleta com deficiência, categoria F54:

diálogo entre a educação e o esporte

Justo Luis González Hernández

Xiomara Sánchez Valdés / Xiomara Sánchez Valdés

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”, Cuba

Capítulo 13. 203

Aprendizaje organizacional en una institución educativa privada

del distrito de la Victoria post pandemia

Aprendizado organizacional em uma instituição educacional privada

do distrito de la Victoria pós-pandemia

Estefany Otárola Ccochachi

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Capítulo 14 216

Narrativas e significações de famílias acerca do trabalho (Im)possível

na educação infantil durante a Covid-19

Narraciones y significados de las familias sobre el trabajo (Im)posible

en la educación infantil durante la Covid-19

Eliane Dutra de Souza

Luciana Haddad Ferreira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Presentación

La Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL) presenta este libro, resultado de investigaciones, desarrollado en el marco de los procesos de formación posgradual de los estudiantes que integran esta red académica. Esta publicación nace del interés común por fortalecer el diálogo regional en torno a las prácticas educativas, y refleja el compromiso de Redpeel con la generación de conocimiento pertinente, situado y transformador en el campo de la educación. Es así que, en el contexto educativo actual, el cual es caracterizado por su complejidad y dinamismo, las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes cobran una relevancia particular. Lejos de ser un aspecto accesorio, el vínculo afectivo que se establece en el aula. Éste se constituye como un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta compilación reúne investigaciones desarrolladas por estudiantes de posgrado que han profundizado en el modo en que se expresa el afecto y se construye el vínculo en la relación maestro-estudiante, reconociendo su papel decisivo en el bienestar emocional, la motivación y el desarrollo integral de los aprendices. Los trabajos aquí presentados no solo analizan la dimensión afectiva desde perspectivas teóricas y empíricas, sino que también dan cuenta de procesos de transformación profesional. A partir de la reflexión crítica, los docentes investigadores han comenzado a reconocerse como agentes de cambio en sus propios contextos educativos, adoptando prácticas pedagógicas que promueven la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes. Esta transición ha implicado repensar las nociones tradicionales de enseñanza, desplazándose hacia un modelo más dialógico, empático y centrado en el estudiante como sujeto activo y autónomo. Los estudiantes de posgrado han abordado diversas prácticas relacionadas con los niveles del Aprendizaje Organizacional, abarcando desde lo individual hasta lo grupal y organizacional. Investigaciones que reflejan la profunda reflexión que caracteriza los procesos de formación avanzada en educación, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan propuestas innovadoras para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Uno de los enfoques centrales en estas investigaciones es el uso del diario reflexivo como herramienta metacognitiva, promoviendo una reflexión crítica y consciente sobre las propias prácticas pedagógicas. Este enfoque favorece no solo la mejora continua del docente, sino también una mayor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales se encuentran inmersos los estudiantes. A través de este mecanismo, los futuros educadores pueden contribuir de manera significativa al saber pedagógico, desarrollando métodos y enfoques que impacten positivamente en la práctica educativa, como también es el caso de “cristalizar el aprendizaje de la química desde los relacionamientos humanos dialógicos rescatando el valor de esta ciencia como un asunto que hace parte de la vida. Entre los aportes más destacados, se encuentran las propuestas para enriquecer la enseñanza de teoremas geométricos, con un enfoque renovado que visibiliza nuevas formas de enseñar y aprender. Los estudios presentados proponen una serie de estrategias que no solo buscan simplificar la comprensión de los conceptos abstractos, sino también facilitar la construcción de una didáctica centrada en la demostración matemática. De este modo, se promueve la creación de propuestas didácticas fundamentadas en una comprensión

profunda del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas, particularmente en el ámbito de la geometría. Asimismo, el capítulo aborda la importancia de promover un ambiente de confianza y apertura dentro del contexto educativo, favoreciendo la participación activa del estudiantado. Este enfoque no solo contribuye al desarrollo de habilidades sociales, sino que, también tiene un impacto directo en el fortalecimiento de competencias políticas y cívicas. A través de la implementación de mecanismos de participación, se subraya, la relevancia de crear experiencias democráticas significativas que propicien un sentido de compromiso y pertenencia. En este sentido, se busca fomentar una cultura inclusiva que permita a todos los estudiantes sentirse valorados y escuchados, consolidando así, un espacio de aprendizaje que promueve la equidad y el respeto mutuo. En conjunto, estas investigaciones ofrecen un valioso aporte para la comprensión de las relaciones pedagógicas en clave afectiva y formativa, y permiten vislumbrar caminos para una educación más humana, consciente y comprometida con el desarrollo de competencias emocionales y metacognitivas en todos los niveles educativos. En resumen, los estudios reconocen que todos los niveles educativos juegan un papel fundamental en la formación de nuestros estudiantes. Es esencial entender que la responsabilidad es compartida entre los diversos actores involucrados: familias, maestros, estudiantes y sociedad, advierten que solo trabajando en corresponsabilidad, se logra un sistema educativo que no solo forme intelectualmente, sino que también valore la conexión, el apoyo mutuo respetando la diversidad.

Adriana Obando Aguirre

Apresentação

A Rede Latino-Americana de Pós-Graduação em Educação (REDPEEL) apresenta este livro, resultado de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos processos de formação de pós-graduandos dos estudantes que compõem essa rede acadêmica. Esta publicação nasce de um interesse comum em fortalecer o diálogo regional sobre práticas educativas e reflete o compromisso da Redpeel em gerar conhecimento relevante, situado e transformador no campo da educação. Assim, no atual contexto educacional, caracterizado por sua complexidade e dinamismo, as relações interpessoais entre professores e alunos assumem particular importância. Longe de ser um acessório, o vínculo afetivo estabelecido em sala de aula constitui um componente essencial do processo de ensino-aprendizagem. Esta coletânea reúne pesquisas desenvolvidas por estudantes de pós-graduação que exploraram como o afeto se expressa e como o vínculo se constrói na relação professor-aluno, reconhecendo seu papel decisivo no bem-estar emocional, na motivação e no desenvolvimento integral dos aprendizes. Os trabalhos aqui apresentados não apenas analisam a dimensão afetiva sob perspectivas teóricas e empíricas, mas também consideram processos de transformação profissional. Por meio da reflexão crítica, os professores-pesquisadores começaram a se reconhecer como agentes de mudança em seus próprios contextos educacionais, adotando práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem autorregulada em seus alunos. Essa transição envolveu repensar noções tradicionais de ensino, caminhando para um modelo mais dialógico e empático, centrado no aluno como sujeito ativo e autônomo. Os alunos de pós-graduação abordaram diversas práticas relacionadas aos níveis de Aprendizagem Organizacional, desde o individual até o grupal e organizacional. Esta pesquisa reflete a profunda reflexão que caracteriza os processos de formação avançada em educação, nos quais os alunos não apenas adquirem conhecimento, mas também desenvolvem propostas inovadoras para transformar o ensino e a aprendizagem. Uma das abordagens centrais desta pesquisa é o uso de diários reflexivos como ferramenta metacognitiva, promovendo a reflexão crítica e consciente sobre as próprias práticas pedagógicas. Essa abordagem não só promove o aprimoramento contínuo do professor, mas também uma maior compreensão dos processos de ensino-aprendizagem nos quais os alunos estão imersos. Por meio desse mecanismo, os futuros educadores podem contribuir significativamente para o conhecimento pedagógico, desenvolvendo métodos e abordagens que impactam positivamente a prática educacional, como é o caso da “cristalização do aprendizado da química por meio de relações humanas dialógicas, resgatando o valor dessa ciência como algo que faz parte da vida”. Entre as contribuições mais relevantes estão as propostas para enriquecer o ensino de teoremas geométricos com uma abordagem renovada que destaca novas formas de ensinar e aprender. Os estudos apresentados propõem uma série de estratégias que buscam não apenas simplificar a compreensão de conceitos abstratos, mas também facilitar a construção de uma didática centrada na demonstração matemática. Dessa forma, promove-se a criação de propostas didáticas baseadas em uma compreensão profunda do ensino e da aprendizagem da matemática, particularmente no campo da geometria. Da mesma forma, o capítulo aborda a importância de promover um ambiente de confiança e abertura no contexto educacional, favorecendo a participação ativa dos

alunos. Essa abordagem não só contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também tem impacto direto no fortalecimento das competências políticas e cívicas. Por meio da implementação de mecanismos participativos, enfatiza-se a importância de criar experiências democráticas significativas que fomentem um senso de compromisso e pertencimento. Nesse sentido, o objetivo é promover uma cultura inclusiva que permita a todos os alunos se sentirem valorizados e ouvidos, consolidando, assim, um espaço de aprendizagem que promova a equidade e o respeito mútuo. Em conjunto, esses estudos oferecem uma valiosa contribuição para a compreensão das relações pedagógicas a partir de uma perspectiva afetiva e formativa, e nos permitem vislumbrar caminhos para uma educação mais humana, consciente e comprometida, focada no desenvolvimento de competências emocionais e metacognitivas em todos os níveis de ensino. Em suma, os estudos reconhecem que todos os níveis de ensino desempenham um papel fundamental na formação dos nossos alunos. É fundamental compreender que a responsabilidade é compartilhada entre os diversos atores envolvidos: famílias, professores, alunos e sociedade. Eles alertam que somente trabalhando em corresponsabilidade será possível alcançar um sistema educacional que não apenas fortaleça intelectualmente, mas que também valorize a conexão, o apoio mútuo e o respeito à diversidade.

Adriana Obando Aguirre

Introducción

Repensar la docencia en América Latina: aprendizaje, investigación y prácticas, es un libro de profundo interés académico que presenta una colección de estudios desarrollados por docentes y estudiantes de postgrado, quienes ponen en relieve la emergencia de una agenda renovada de investigación educativa en Latinoamérica y el Caribe. Esta agenda debe estar caracterizada por la centralidad de las prácticas pedagógicas, la formación y el desarrollo profesional docente, así como por el fortalecimiento de la equidad, la inclusión y la justicia social en contextos atravesados por crisis sanitarias, socioeconómicas y ambientales.

Los trabajos que esta obra académica de alto nivel presenta, han sido generados desde diversas universidades que integran la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL), con sede en países como Perú, Colombia, Brasil, Cuba, Chile, Venezuela y Honduras, confluyen en el reconocimiento de la escuela como espacio privilegiado de transformación subjetiva, política y cultural, donde se articulan procesos de aprendizaje organizacional, construcción de ciudadanía crítica, cuidado, afectos y nuevos modos de comprender la subjetividad de estudiantes y familias. Los artículos, en su conjunto, describen realidades educativas heterogéneas y proponen dispositivos de intervención, modelos teóricos y estrategias metodológicas que contribuyen a repensar el rol de los actores educativos frente a desafíos como la postpandemia, el cambio climático, la inclusión de personas con discapacidad y las brechas en la alfabetización inicial.

Las universidades que participan en este libro son: la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Universidad Pinar del Río “Hermanos Saiz Monte de Oca” (UPR), Cuba, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras, Pontificia Universidad Javeriana de Colombia (PUJ), Universidad Federal de Paraná (UFPR), Brasil, Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC), Brasil, y Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile.

El primer eje transversal del libro está relacionado con la reconfiguración de las instituciones educativas como organizaciones que aprenden y como comunidades profesionales en transformación. En este sentido, el estudio sobre el aprendizaje organizacional en una institución educativa inicial privada de La Victoria, Perú, en contexto postpandemia, evidencia cómo los procesos y subprocesos de aprendizaje en niveles individual, grupal y organizacional se traducen en prácticas de mejora continua, de trabajo colaborativo y de integración de aprendizajes institucionales que buscan sostener la calidad del servicio educativo en un escenario de recuperación. De forma complementaria, la investigación desarrollada en un centro educativo de La Araucanía (Chile), refiere la transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado a partir de una investigación acción participativa con docentes y directivos, haciendo énfasis en la relevancia del liderazgo pedagógico y de las condiciones organizacionales para construir una comunidad profesional de aprendizaje que sea capaz de acompañar los procesos de innovación en el aula. En ambos casos, la escuela se entiende como un espacio de implementación de políticas para asumirse como un sujeto colectivo que reflexiona, que reconfigura sus prácticas y que construye saber pedagógico contextualizado.

Desde otro punto de vista, el segundo eje temático del libro aborda la formación docente, la profesionalización y el desarrollo de competencias clave, especialmente vinculadas al pensamiento crítico, la autorregulación y la dimensión afectiva del trabajo pedagógico. La experiencia de desarrollo profesional inspirada en la Teoría Cognitiva Social, implementada con docentes de instituciones privadas en São Paulo, Brasil, es un estudio que muestra el potencial de este marco para transformar prácticas personales y profesionales, siempre que se reconozcan y resignifiquen los saberes previos del profesorado para el establecimiento de procesos formativos dialógicos y contextualizados. En esta misma línea, la propuesta que articula el diario reflexivo y los estándares intelectuales de Paul y Elder (2020) para fortalecer virtudes del pensamiento crítico en estudiantes de último ciclo de Educación Primaria (Perú), pone el énfasis en la metacognición, la espiral reflexiva y la articulación teoría práctica como ejes para construir una actitud profesional crítica, ética y transformadora. Estas contribuciones coinciden al señalar que la formación docente no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe configurarse como un proceso sistemático de acompañamiento, de problematización y de construcción de autonomía intelectual.

Aunado a lo antes expuesto, varios artículos recuperan la dimensión del cuidado, los afectos y las experiencias estéticas como componentes constitutivos de la relación pedagógica y de la subjetividad docente. La reflexión sobre el cuidado y la enseñanza en la relación maestro estudiante, construida a partir de narrativas pedagógicas de docentes rurales en Somondoco, Boyacá (Colombia) permite reconstruir varios sentidos de la relación pedagógica como vínculo fundado en el cuidado, donde el afecto y la construcción de lazos se vuelven condiciones para el aprendizaje y la formación integral. En esta misma línea de pensamiento, el estudio sobre experiencias estéticas literarias de maestros, desarrollado en el marco de un círculo de lectura con literatura infantil, muestra cómo la participación en encuentros literarios y diálogos colectivos transforma a los docentes en lectores y mediadores, ampliando sus comprensiones sobre la literatura, sus propias emociones y su práctica docente. Estas investigaciones destacan que la profesionalidad docente se configura tanto en el plano cognitivo como en el ético estético, y que las experiencias de lectura, de diálogo y de narración de la propia práctica abren posibilidades de transformación subjetiva.

Otro grupo de los estudios presentados en este libro, se interesa por la relación entre enseñanza, aprendizaje y subjetividad, explorando en profundidad el modo en que los estudiantes configuran su motivación, sus procesos de aprendizaje y sus formas de participación. El caso de un estudiante que aprende Química en una escuela de la isla de Cotijuba (Brasil), fundamentado en la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructiva Interpretativa, explora la configuración subjetiva de la acción de aprender en contextos de práctica pedagógica y actividades escolares, y muestra escenarios en los que la feria de ciencias o el show de talentos pueden convertirse en espacios significativos para el desarrollo de la motivación y del aprendizaje.

En una perspectiva más vinculada a la enseñanza de la Matemática, el estudio desarrollado en San Pedro Sula (Honduras) sobre la demostración de teoremas de circunferencia mediante el modelo de Van Hiele y el uso del software dinámico GeoGebra, manifiesta que el uso reflexivo de herramientas tecnológicas contribuye al avance de los

estudiantes en los niveles de reconocimiento, visualización y deducción formal. Esto evidencia el potencial de la geometría dinámica para el desarrollo del razonamiento matemático. Ambas investigaciones coinciden en la necesidad de propuestas didácticas que articulen la teoría, la práctica y los recursos contextualizados para favorecer aprendizajes profundos.

La inclusión y la atención a la diversidad, tópicos de interés global, emergen como otro eje central, especialmente en lo relacionado a la educación infantil, las discapacidades y las interacciones familia escuela. La investigación sobre las interacciones entre cuidadoras, promotoras educativas comunitarias y niños menores de tres años en el programa no escolarizado de entorno familiar en Ucayali (Perú), muestra la importancia de promover interacciones de calidad desde la primera infancia, mostrando que las prácticas de acompañamiento, el lenguaje utilizado y la disponibilidad de las promotoras influyen en las oportunidades de desarrollo de los niños. En este mismo ámbito, el estudio sobre las narraciones y significados de las familias en torno al trabajo imposible en educación infantil durante la COVID-19 reconstruye, desde una perspectiva narrativa, las percepciones de familiares sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aislamiento, destacando las tensiones y potencialidades de la colaboración escuela familia en contextos de crisis. A estas miradas se suma la propuesta de un programa de entrenamiento en (Cuba), para un atleta con discapacidad en categoría F54, que modela roles, sesiones, adaptaciones curriculares y ajustes en contenidos para articular ciencias de la educación y del deporte, evidenciando la necesidad de enfoques integrales para la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito deportivo y educativo.

En los estudios sobre educación inicial y la alfabetización emergente, se destaca el trabajo focalizado en San Pedro Sula, Honduras, que analiza las prácticas pedagógicas de docentes del nivel prebásico para el desarrollo de la conciencia fonológica, identificando tanto el uso de estrategias como juegos de rimas y segmentación de palabras, como la falta de planificación sistemática y la carencia de materiales específicos. Los resultados acentúan la urgencia de programas de formación continua y de recursos adecuados que permitan una intervención intencionada y programada sobre la conciencia fonológica, entendida esta como base de la lectoescritura emergente. Este énfasis en la intervención temprana y planificada encuentra su eco en las investigaciones sobre acompañamiento a familias y sobre prácticas pedagógicas en educación infantil durante la pandemia, en la medida en que todas ellas señalan que los primeros años de vida constituyen una ventana crítica para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioafectivo.

La dimensión política de la educación y la configuración del sujeto político en la escuela constituyen otro eje relevante en el corpus que este libro presenta. El estudio sobre micropolítica, gestión escolar y emergencia del sujeto político, realizado con docentes de educación media y estudiantes de instituciones en Cesar y La Guajira (Colombia), identifica dimensiones clave de la formación política vinculadas a la visión de enseñanza, la relación con el entorno, la convivencia escolar y el liderazgo. A partir de grupos focales, de talleres de cartografía social y de análisis documental, se muestra que rasgos como la extraversión, la afabilidad y la apertura al cambio favorecen la construcción de una ciudadanía crítica y participativa, siempre que las prácticas de gestión y de aula se orienten a fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico y la participación democrática de los jóvenes. Este trabajo sitúa la micropolítica escolar como un espacio donde se negocian sentidos, se ejercen liderazgos y se configuran sujetos políticos capaces de incidir en sus comunidades.

La preocupación por el desarrollo sostenible y la crisis climática también se hace presente en este compendio, especialmente en la investigación sobre las estrategias de enseñanza en la educación superior en la cátedra de Ecología, Ambiente y Sustentabilidad de la Universidad Católica Andrés Bello. Allí se analiza la coherencia entre las estrategias docentes y las orientaciones de la UNESCO en Educación para el Desarrollo Sostenible. El estudio evidencia una brecha entre el conocimiento teórico de los docentes y su implementación efectiva en el aula. Este hallazgo señala la necesidad de fortalecer la formación docente en metodologías activas, en aprendizaje experiencial y en participación estudiantil, de modo que la universidad pueda cumplir su rol en la preparación de ciudadanos críticos frente a los desafíos ambientales. De este modo, la educación superior es requerida a revisar sus prácticas para responder de manera coherente a las demandas globales de sostenibilidad.

Los estudios sintetizados, en su conjunto, convergen en una visión de la educación como campo complejo, donde se entrecruzan procesos de subjetivación, prácticas pedagógicas situadas, dinámicas organizacionales, relaciones de poder y demandas sociales emergentes. Las metodologías cualitativas, en particular, narrativas, estudios de caso, investigación acción participativa, epistemología cualitativa y diseños propositivos, permiten comprender la importancia de estos procesos, al mismo tiempo abren espacios para la construcción colectiva de propuestas innovadoras. Los contextos latinoamericanos y caribeños aquí representados muestran realidades marcadas por desigualdades, brechas, crisis sanitarias, limitaciones materiales y tensiones políticas, pero también por iniciativas creativas, compromisos éticos y búsquedas de justicia educativa y social. Frente a ello, los trabajos reunidos constituyen un mapa de estudios, experiencias y reflexiones que proponen caminos posibles para fortalecer el aprendizaje organizacional, el desarrollo de la profesión docente, la inclusión, la alfabetización temprana, la formación del sujeto político y la educación para la sostenibilidad. Con esta síntesis de los ejes y líneas principales que el libro presenta, se pretende situar al lector ante un panorama rico y diverso de investigaciones que, desde sus particularidades, dialogan en torno a una pregunta común: cómo transformar la educación para responder, de manera crítica y situada, a los desafíos de nuestro tiempo. Pregunta que debe seguir siendo motivo de estudios, pero sobre todo de propuestas para la toma de decisiones informadas en la región latinoamericana y del Caribe.

Hermes Alduvín Díaz Luna

Introdução

Repensar a Docência na América Latina: Aprendizagem, Pesquisa e Práticas é um livro de profundo interesse acadêmico que apresenta uma coletânea de estudos desenvolvidos por professores e pós-graduandos, destacando a emergência de uma agenda de pesquisa educacional renovada na América Latina e no Caribe. Essa agenda deve ser caracterizada pela centralidade das práticas pedagógicas, da formação inicial e contínua de professores, bem como pelo fortalecimento da equidade, inclusão e justiça social em contextos marcados por crises sanitárias, socioeconômicas e ambientais.

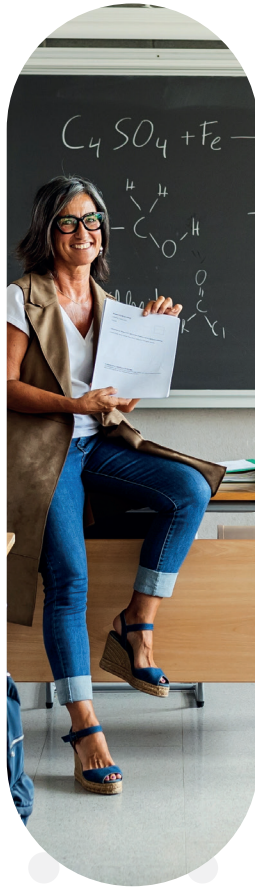
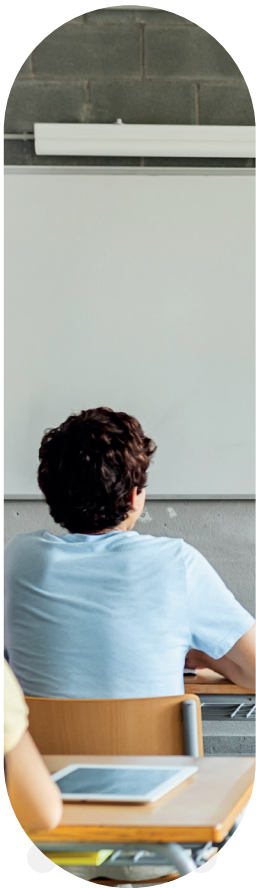
Os trabalhos apresentados nesta publicação acadêmica de alto nível foram produzidos por diversas universidades que compõem a Rede Latino-Americana de Programas de Pós-Graduação em Educação (REDPEEL), sediadas em países como Peru, Colômbia, Brasil, Cuba, Chile, Venezuela e Honduras. Eles convergem para o reconhecimento da escola como um espaço privilegiado para a transformação subjetiva, política e cultural, nos quais se articulam processos de aprendizagem organizacional, construção da cidadania crítica, cuidado, afeto e novas formas de compreender a subjetividade de estudantes e famílias. Os artigos, em conjunto, descrevem realidades educacionais heterogêneas e propõem mecanismos de intervenção, modelos teóricos e estratégias metodológicas que contribuem para repensar o papel dos atores educacionais diante de desafios como o período pós-pandemia, as mudanças climáticas, a inclusão de pessoas com deficiência e as lacunas na alfabetização inicial.

As universidades participantes deste livro são: a Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP), a Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC), a Universidade de Pinar del Rio “Hermanos Saiz Monte de Oca” (UPR), Cuba, a Universidade Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela, a Universidade Nacional Pedagógica Francisco Morazán (UPNFM), Honduras, a Pontifícia Universidade Javeriana da Colômbia (PUJ), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Brasil, e a Universidade Católica de Temuco (UCT), Chile.

O primeiro tema transversal do livro relaciona-se com a reconfiguração das instituições educacionais como organizações de aprendizagem e como comunidades profissionais em transformação. Nesse sentido, o estudo sobre aprendizagem organizacional em uma instituição privada de educação infantil em La Victoria, Peru, em um contexto pós-pandemia, demonstra como os processos e subprocessos de aprendizagem nos níveis individual, grupal e organizacional se traduzem em práticas de melhoria contínua, trabalho colaborativo e integração da aprendizagem institucional, buscando sustentar a qualidade dos serviços educacionais em um cenário de recuperação. Complementarmente, a pesquisa realizada em um centro educacional em La Araucanía (Chile) refere-se à transformação da cultura da aprendizagem profissional situada por meio da pesquisa-ação participativa com professores e gestores, enfatizando a relevância da liderança pedagógica e das condições organizacionais para a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional capaz de apoiar processos de inovação em sala de aula. Em ambos os casos, a escola é entendida como um espaço para a implementação de políticas que a transformem em um sujeito coletivo que reflete, reconfigura suas práticas e constrói conhecimento pedagógico contextualizado.

Sob outra perspectiva, o segundo eixo temático do livro aborda a formação docente, a profissionalização e o desenvolvimento de competências-chave, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento crítico, à autorregulação e à dimensão afetiva do trabalho pedagógico. A experiência de desenvolvimento profissional inspirada na Teoria Social Cognitiva, implementada com professores de instituições privadas em São Paulo, Brasil, é um estudo que demonstra o potencial desse referencial para transformar práticas pessoais e profissionais, desde que o conhecimento prévio dos professores seja reconhecido e reinterpretado para estabelecer processos formativos dialógicos e contextualizados. Nessa mesma linha, a proposta que articula o diário reflexivo e os padrões intelectuais de Paul e Elder (2020) para fortalecer o pensamento crítico em alunos do ensino fundamental II (Peru) enfatiza a metacognição, a espiral reflexiva e a articulação entre teoria e prática como elementos-chave para a construção de uma atitude profissional crítica, ética e transformadora. Essas contribuições concordam que a formação docente não pode ser reduzida à transmissão de conteúdo, mas deve ser configurada como um processo sistemático de acompanhamento, pensamento crítico e desenvolvimento da autonomia intelectual. Além do exposto acima, diversos artigos destacam as dimensões do cuidado, do afeto e das experiências estéticas como componentes constitutivos.

Hermes Alduvín Díaz Luna



I

**Fundamentos de formación docente
e investigación en América Latina**

**Fundamentos da formação docente
e investigação na América Latina**

Capítulo 1

Diario reflexivo y estándares intelectuales para desarrollar virtudes del pensamiento crítico en la formación docente¹

Diário reflexivo e padrões intelectuais para desenvolver virtudes do pensamento crítico na formação docente²

DOI: <https://doi.org/10.67595/diario-reflexivo-estandares-intelectuales-pensamiento-critico>

Lidia Violeta Vega Crisólogo
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
<https://orcid.org/0009-0009-3628-9639>
a20226795@pucp.edu.pe

Resumen

El pensamiento crítico se reconoce como una competencia esencial en la formación docente; sin embargo, su desarrollo en contextos universitarios enfrenta desafíos como la falta de acompañamiento sistemático, la escasa profundidad en la reflexión y la débil articulación entre teoría y práctica. El presente capítulo propone una estrategia metodológica orientada a fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes del décimo ciclo de la carrera de Educación Primaria, a través del uso del diario reflexivo como herramienta metacognitiva. El objetivo fue diseñar una propuesta basada en el modelo de Paul y Elder (2020), centrada en la aplicación de estándares intelectuales y el desarrollo de virtudes como la autonomía, la perseverancia y la empatía intelectual. La investigación se desarrolló con enfoque cualitativo y diseño propositivo, e incluyó una indagación diagnóstica con docentes del curso Investigación y desempeño preprofesional 2. Como resultado, se estructuró una propuesta en cuatro fases y se incorporó la espiral reflexiva para guiar el análisis crítico de la práctica pedagógica. La validación realizada con expertas y estudiantes confirmó su viabilidad y pertinencia. Se concluye que el uso guiado del diario reflexivo puede contribuir significativamente al desarrollo de una actitud profesional crítica, ética y transformadora en la formación docente.

Palabras claves: pensamiento crítico; virtudes intelectuales; estándares intelectuales; diario reflexivo.

¹ Derivada de la tesis titulada Diario reflexivo para desarrollar la autonomía, perseverancia y empatía intelectual con los estándares intelectuales del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de Educación Primaria en una universidad privada de Lima, para obtener el grado de Maestra en el programa Maestría en Docencia Universitaria. Sustentada el 25 de noviembre de 2024. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/29592>

² Derivada da dissertação intitulada Diário reflexivo para desenvolver a autonomia, perseverância e empatia intelectual com os padrões intelectuais do pensamento crítico em estudantes de la carrera de Educación Primaria en una universidad privada de Lima, apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre no programa de Maestría en Docencia Universitaria. Defendida em 25 de noviembre de 2024. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/29592>

Resumo

O pensamento crítico é reconhecido como uma competência essencial na formação docente; no entanto, seu desenvolvimento em contextos universitários enfrenta desafios como a falta de acompanhamento sistemático, a superficialidade na reflexão e a fraca articulação entre teoria e prática. O presente capítulo propõe uma estratégia metodológica orientada ao fortalecimento do pensamento crítico em estudantes do décimo ciclo do curso de Educação Primária, por meio do uso do diário reflexivo como ferramenta metacognitiva. O objetivo foi elaborar uma proposta baseada no modelo de Paul e Elder (2020), centrada na aplicação de padrões intelectuais e no desenvolvimento de virtudes como a autonomia, a perseverança e a empatia intelectual. A pesquisa foi conduzida com abordagem qualitativa e desenho propositivo, e incluiu uma investigação diagnóstica com docentes da disciplina Investigação e Desempenho Pré-profissional 2. Como resultado, estruturou-se uma proposta em quatro fases e incorporou-se a espiral reflexiva para orientar a análise crítica da prática pedagógica. A validação realizada com especialistas e estudantes confirmou sua viabilidade e pertinência. Conclui-se que o uso orientado do diário reflexivo pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma postura profissional crítica, ética e transformadora na formação de professores.

Palavras-chave: pensamento crítico; virtudes intelectuais; padrões intelectuais; diário reflexivo.

Introducción

El pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia esencial en la formación de los futuros docentes, al permitirles analizar, cuestionar y transformar su práctica pedagógica de manera fundamentada, ética y consciente. En el contexto actual de la educación superior, promover esta capacidad implica no sólo reconocer su relevancia, sino también generar experiencias formativas que estimulen la reflexión crítica desde una perspectiva situada y transformadora.

Desde el modelo de Paul y Elder (2020), el pensamiento crítico se desarrolla mediante la aplicación sostenida de estándares intelectuales —como claridad, relevancia y lógica— a los elementos del razonamiento, lo cual conduce, a lo largo del tiempo, al cultivo de virtudes intelectuales. Entre ellas, destacan la autonomía, la perseverancia y la empatía intelectual, disposiciones que permiten a los docentes ejercer un pensamiento ético, independiente y comprometido con la diversidad de contextos en los que enseñan.

La propuesta metodológica presentada en este capítulo se orienta a fortalecer estas virtudes mediante el uso del diario reflexivo como herramienta metacognitiva y pedagógica. Este recurso busca operacionalizar el modelo de Paul y Elder en contextos de formación docente, articulando teoría y práctica a través de una estrategia situada y transformadora. Además de su fundamentación teórica, la propuesta se sustenta en un diagnóstico cualitativo realizado con docentes del curso Investigación y desempeño preprofesional 2-Educación Primaria, cuyos aportes revelaron necesidades claves en torno al desarrollo del

pensamiento crítico: la gestión del tiempo para la reflexión, la necesidad de mayor sustento teórico en las prácticas y una retroalimentación más específica.

A partir de este diagnóstico, se diseñó una propuesta metodológica estructurada en cuatro fases, donde la tercera de ellas integra el diario reflexivo guiada por la espiral reflexiva propuesta por la Facultad de Educación (2020). Esta herramienta organiza la escritura en niveles de profundidad creciente (prerreflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica), permitiendo a los estudiantes analizar sus experiencias, contrastarlas con fundamentos teóricos y proyectar acciones de mejora. En este enfoque, el diario reflexivo no solo complementa el portafolio digital utilizado en el curso, sino que amplía su alcance hacia una reflexión más profunda, ética y transformadora de la práctica docente.

Esta estrategia busca fortalecer la formación crítica de los futuros docentes, dotándolos de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan reflexionar con mayor profundidad sobre su quehacer pedagógico, tomar decisiones fundamentadas y actuar con responsabilidad frente a los desafíos educativos contemporáneos.

1. Marco de referencia

1.1. Definición del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es ampliamente reconocido como una competencia transversal en la educación superior y, particularmente, en la formación docente. Su desarrollo impulsa decisiones bien fundamentadas, análisis reflexivo de la práctica pedagógica y capacidad de adaptación a contextos complejos. Antes de abordar su integración en propuestas educativas, resulta pertinente revisar su conceptualización y componentes claves desde una mirada multidimensional.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se vincula con la dimensión ética del juicio y la acción. La Red Interamericana de Educación Docente (2015) señala que: “el pensamiento crítico y formación de valores no son procesos desligados e independientes; la vivencia de valores debe estar siempre sometida al tamiz del pensamiento crítico, así como el ejercicio de la crítica está mediado por un horizonte de valores” (p. 11). En este marco, habilidades como la indagación, la comparación y la argumentación se desarrollan en entornos que fomentan la responsabilidad social y el compromiso con el bienestar colectivo.

Rivas-Urrego et al. (2020) sostienen que el pensamiento crítico emerge cuando las personas se comprometen con valores como la verdad, la autonomía, la soberanía y la libertad. Estos principios son necesarios para formular preguntas relevantes, discernir la validez de la información, comprender posturas diversas y proponer respuestas éticamente fundamentadas.

La capacidad reflexiva, entendida desde un enfoque metacognitivo, se encuentra estrechamente vinculada con el pensamiento crítico. Morancho y Rodríguez (2020) lo definen como un proceso activo y metacognitivo que integra habilidades, disposiciones y conocimientos orientados a la formación de juicios razonados, capaces de guiar la acción educativa. En esta misma línea, Heard et al. (2020) destacan que pensar críticamente implica analizar información, argumentos y situaciones mediante estándares pertinentes, con el fin de construir nuevos conocimientos, hipótesis y creencias con solidez conceptual.

A este marco se suma la perspectiva de Paul y Elder (2020), quienes definen el pensamiento crítico como la capacidad de analizar y evaluar sistemáticamente los propios procesos de pensamiento con el propósito de mejorarlos. Su enfoque subraya la importancia de superar sesgos egocéntricos y sociocéntricos, desarrollar habilidades comunicativas y resolver problemas de manera fundamentada. Así, el pensamiento crítico se fortalece como una competencia ética, autónoma y abierta a la diversidad.

En síntesis, el pensamiento crítico puede concebirse como un proceso reflexivo y transformador que integra habilidades analíticas, disposiciones metacognitivas y valores fundamentales. Su ejercicio trasciende el análisis de información: implica comprometerse activamente con la mejora del razonamiento y con una toma de decisiones responsable y contextualizada. Por tanto, representa una dimensión clave en la formación del profesional docente que busca actuar con criterio, justicia y conciencia en escenarios educativos complejos.

1.2. Importancia del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de Educación

En el contexto de la formación docente, el pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia clave para responder a las demandas sociales, éticas y pedagógicas del siglo XXI. La educación superior ya no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe generar experiencias de aprendizaje que fomenten la reflexión, la investigación y la toma de decisiones fundamentadas.

Palacios et al. (2017) sostienen que las instituciones de educación superior deben implementar enfoques que fortalezcan esta competencia mediante metodologías que promuevan habilidades como la comparación, la interpretación, el análisis y la argumentación. De forma complementaria, Cangalaya (2020) resalta la necesidad de crear entornos que estimulen la introspección y la producción investigativa como parte de una formación crítica.

Desde una perspectiva actitudinal, Davies y Barnett, como se cita en Guzmán-Valenzuela et al. (2023), amplían el enfoque del pensamiento crítico al incluir dimensiones éticas como la apertura mental, la perseverancia, la honestidad intelectual y la empatía. Estas disposiciones abarcan la relación del sujeto consigo mismo, con los demás y con su entorno, promoviendo una práctica profesional comprometida con la transformación social y la ciudadanía activa.

En ese marco, Rendón y Bravo (2022) afirman que fomentar el pensamiento crítico presenta un imperativo ético, pues no solo contribuye a los aprendizajes académicos, sino que habilita a los futuros docentes para cuestionar y transformar el sistema educativo. Este compromiso requiere metodologías innovadoras que impulsen un pensamiento analítico, flexible y situado, como señalan Milto et al. (2020). Ayola y Moscote (2018), por su parte, subrayan la importancia de un enfoque pedagógico centrado en las necesidades reales del estudiante y en los contextos políticos, culturales y académicos en que se desarrolla la enseñanza.

En esa misma línea, Bezanilla et al. (2018) destacan que las instituciones deben propiciar espacios donde los docentes puedan reevaluar sus prácticas y generar entornos que promuevan la crítica, la reflexión y la toma de decisiones complejas. Como afirman: “en la

educación superior, el pensamiento crítico es uno de los elementos clave en la consecución de una sociedad sostenible. Por dicho motivo, hay que educar en la crítica, en una nueva forma de pensar, de evaluar y de hacer” (p. 95).

Finalmente, Nickname y Royafar (2019), advierten que el pensamiento crítico ha sido frecuentemente relegado en los sistemas de educación superior, a pesar de su relevancia para la formación de pensadores independientes. Subrayan que debe asumirse como un componente esencial del proceso educativo, de modo que los futuros docentes puedan actuar con una postura crítica, reflexiva y ética, y contribuir activamente a la mejora de la calidad educativa.

1.3. Pensamiento crítico como eje del rol profesional del futuro docente

El pensamiento crítico constituye una competencia esencial en la formación del futuro docente, al permitirle analizar y transformar su práctica pedagógica desde una perspectiva ética y reflexiva. Más que una habilidad técnica, representa una dimensión estructural de la identidad profesional, vinculada al compromiso con el aprendizaje significativo y la mejora continua.

Según el Marco de buen desempeño docente (Ministerio de Educación, 2012) y Tamayo et al. (2015), esta competencia exige una revisión crítica y sistemática de la práctica educativa. Esta mirada reflexiva permite al docente articular saberes disciplinares, curriculares y profesionales, así como tomar decisiones informadas en función de su contexto y las necesidades de sus estudiantes. En esta línea, Heard et al. (2020) enfatizan que el pensamiento crítico debe contextualizarse y ser aplicado de manera transversal en la planificación, evaluación y diseño de entornos de aprendizaje.

Desde un enfoque formativo, Betancourth (2015) y Morancho y Rodríguez (2020) coinciden en que el pensamiento crítico fortalece la motivación docente hacia prácticas reflexivas, al tiempo que promueve una actitud activa y ética frente a los desafíos sociales y educativos. Formar docentes críticos implica, por tanto, brindar herramientas que favorezcan el análisis contextualizado de la realidad, la toma de postura argumentada y la transformación responsable de su entorno.

En consecuencia, la formación docente debe trascender la transmisión de contenidos e integrar experiencias pedagógicas que estimulen el pensamiento crítico desde una perspectiva situada. Esto supone diseñar entornos de aprendizaje en los que los futuros docentes puedan aplicar estándares intelectuales, desarrollar virtudes intelectuales como la autonomía y la perseverancia, y consolidar un juicio profesional fundamentado. Asumido como eje de la práctica profesional, el pensamiento crítico permite formar educadores capaces de responder de manera creativa, ética y transformadora a las demandas de escenarios educativos diversos y complejos.

1.4. Modelo de desarrollo del pensamiento crítico de Paul y Elder

El modelo de desarrollo del pensamiento crítico propuesto por Paul y Elder (2020) es uno de los enfoques más influyentes y aplicados en el ámbito educativo. Concibe esta

competencia como un proceso complejo que articula tres dimensiones interdependientes: los elementos del razonamiento, los estándares y las virtudes intelectuales. Dicho modelo permite evaluar y fortalecer el pensamiento desde una perspectiva cognitiva, ética y disposicional.

Los elementos del razonamiento (como propósitos, interrogantes, puntos de vista, inferencias, supuestos e implicaciones) constituyen la estructura del pensamiento. A ellos se aplican los estándares intelectuales, entendidos como criterios que orientan el razonamiento riguroso. Estos incluyen claridad, precisión, relevancia, lógica, profundidad, amplitud y justicia, entre otros. El uso habitual de estos estándares permite identificar debilidades en la argumentación y mejorar la formulación de juicios críticos y bien sustentados.

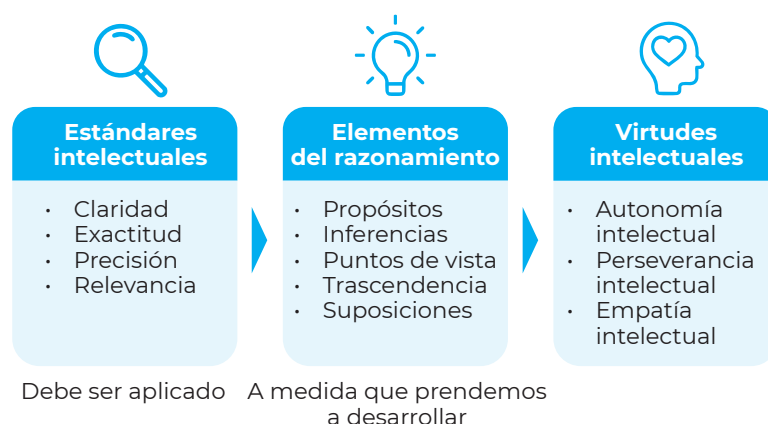
Una contribución clave de este modelo es su afirmación de que la práctica sistemática de estos estándares conduce, con el tiempo, al desarrollo de virtudes intelectuales. Estas se entienden como disposiciones del carácter que permiten ejercer el pensamiento crítico de manera ética y comprometida. En el contexto de la formación docente, este capítulo destaca tres virtudes fundamentales: autonomía, perseverancia y empatía intelectual.

La autonomía intelectual se refiere a la capacidad de pensar de forma independiente, cuestionar afirmaciones acríticas y sostener posturas con base en el análisis riguroso. Es esencial en docentes que deben tomar decisiones pedagógicas informadas en contextos diversos. La perseverancia, por su parte, implica el compromiso de enfrentar la complejidad sin ceder ante la dificultad. Resulta indispensable en la resolución constante de situaciones educativas cambiantes. Finalmente, la empatía intelectual consiste en comprender puntos de vista distintos, reconocer sesgos propios y generar diálogo desde el respeto por la diversidad.

En conjunto, los estándares y virtudes intelectuales contribuyen no solo a elevar la calidad del pensamiento, sino también a consolidar un perfil docente crítico, ético y reflexivo. Este modelo ofrece una base teórica coherente para diseñar experiencias pedagógicas que promuevan una práctica profesional capaz de articular análisis, toma de decisiones y compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes.

Figura 1

Modelo de desarrollo del pensamiento crítico según Paul y Elder



Nota. El modelo ilustra cómo la aplicación de estándares intelectuales a los elementos del razonamiento fomenta el desarrollo de virtudes intelectuales como la autonomía, la perseverancia y la empatía.

1.5. El diario reflexivo como estrategia pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico

En el marco de esta propuesta formativa, el diario reflexivo se plantea como una estrategia pedagógica clave para operacionalizar el modelo de pensamiento crítico de Paul y Elder (2020), especialmente en lo que respecta a la aplicación de estándares intelectuales y al desarrollo de virtudes intelectuales como la autonomía, la perseverancia y la empatía intelectual. Aunque no constituye el elemento innovador central de la propuesta, cumple una función metodológica esencial al traducir los principios teóricos en una práctica reflexiva sostenida.

Reconocido en la literatura educativa, el diario reflexivo potencia procesos metacognitivos, autorreguladores y de toma de conciencia profesional. Según Schön (1998), reflexionar en la acción y sobre la acción permite identificar comprensiones tácitas de la práctica docente, facilitando aprendizajes significativos y procesos de mejora continua. Magne y Galván (2023) agregan que esta herramienta favorece el análisis de experiencias, emociones, actitudes y procesos mentales, impactando en diversas dimensiones de la formación docente:

- En lo personal, fortalece la reflexión, la autonomía y la comunicación.
- En lo académico, integra teoría y práctica de forma significativa.
- En lo profesional, permite documentar, sistematizar y evaluar la acción pedagógica. Corral et al. (2018) y Blanc et al. (2020) coinciden en que la sistematización reflexiva

contribuye a estructurar un pensamiento ético y crítico mediante la observación, el análisis y la transformación de la práctica. Desde esta perspectiva, el diario reflexivo actúa como recurso didáctico que facilita:

- La aplicación de estándares intelectuales al pensamiento del estudiante.
- El desarrollo progresivo de virtudes intelectuales mediante la reflexión autorregulada.
- Una actitud crítica alineada con los principios éticos y pedagógicos de la profesión docente.

Así, el diario reflexivo se convierte en un puente entre la teoría del pensamiento crítico y su aplicación práctica en la formación docente. Esta articulación se profundiza en la propuesta metodológica que se presenta en los siguientes apartados.

2. Diseño metodológico

2.1. Enfoque y naturaleza de la propuesta

Este capítulo se enmarca en una investigación de enfoque cualitativo y diseño propositivo, cuyo objetivo fue desarrollar una estrategia metodológica innovadora para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de Educación Primaria. La propuesta se sustenta en el modelo de Paul y Elder (2020), con especial énfasis en los estándares intelectuales y en tres virtudes claves: autonomía, perseverancia y empatía intelectual.

El carácter propositivo de esta investigación responde a una necesidad ampliamente documentada en la literatura: la dificultad de integrar el pensamiento crítico de manera sistemática en los procesos formativos de nivel superior. Diversos estudios señalan que esta problemática se relaciona con una limitada claridad conceptual y una escasa motivación, tanto del profesorado como del estudiantado, para abordar esta competencia (Bezanilla et al., 2018; Mendoza, 2015; Danvers, 2016).

Para enriquecer la comprensión del contexto institucional, se realizó una indagación cualitativa mediante entrevistas a docentes responsables del curso Investigación y desempeño preprofesional 2-Educación Primaria. De este diagnóstico emergieron necesidades claves para el desarrollo del pensamiento crítico: la gestión del tiempo, la capacidad de fundamentar teóricamente ideas y la mayor claridad sobre la relación entre estrategias de aula y pensamiento crítico, necesidad de respaldar teóricamente las prácticas con literatura pertinente, especialmente cuando se busca alcanzar niveles más avanzados de pensamiento crítico. Las docentes coincidieron en que si bien los estudiantes muestran disposición reflexiva, enfrentan obstáculos para alcanzar niveles profundos de análisis que integren teoría, autoconciencia y transformación de la práctica.

En este contexto, se propone una estrategia metodológica basada en el uso del diario reflexivo como herramienta pedagógica que permite operacionalizar los estándares del pensamiento crítico y cultivar virtudes intelectuales desde una práctica reflexiva guiada. A diferencia del portafolio digital, el diario reflexivo organiza la reflexión en niveles progresivos, según la espiral reflexiva propuesta por la Facultad de Educación (2020), promoviendo así una autorreflexión profunda, contextualizada y éticamente orientada.

Esta propuesta metodológica, alineada con el objetivo formativo central de esta investigación, se estructura en fases que responden a las necesidades diagnosticadas y a los principios del modelo de pensamiento crítico de Paul y Elder.

2.2. Fases de la propuesta metodológica

La propuesta metodológica se estructura en cuatro fases articuladas, orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico mediante procesos reflexivos guiados, en el marco de la formación docente.

Fase 1. Diagnóstico inicial

Se plantea una evaluación diagnóstica mediante un estudio de caso contextualizado, que permita identificar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes. Esta actividad evalúa su capacidad para analizar situaciones, argumentar soluciones y vincular experiencias educativas previas, como el uso del portafolio digital.

Fase 2. Desarrollo de los estándares intelectuales

Se implementan clases magistrales activas, complementadas con sesiones participativas bajo un enfoque de aula invertida. Los estudiantes acceden previamente a recursos teóricos y aplican los estándares (claridad, relevancia, lógica, etc.) a través de estudios de caso, mapas conceptuales y ejercicios reflexivos. Esta fase busca fomentar la apropiación crítica y consciente de los criterios que orientan un razonamiento riguroso.

Fase 3. Aplicación del diario reflexivo con espiral de reflexión

Se introduce la metodología de la espiral reflexiva propuesta por la Facultad de Educación (2020), que estructura al diario en cuatro niveles: prerreflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica. Cada nivel corresponde a momentos claves del proceso académico. A modo de ejemplo, se presenta la siguiente experiencia:

En el nivel de prerreflexión, una estudiante de la carrera de Educación Primaria relata una clase que condujo de manera autónoma con niños de educación básica, centrada en la creación de rimas utilizando un planificador de escritura. Destaca el entusiasmo general de los estudiantes, aunque señala que algunos no completaron la actividad. Expresa sentimientos mixtos de satisfacción y frustración ante los resultados.

En el nivel de reflexión superficial, la estudiante, tras conducir de forma autónoma la sesión de aprendizaje, aplica los estándares de claridad, relevancia y lógica, a través de la formulación de preguntas como: “¿Por qué algunos estudiantes no participaron plenamente?” y “¿tuvo sentido mi enfoque considerando el propósito de la clase?”. A partir de ello, reconoce que no logró promover la participación activa de todos.

En el nivel de reflexión pedagógica, la estudiante articula su experiencia con fundamentos teóricos. Cita a Rojas (2014), quien resalta el valor pedagógico de la composición de rimas, y al colectivo Clave XXI (2011) que propone estrategias para equilibrar el control de las distracciones y dinamizar la enseñanza. A partir de ello, identifica la necesidad de incorporar estrategias más interactivas y mejorar la conducción de su clase.

Finalmente, en el nivel de reflexión crítica, la estudiante reconoce que algunas de sus decisiones docentes fueron influenciadas por recomendaciones externas, sin un análisis propio suficiente, lo cual la lleva a plantear la necesidad de fortalecer su autonomía intelectual.

Este ejemplo ilustra cómo el diario reflexivo, estructurado en niveles progresivos, facilita una reflexión profunda que vincula experiencia, teoría y virtudes intelectuales promoviendo una actitud crítica y transformadora.

Figura 2*Espiral reflexiva en el diario*

Fase 4. Desarrollo de las virtudes intelectuales

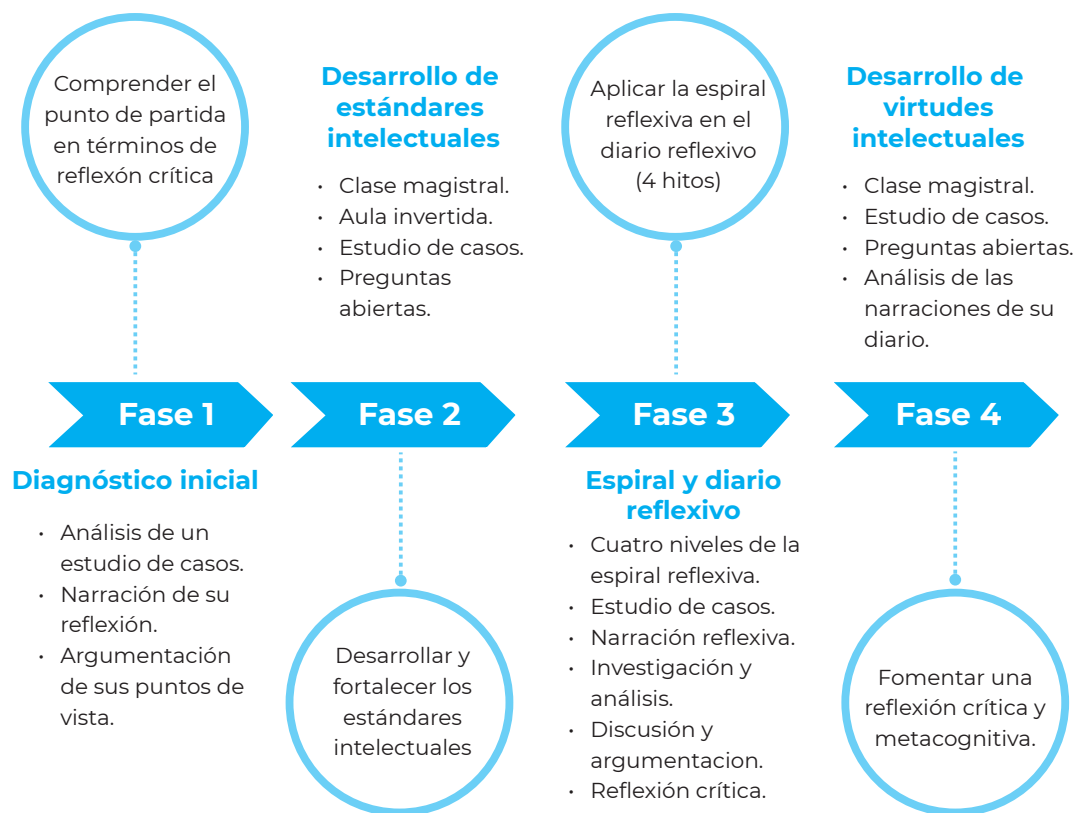
Esta fase inicia con una clase magistral centrada en el análisis de las virtudes intelectuales de autonomía, perseverancia y empatía intelectual. A partir de este marco conceptual, los estudiantes revisan su diario reflexivo con el propósito de identificar evidencias concretas de estas disposiciones en sus decisiones pedagógicas. La actividad les permite reconocer sus avances, establecer acciones de mejora y proyectar su desarrollo profesional desde una perspectiva crítica, ética y transformadora.

De este modo, los estudiantes toman conciencia de que, a lo largo del proceso reflexivo, ya han estado cultivando estas disposiciones, y que ahora son capaces de nombrarlas, analizarlas e integrarlas de forma consciente en su desempeño pedagógico.

2.3. Validación y evaluación de la propuesta

Figura 3

Fases de la propuesta metodológica



Como parte del proceso de fortalecimiento metodológico, la propuesta titulada Diario reflexivo para desarrollar la autonomía, perseverancia y empatía intelectual con los estándares intelectuales del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de Educación Primaria fue sometida a un proceso de validación orientado a evaluar su viabilidad y pertinencia pedagógica.

La validación se realizó con la participación de tres expertas en formación docente, pensamiento crítico y metodologías activas, así como estudiantes del curso Investigación y desempeño preprofesional 1-Educación Primaria, quienes actuaron como usuarios potenciales. Se utilizó una ficha de evaluación que contempló dos criterios principales: viabilidad, entendida como la posibilidad real de implementación, y pertinencia, referida a la relevancia de la estrategia en relación con el perfil docente y el desarrollo del pensamiento crítico.

Las expertas destacaron la solidez teórica de la propuesta, su alineación con el perfil del egresado y la articulación entre estándares intelectuales, virtudes y diario reflexivo. Propusieron como mejoras: reforzar orientaciones metodológicas, incluir ejemplos por nivel de reflexión y precisar el momento de implementación dentro del semestre. Los estudiantes valoraron positivamente el diario como herramienta para expresar emociones, organizar aprendizajes y recibir retroalimentación formativa.

A partir de estas sugerencias, se realizaron ajustes específicos: reorganización de la secuencia de aplicación, incorporación de preguntas orientadoras más precisas y ejemplos prácticos por nivel de reflexión. Estas modificaciones fortalecieron la propuesta, garantizando su adecuación al contexto institucional y a las necesidades formativas de los futuros docentes.

3. Proyección de resultados esperados

Dado que la presente propuesta metodológica no ha sido aplicada de manera empírica, este apartado expone una proyección argumentada de los posibles resultados que podrían derivarse de su implementación en contextos de formación docente. Estas proyecciones se sustentan en el marco teórico desarrollado, en la revisión de experiencias previas reportadas en la literatura especializada y en los aportes obtenidos durante el proceso de validación con expertas y estudiantes, que respaldaron su viabilidad y pertinencia pedagógica.

Se espera que el uso del diario reflexivo, estructurado a partir de los estándares intelectuales de Paul y Elder (2020), favorezca una profundización en la capacidad de análisis, evaluación y toma de decisiones pedagógicas por parte de los estudiantes. En particular, se proyecta el fortalecimiento de las virtudes intelectuales de autonomía, perseverancia y empatía, consideradas esenciales para el ejercicio ético y crítico de la docencia.

La estrategia metodológica —que combina el estudio de casos, el debate, la espiral reflexiva y el análisis de experiencias prácticas— busca promover un proceso reflexivo riguroso, situado y transformador. Se prevé que esta integración propicie una reflexión crítica más estructurada y consciente, facilitando la construcción de juicios pedagógicos sólidos y el desarrollo de una práctica educativa más argumentada, ética y coherente con el contexto.

Asimismo, el uso sostenido del diario como herramienta metacognitiva permitirá a los futuros docentes articular el conocimiento teórico con sus experiencias de campo. Se espera que puedan identificar patrones de pensamiento, emociones asociadas a su práctica y aspectos que requieren ajustes generando aprendizajes con mayor profundidad, sentido y capacidad de mejora continua.

En suma, se anticipa que esta propuesta contribuya a formar educadores críticos, éticos y reflexivos, capaces de analizar su realidad educativa, transformar sus prácticas y liderar procesos de mejora sostenibles en el aula, en consonancia con una educación de calidad, inclusiva y pertinente.

4. Conclusiones

La propuesta metodológica desarrollada en este capítulo —basada en el uso del diario reflexivo como estrategia para aplicar los estándares intelectuales de Paul y Elder (2020) y cultivar virtudes como la autonomía, la perseverancia y la empatía intelectual— representa una alternativa pertinente y viable para fortalecer el pensamiento crítico en la formación de futuros docentes.

Su validación con expertas y estudiantes de la carrera de Educación Primaria confirma tanto su relevancia como su aplicabilidad. Esta estrategia metodológica fue valorada positivamente por su capacidad de promover una reflexión crítica más profunda, sistemática y ética, alineada con los desafíos contemporáneos de la educación.

La estructuración en fases claras y progresivas —desde el diagnóstico inicial hasta el desarrollo de virtudes intelectuales— ha sido reconocida por su potencial para organizar eficazmente el tiempo, garantizar un acompañamiento reflexivo sostenido y facilitar la integración de los saberes teóricos con la práctica docente.

Asimismo, la flexibilidad de la propuesta permite su adaptación a distintos contextos formativos, sin perder de vista el propósito de formar educadores con pensamiento crítico, capaces de tomar decisiones fundamentadas y actuar de manera ética y transformadora.

Finalmente, se destaca que el diario reflexivo no reemplaza herramientas como el portafolio digital, sino que las complementa al ofrecer un espacio más introspectivo, estructurado y profundo para el análisis de la práctica pedagógica. Esta complementariedad enriquece los procesos de formación, propiciando un aprendizaje significativo y coherente con los perfiles de egreso de las carreras de educación.

Referencias

- Ayola, M., y Moscote, E. (2018). Pensamiento crítico, Estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Guajira. *Revista Boletín REDIPE*, 147–165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729425>
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica El Norte*, 44, 238–252. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194238608017.pdf>
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios Critical Thinking from the Perspective of University Teachers. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 1(89), 89–113. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100089
- Blanc, M., Pereyra, S., y Brusadelli, M. (2020). Desde la narración: el diario reflexivo como herramienta de comprensión profesional. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 14(17), 1–12. <https://doi.org/10.24215/23468866e083>
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde El Sur*, 12(1), 141–153. <https://doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>
- Clave XXI. (2011). Entrevista a Juan Vaello. *Reflexiones y Experiencias En Educación*, 5, 1–9. https://convivencia.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/e01_entrevistajuanvaello.pdf
- Corral, I., Jiménez, R., Rodríguez, R., Marín, D., Becerro de Bengoa, R., y Losa, M. (2018). Diarios reflexivos basados en la evidencia científica. Una experiencia docente. *Paraninfo Digital*, 12(28), 1–3. <http://www.index-f.com/para/n28/e178.php>
- Danvers, E. (2016). Re-thinking criticality: Undergraduate students, critical thinking and higher education [University of Sussex]. <http://sro.sussex.ac.uk/>
- Facultad de Educación. (2020). Estrategias para la práctica reflexiva. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GUÍA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PRÁCTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>

- Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., Rojas-Murphy, A., Ismail, N., y Pedraja-Rejas, L. (2023). Investigating critical thinking in higher education in Latin America: Acknowledging an epistemic disjuncture. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 11(Special Issue), 71–99. <https://doi.org/10.14426/cristal.v11iSI.624>
- Heard, Jonathan., Scoular, Claire., Duckworth, Daniel., Ramalingam, D., y Teo, I. (2020). *Critical Thinking: Skill Development Framework*. Australian Council for Educational Research. <https://core.ac.uk/download/pdf/287816564.pdf>
- Magne, M., y Galván, S. (2023). El Diario Reflexivo como herramienta didáctica para producir aprendizajes con sentido. *Revista Boliviana de Educación*, 5(8), 9–19. www.revistarebe.org<https://orcid.org/0000-0001-7264-7661>
- Mendoza, P. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios [Universidad de Málaga]. <http://orcid.org/0000-0002-2743-9983>
- Milto, L., Sultanova, L., y Dubrovina, I. (2020). Fostering critical thinking skills among future teachers. *E-Mentor*, 86(86), 13–21. <https://doi.org/10.15219/em86.1478>
- Ministerio de Educación. (2012). Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco%20del%20Buen%20Desempen%CC%83o%20Docente.pdf?v=1658161064>
- Morancho, M., y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 49(194), 9–25. <https://doi.org/10.36857/RESU.2020.194.1121>
- Nickname, Z., y Royafar, A. (2019). Critical thinking skills of undergraduate students of educational sciences at Tehran universities. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(6), 54–63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27962177007>
- Palacios, W., Álvarez, M., Moreira, S., y Morán, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *EDUMECENTRO*, 9(4), 194–206. <http://www.revedumecentro.sld.cu>
- Paul, R., y Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking. Concepts and tools* (8th ed.). Rowman & Littlefield.
- Red Interamericana de Educación Docente. (2015). *Caja de Herramientas Pensamiento Crítico*. <https://www.oas.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>
- Rendón, D., y Bravo, C. (2022). El pensamiento crítico en la formación inicial de maestros en la universidad (1º Edición digital). UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios. Educación de calidad al alcance de todos. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/a69aef-64-7ff4-4f1f-bcac-5a153762532a/content>
- Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J., Carlos, J., y Escalona, A. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista EDUCARE UPEL- IPB*, 24(2), 293–307. <https://orcid.org/0000-0001-9766-3182>
- Rojas, A. (2014). Entre rimas y cantos: los niños como sujetos activos de su educación. *Infancias Imágenes*, 13(2), 182–191. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a17>
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Tamayo, O., Zona, R., & Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111–133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>

Capítulo 2

Desenvolvimento profissional docente a partir da teoria social cognitiva¹

Desarrollo profesional docente a partir de la teoría cognitiva social²

DOI: <https://doi.org/10.67595/desarrollo-profesional-docente-teoria-cognitiva-social>

Gustavo Ricciardi Fábregas de Aguiar
PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2669-5915>
gustavorfaguiar@gmail.com

Artur José Renda Vitorino
PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8654-3182>
arturvitorino@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho apresenta uma experiência de aprimoramento profissional inspirada na Teoria Social Cognitiva e oferecida a um grupo de 60 professores de 2 instituições privadas do interior do estado de São Paulo - Brasil. Ao longo de 15 encontros com duração de 90 minutos, realizados no ano de 2022, buscou-se oferecer um programa de formação docente capaz de dialogar verdadeiramente com os professores, valorizando seus conhecimentos e apresentando-lhes as contribuições existentes a partir do referencial teórico em questão. A coleta de dados foi feita por meio de formulários – durante os encontros – e, ao final da experiência, de 10 entrevistas semiestruturadas. Buscas na literatura revelaram, em 2019, lacunas em relação à utilização da Teoria Social Cognitiva como referencial teórico na construção de cursos de aprimoramento docente. Após as análises, conclui-se que esse referencial teórico possui um grande potencial de transformação das práticas pessoais e profissionais dos professores em atividade.

¹ Derivada da Tese intitulada “Desenvolvimento profissional docente e a Teoria Social Cognitiva” para obtenção do grau de Doutor em Educação no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Defendida em dezembro de 2024.

² Derivado de la Tesis titulada “Desarrollo Profesional Docente y Teoría Cognitiva Social” para la obtención del grado de Doctor en Educación en el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Campinas. Defendida en diciembre de 2024. Este trabalho de investigação é uma produção do Grupo de Pesquisa “GEPROD - Escola, Profissionalização Docente e seus Fundamentos”

Verificou-se também a necessidade de reverenciar e reconhecer o conhecimento dos docentes, partindo sempre de seus referenciais e conhecimentos adquiridos; e, por meio de aprofundamentos teóricos, oferecer-lhes alternativas para a superação dos desafios enfrentados diariamente.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente, autorregulação da aprendizagem, Teoria Social Cognitiva.

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de desarrollo profesional inspirada en la Teoría Cognitiva Social, que fue ofrecida a un grupo de sesenta docentes de dos instituciones privadas del interior del Estado de São Paulo - Brasil. A lo largo de quince encuentros de 90 minutos celebrados en 2022, se buscó ofrecer un programa de formación docente capaz de dialogar realmente con los docentes, valorar sus conocimientos y presentarles los aportes existentes a partir del marco teórico en cuestión. La recopilación de datos se realizó durante los encuentros mediante formularios y, al final, a través de diez entrevistas semiestructuradas. Las búsquedas de literatura revelaron, en 2019, lagunas con relación al uso de la Teoría Cognitiva Social como marco teórico en la construcción de cursos de perfeccionamiento docente. Luego de los análisis, se concluye que este marco teórico tiene gran potencial para transformar las prácticas personales y profesionales de los docentes en activo. Se constató también la necesidad de reverenciar y reconocer los saberes de los docentes, partiendo siempre de sus referencias y conocimientos adquiridos y, a través de la profundización teórica, ofreciéndoles alternativas para superar los desafíos que enfrentan diariamente.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente. Autorregulación del aprendizaje. Teoría cognitiva social.

Introdução

Docentes em atividade na educação básica costumam posicionar-se de maneira bastante crítica em relação às propostas de aprimoramento profissional de professores, as quais muitas vezes desconhecem a realidade de cada instituição escolar e não consideram, de maneira adequada, os saberes acumulados dos profissionais que ali atuam. Os conhecimentos oferecidos – embora muitas vezes úteis e cientificamente construídos por pesquisadores sérios e competentes – dificilmente impactam consideravelmente os docentes em atividade, geralmente sobrecarregados com as inúmeras atribuições da escola e, por vezes, apenas interessados em medidas consideradas de utilidade prática e para uso imediato.

Diante da escassez de tempo vivenciada no cotidiano escolar, boa parte dos docentes não demonstra entusiasmo e engajamento em atividades de formação

focadas em elementos teóricos, as quais, não raramente, são elaboradas por profissionais que desconhecem os desafios reais enfrentados no dia a dia de uma escola. Esse desconhecimento, além de dificultar o reconhecimento dos méritos de cada instituição e de seus respectivos profissionais, pode reduzir os cursos de aprimoramento a uma mera apresentação de reflexões genéricas sobre a educação e de soluções padronizadas – estas serão, muito provavelmente, ignoradas pelo corpo docente.

Por outro lado, devemos reconhecer o fato de que muitos docentes experientes no ensino básico têm dificuldade em incorporar em suas agendas a leitura de produções acadêmicas e a abertura de diálogo com agentes externos à sua realidade, os quais poderiam apresentar-lhes conceitos e alternativas preciosos no enfrentamento dos dilemas da profissão, oferecendo um real aprimoramento de suas práticas cotidianas. Ao mergulharem em suas rotinas de trabalho, muitos professores são engolidos pelas infinitas demandas diárias da profissão e passam a lutar sozinhos contra os desafios do dia a dia.

Assim, quando na escola não há um espaço significativo para atividades de reflexão – ou mesmo um tempo formal e determinado para a troca de impressões sobre as angústias e incertezas que envolvem o cotidiano da profissão –, professores e gestores passam a depender unicamente dos referenciais construídos por eles mesmos no dia a dia da profissão. Por mais válidos que sejam esses saberes adquiridos na prática, devemos considerar quão limitada e perigosa tal situação pode ser. Sem o amparo dos pares profissionais e desprovidos do incômodo provocado por vozes dissonantes, dificilmente enxergamos nossas contradições – e corremos o risco de seguir cometendo os mesmos erros.

Os jovens profissionais, recém-formados nas universidades, por sua vez, manifestam incertezas e inseguranças sobre os primeiros passos da atividade profissional. Carentes de espaços de troca significativa sobre a profissão docente – os quais permitam um olhar ampliado sobre o cotidiano das escolas –, profissionais podem transformar a sala dos professores em um local (por vezes inadequado) de desabafo e lamentação, em que se multiplicam as incertezas sobre as possibilidades de aprimoramento das atividades escolares.

Azzi (2014), ao citar dados estatísticos, afirma que aproximadamente 50% dos professores iniciantes desistem da carreira nos primeiros 5 anos de profissão. As justificativas centrais estariam vinculadas a falta de incentivos e recursos, problemas de cunho administrativo como também carência de apoio por parte da equipe gestora da instituição. Profissionais podem disfarçar seus pontos fracos, por medo, vergonha ou vaidade. Alguns, por vezes, são incapazes até mesmo de identificar suas fragilidades e incoerências. Aqueles que buscam ajuda nem sempre encontram o acolhimento adequado – ou mesmo um ambiente seguro para revelar suas fragilidades – e se veem então desprovidos da orientação necessária para enfrentar as adversidades da carreira.

A esse cenário desafiador acrescentamos um agravante: o excesso de atribuições delegadas aos docentes nas escolas. Profissionais que vivem a realidade escolar no Brasil são testemunha das demandas crescentes sobre os professores³, as quais se somam à

3 Reconhecemos uma demanda crescente sobre os professores da educação básica, responsabilizados por questões sobre as quais não tiveram instrução na universidade. Sujeitos a modismos e demandas supostamente inéditas e urgentes, é no chão de fábrica que eles descobrirão novas responsabilidades, passando pela alfabetização digital das crianças, pela necessidade do uso de metodologias ativas, pela obrigatoriedade de promover uma educação socioemocional, pelo dever de combater desigualdades e preconceitos, entre muitas outras.

carga burocrática e a um processo de aceleração⁴ das atividades e do ritmo de vida, em que a tecnologia, no lugar de reduzir a carga de trabalho, tende a multiplicar as tarefas e atribuições dos profissionais. Nessa sociedade do desempenho⁵, o cansaço torna-se o padrão nas sensações cotidianas, e a busca por mergulhos teóricos e pelo diálogo com vozes alternativas parece cada vez mais distante e inviável.

Muitas escolas procuram então adequar-se às demandas e pressões das famílias, contratando especialistas em diferentes temas e oferecendo aos docentes momentos de formação pontuais, como pequenos cursos ou palestras. Estas acontecem concentradas em períodos específicos, como os planejamentos escolares, ou diluídas entre as atividades cotidianas. Embora muitos profissionais sejam capacitados e tenham amplo repertório e experiência em diferentes assuntos envolvendo a educação, o desafio de impactar uma comunidade de professores desconhecida por eles e de comunicar a diferentes segmentos escolares ao mesmo tempo⁶ torna tais atividades muito complicadas e cria dúvidas nos ouvintes em relação à efetividade das reflexões apresentadas.

Cientes da necessidade da criação de cursos significativos de aprimoramento profissional aos docentes – sejam eles muito experientes, sejam novatos na profissão – e considerando os limites e obstáculos que uma formação continuada pode oferecer, identificamos a possibilidade de utilizarmos a teoria da autorregulação da aprendizagem para oferecer aos docentes uma formação capaz de aprimorar suas práticas profissionais. O foco inicial seria o ensino de ciências humanas, mas, durante a construção do curso, o número de profissionais envolvidos e a possibilidade de integração com outras disciplinas nos levaram a ampliar o objeto de análise para outras áreas do conhecimento.

Nossa hipótese inicial considerava também a necessidade de conscientização dos estudantes em prol de uma maior responsabilização por seus aprendizados, recomendação anunciada em diversos trechos da Base Nacional Comum Curricular do Brasil⁷ – BNCC – (Ministério da Educação, 2018). Defendíamos que essa tarefa poderia materializar-se de maneira significativa a partir da incorporação de estratégias – cognitivas, metacognitivas e de controle emocional – baseadas na teoria da autorregulação da aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem é uma construção teórica sujeita às múltiplas dimensões da vida, ou seja, não existe um sujeito autorregulado de forma absoluta em todas as áreas de sua vida. O pressuposto fundamental dessa teoria é o fato de ser possível, a todas as pessoas, desenvolver estratégias de planejamento, execução e avaliação para o aprimoramento de qualquer área do aprendizado. Assim, independentemente do tema ou

4 A teoria da aceleração social foi apresentada por Rosa (2019) em sua obra *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. O autor sugere que um processo de aceleração crescente desde a modernidade impacta as mudanças na tecnologia, no ritmo da vida e nas mudanças sociais, produzindo uma crescente sensação de insatisfação com as conquistas dos anos anteriores e, portanto, levando os sujeitos a tentar se adaptar por meio de processos de *multitasking* ou aceleração das atividades. Frustrados por se julgarem incapazes de atingir os níveis desejados de produtividade, todos sofreríamos com um processo de alienação crescente.

5 O termo foi cunhado pelo filósofo sul-coreano Byung Chul-Han e discutido em vários de seus livros. Para Han (2019), a autoexploração dos sujeitos leva-os à uma exaustão da alma, tornando-os ao mesmo tempo explorados e exploradores de si mesmos.

6 Muitas atividades reúnem professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, inviabilizando a utilização de exemplos cotidianos que atinjam igualmente todos os docentes. Especialistas em um segmento acabam por ter grande dificuldade em atingir os demais, o que descredibiliza muitas das atividades oferecidas.

7 A BNCC (Ministério da Educação, 2018) é um documento de caráter normativo imposto a todas as escolas do Brasil, públicas ou privadas, de nível infantil ao médio. O documento contou com a colaboração de inúmeros profissionais e foi organizado ao longo de vários governos. Alvo de muitas análises e pesquisas acadêmicas, tratamo-lo aqui como uma condição aos educadores: por se tratar de norma, mesmo que dele discordemos, devemos seguir suas orientações.

do nível de conhecimento e domínio de uma ação em que o sujeito se encontre, é possível, por meio de estratégias e ações específicas, tornar-se um melhor aprendiz e alcançar resultados superiores (Boruchovitch & Frison, 2020).

Em nossa intenção de elaborar um curso de aprimoramento docente capaz de considerar as dificuldades e resistências encontradas para sua efetiva materialização, identificamos a Teoria Social Cognitiva como uma alternativa promissora.

Assumimos como igualmente válidas as experiências docentes e as contribuições teóricas oferecidas disponíveis na literatura acadêmica – e buscamos a promoção de um diálogo entre esses dois grupos. Corroboramos, dessa forma, o pensamento de Reboul (1988):

Pesquisador que se recuse a ensinar desconhece esse caráter fundamental da verdade: a comunicação. Docente que se não interrogue sobre o que ensina despreza tanto a cultura, como a seus alunos, e a si mesmo. O primeiro não passa de um erudito, o segundo, de sofista. (p.51)

Na sequência, apresentaremos os elementos teóricos responsáveis por orientar nossa proposta de formação e, posteriormente, nossas principais conclusões com a pesquisa realizada.

1. Marcos de referência

A autorregulação é uma característica presente em estudantes capazes de assumir o protagonismo de suas aprendizagens. Percebendo-a como um processo complexo, esses estudantes utilizam-se de estratégias metacognitivas, cognitivas, comportamentais e motivacionais para garantir bons resultados em suas aprendizagens (Zimmerman, 1990, 2013).

Embora o termo “autorregulação” pareça sugerir uma ação realizada sem a responsabilidade ou interferência de um professor – o que significaria delegar ao aprendiz toda a responsabilidade do aprender –, é fundamental ressaltarmos que a teoria por nós defendida não carrega esse viés. O “self”, neste caso, refere-se não a uma ação que parte exclusivamente do sujeito e lhe permite chegar aonde deseja, mas sim a uma união da mente e do corpo. Portanto, de acordo com a Teoria Social Cognitiva, não há uma percepção fragmentada dos sujeitos, tampouco a crença de que a análise destes pode ser feita de forma deslocada da realidade em que vivem. O professor é considerado uma peça fundamental no processo de aprendizagem, embora não seja o único elemento responsável por esse processo.

A proposta aqui defendida, então, estabelece uma relação de constante integração entre docente e aprendiz, onde cada um desses assume as responsabilidades que lhe são necessárias. Como aprendizes, os estudantes devem ser estimulados a se tornar protagonistas de suas próprias aprendizagens, recebendo instruções e solicitando ajuda sempre que necessário. Por outro lado, o adulto e responsável pelo processo continua sendo o professor, ao qual são delegadas várias atribuições:

■ O papel do professor abrange oferecer oportunidades para que os estudantes

implementem e avaliem suas novas estratégias; fornecer ferramentas que auxiliem no automonitoramento e registro do progresso; ser fonte de informação e de segurança, e recomendar mudanças quando forem necessárias. (Zimmerman et al. 1996, apud Polydoro, 2017, p. 26.)

A leitura cuidadosa desse breve excerto revela a importância da atuação de um profissional na construção de um estudante autorregulado. Para além de atuar como um transmissor de informações, o educador deve não apenas apresentar estratégias de planejamento, execução e avaliação das aprendizagens, mas também deve ser capaz de oferecer oportunidades de incorporação e utilização de diferentes estratégias nas atividades escolares cotidianas.

Por ser a autorregulação da aprendizagem um conceito muito amplo e sujeito a variadas interpretações, importa neste momento identificarmos as referências teóricas escolhidas para a construção de nossa proposta de intervenção. A Teoria Social Cognitiva tem como referência de criação o psicólogo Albert Bandura, que desenvolveu pesquisas na área da psicologia por muitas décadas durante os séculos XX e XXI, oferecendo alicerce teórico para centenas de produções científicas ao redor do mundo e alcançando inúmeras honrarias na área. Sua teoria serviu de referência para vários ramos da psicologia e foi incorporada na área da educação por uma série de autores, que atribuíram diferentes interpretações e utilizações aos seus conceitos. Nossa referência para a aplicação dessa teoria na área da educação está centrada nas contribuições de Barry Zimmerman, atual professor da Universidade de Columbia e um dos grandes estudiosos desse tema no mundo.

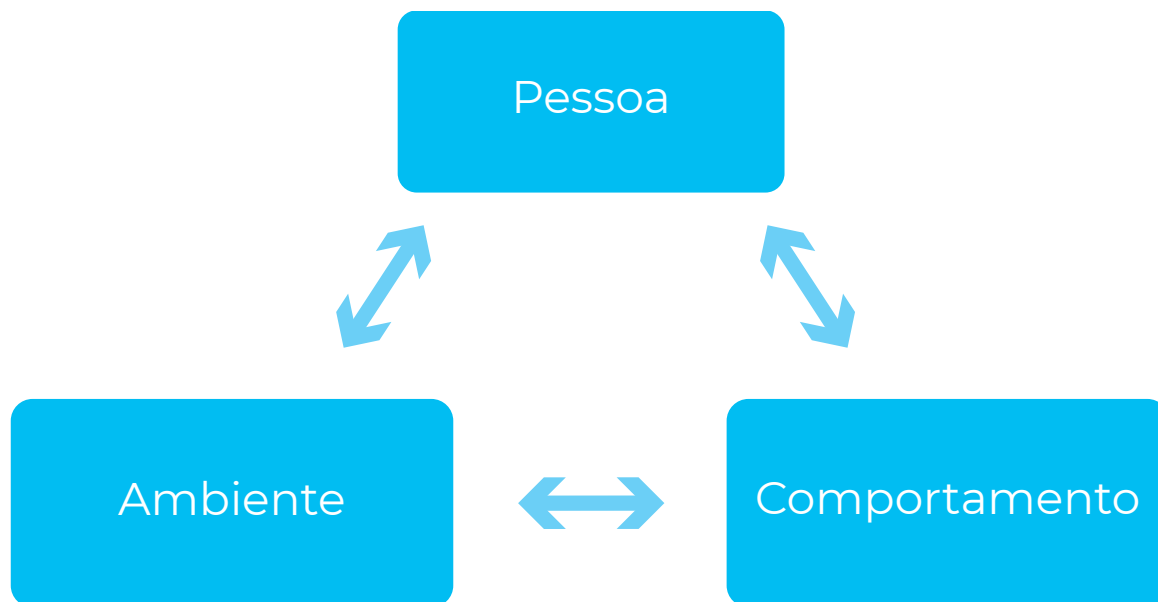
Entre os conceitos centrais da Teoria Social Cognitiva, devemos considerar a constatação feita por Bandura (2008) a respeito da capacidade de os sujeitos agirem de maneira intencional nas mais diferentes situações em que se encontrem. Bandura (2008) nomeou essa capacidade de agência humana, que se tornou um de seus conceitos centrais. Sem desconsiderar o peso do ambiente e de fatores pessoais em suas análises, o autor negou-se a aceitar a existência de uma força capaz de determinar o comportamento das pessoas. A correta instrução e o uso adequado de estratégias poderiam potencializar a construção e o desenvolvimento da agência humana nos indivíduos, ampliando suas possibilidades de ação.

À primeira vista, esse conceito pode gerar algum temor sobre uma eventual capacidade de os sujeitos se desenvolverem de forma dissociada da realidade material ou cognitiva de cada um. O receio é legítimo, e por isso cabe ressaltar o fato de que, para Bandura (2008), o aprender se relaciona a uma complexa interação associada a três diferentes dimensões: o ambiente em que o sujeito vive, suas características pessoais e, finalmente, o

comportamento que adquire diante dos dois primeiros elementos. A relação entre esses fatores ocorre de forma dinâmica, interativa e constante. Eles se afetam e se transformam continuamente, reforçando a ideia de que sempre é possível aprimorar as próprias aprendizagens e garantir melhores desempenhos e resultados. Essa interação é denominada de “reciprocidade triádica” e pode ser observada no esquema mostrado na Figura 4.

Figura 4

Reciprocidade triádica (Bandura, 2001)



Ao alterar o ambiente de estudos de modo positivo, retirando potenciais distratores e estabelecendo um comportamento adequado em relação ao plano de estudos que pretende seguir, um estudante pode monitorar seus resultados, avaliar-se, corrigir eventuais falhas e reforçar as práticas adequadas. Nessa complexa interação entre meio, comportamento e fatores pessoais, suas crenças pessoais podem ser alteradas diante de ações que possuam resultados positivos (Azzi, 2014).

Sobre essas afirmações, duas ressalvas se fazem necessárias. Primeiramente, a premissa de que os sujeitos carregam condições de agir sobre seus ambientes pode levantar suspeitas – bastante legítimas e sinceras – sobre uma eventual responsabilização absoluta dos indivíduos pelos seus fracassos, em consonância com os discursos inspirados nas doutrinas neoliberais, os quais por vezes abraçam teorias meritocráticas ingênuas e incapazes de considerar variáveis para além dos sujeitos. Não compactuamos com essa visão estreita da realidade e rejeitamos qualquer análise que minimize as influências das injustiças raciais, econômicas, étnicas ou de qualquer outra natureza. No entanto, inspirados pelo pensamento de Bandura (2001), recusamo-nos a limitar os destinos individuais às condições sob as quais os sujeitos se encontram e – baseando-nos no conceito de agência humana – defendemos que estes podem reagir a diferentes cenários e, eventualmente, são capazes de afetar, em alguma medida, suas realidades.

A proposta de um curso de formação em autorregulação da aprendizagem para

professores em atividade, conforme afirmamos previamente, não deve ser percebida como uma fórmula única e definitiva ou um manual capaz de promover “os passos para o sucesso absoluto”, como propõem inúmeros livros bem-sucedidos no mercado editorial. Buscamos, em contrapartida, alicerçar-nos em evidências de bons resultados alcançados a partir da incorporação de estratégias de autorregulação comprovadas cientificamente em pesquisas em diferentes cenários, épocas e culturas (Polydoro, 2017; Tortella & Almeida, 2017).

Outro construto importante para a compreensão da Teoria Social Cognitiva é a crença de autoeficácia, ou seja, a crença de um sujeito em suas capacidades de realizar uma tarefa específica (Azzi, 2014). Não se trata aqui de mensurar o popular conceito de “autoestima”, o qual é utilizado de forma excessivamente genérica em variados contextos. O senso de autoeficácia considera, por sua vez, que um sujeito pode avaliar-se preparado para tocar uma peça de piano a um público de 100 pessoas, mas não acredita ser capaz de solucionar uma lista de exercícios sobre polinômios ou ligações químicas. Trata-se, portanto, de uma avaliação sobre uma atividade específica, inserida em um contexto determinado. E a boa notícia, mais uma vez, é que essa crença não define uma condição permanente do sujeito em relação à atividade proposta – e, por isso, o senso de autoeficácia pode ser aprimorado por meio da utilização de estratégias corretas.

A autoeficácia de um sujeito está ligada a quatro fontes essenciais: (1) o seu estado emocional e fisiológico no momento da atividade; (2) a persuasão de terceiros; (3) os modelos aos quais é apresentado; e, finalmente, (4) as vivências reais que atravessa e em que pode experimentar o sucesso. A persuasão verbal ou os estados fisiológicos e afetivos apresentam potencial de aprimorar a performance de um sujeito, mas, de todas as fontes, seriam as que promoveriam uma contribuição menos significativa. Mais eficazes seriam as experiências vicárias, em que se acompanham o raciocínio e a ação de alguém; e, acima de todas, estaria a experiência direta, em que um sujeito consegue realizar, com relativo sucesso, uma atividade. Experimentar um bom resultado tem o potencial de produzir memórias capazes de ampliar o senso de autoeficácia nos indivíduos, os quais, ao depararem-se com uma atividade semelhante em momentos posteriores, estarão aptos a reagir com mais prontidão e sucesso. Ciente dessas informações, um professor que busque aprimorar a aprendizagem de seus alunos deve ampliar as possibilidades de experiências diretas vivenciadas por eles, avaliando-os e oferecendo-lhes informações precisas sobre suas performances.

Outra importante contribuição da autorregulação da aprendizagem aos docentes interessados em aprimorar suas atividades pode ser encontrada no modelo de aprendizagem de Zimmerman (2000, 2013). Inspirado pelas categorias desenvolvidas por Bandura (2001), Zimmerman (2013) desenvolveu um modelo simples capaz de descrever o ciclo do processo de aprendizagem, o qual envolve o planejamento do que se pretende fazer, a execução das ações planejadas – e o seu monitoramento – e, por fim, a autorreflexão sobre os resultados obtidos. O ciclo recomeça a partir das decisões tomadas com a análise de causalidade dos resultados, ou seja, diante da busca das causas do fracasso ou do sucesso obtido. Vejamos o modelo de Zimmerman (2013), representado na Figura 5.

Figura 5

Modelo de Zimmerman (2013)



Ao desvelarmos a complexidade do processo de aprendizagem, conseguimos perceber que o professor realmente interessado na aprendizagem de seus alunos não pode reduzir-se à tarefa de comunicar conteúdos escolares ou à mera “educação bancária”, criticada por Freire (2005), segundo a qual os estudantes não podem ser vistos como recipientes passivos de informações descontextualizadas. Ao contrário, precisam ser percebidos em sua relação com o mundo, devem ganhar voz e ser tratados como sujeitos repletos de potencial, aos quais devem ser apresentadas informações capazes de desvelar a realidade em que vivem. Aproximando esse conceito à teoria de Bandura (2001, 2008) poderíamos dizer que devemos tratar os aprendizes como seres dotados da agência humana.

Se listarmos todas as atividades realizadas por um docente do ensino básico ao longo de um ano, seguramente ficaremos chocados com a imensa quantidade de tempo utilizado para preenchimento de burocracias, elaboração e correção de avaliações, adaptação de materiais para alunos com diagnósticos especiais, digitações de informações de diferentes naturezas em bancos de dados e outras atividades. Sem negar a importância dessas ações para a dinâmica e a gestão escolares, trazemos à tona esse fato a fim de lançar luz a uma situação potencialmente perigosa: o professor, sobrecarregado, por vezes não tem tempo de refletir sobre sua prática pedagógica ou sobre a aprendizagem dos seus estudantes. Entra, dessa forma, no modo “automático” de trabalho, talvez até como uma forma de defesa.

Na contramão de um ensino voltado meramente à transmissão de conteúdos enciclopédicos, a teoria da autorregulação propõe uma responsabilidade compartilhada entre professor e aluno. Os papéis desses dois grupos se alteram significativamente, conforme percebemos a seguir, o professor:

[...] precisa ter não só aprofundamento de conhecimentos básicos e técnicos sobre a questão, mas também mudanças qualitativas nas atitudes e comportamentos ... saiba conjugar adaptativamente o ensino de conteúdos, técnicas, procedimentos, estratégias e atitudes em função das situações concretas em que se encontra ... (promovendo uma) responsabilidade partilhada no processo de ensino/aprendizagem entre o professor (que tem de ensinar a aprender) e o aluno (que deve aprender a aprender). (Veiga Simão, 2002, p.251)

Esse processo não se constrói do dia para a noite. Ele depende de uma alteração na cultura escolar e deve ser incorporado coletivamente por docentes e discentes. A alteração desse olhar sobre os papéis de cada um no ambiente escolar dificilmente se efetiva com uma palestra pontual ou uma atividade isolada. Além disso, professores com alguns anos de experiência no ensino básico sabem que cursos de aprimoramento oferecidos nas escolas costumam gerar muitos incômodos na equipe de educadores, especialmente por serem vistos como atividades que trazem mais peso à já sobrecarregada rotina dos profissionais. Ao apresentarem uma suposta contribuição teórica ou tecnológica aos professores, muitos responsáveis por cursos de aprimoramento docente tratam – consciente ou inconscientemente – os professores como fracassados. É quase como se dissessem: “Tudo o que fazem é insuficiente. Seus sucessos não são verdadeiros. Vamos lhes ensinar a partir de agora o modo como devem agir”.

Somamos a isso os dados crescentes sobre a violência contra docentes e o fato de que muitos educadores têm também se tornado vítimas do uso indevido das redes sociais – têm suas ações julgadas por pessoas que não os conhecem e que, não poucas vezes, acreditam cegamente em teorias da conspiração; ou por sujeitos que, por ingenuidade ou cinismo, compartilham notícias falsas e despejam ódio e frustrações em mensagens virtuais. Algumas famílias, por sua vez, veem os educadores como meros prestadores de serviço, que devem se adequar às suas exigências e sugestões.

Diante desse cenário, sugerir – em um curso de aprimoramento profissional – que o docente deva assumir uma postura específica pode parecer uma sobrecarga de trabalho ou até uma injustiça contra essa classe profissional. Por isso, reiteramos nosso interesse em apresentar uma proposta de intervenção com docentes capaz de ouvir e integrar as experiências e trajetórias individuais de cada profissional, sem a pretensão de lhes oferecer uma fórmula mágica e definitiva de sucesso.

2. Desenho metodológico

O curso proposto foi realizado durante 15 encontros de 90 minutos. Todo o cronograma e a bibliografia básica e de aprofundamento foram disponibilizados previamente em plataformas digitais, garantindo um panorama da trajetória a ser percorrida e a devida possibilidade de aprofundamento.

Pesquisas anteriores ao início do curso foram feitas a fim de descobrirmos quais eram as expectativas dos participantes bem como suas preferências em relação ao horário e à estrutura geral da dinâmica. Como muitas formações já haviam sido oferecidas nas duas instituições, prevíamos que essa consulta seria uma forma de valorizarmos sugestões e de possibilitar a formatação da estrutura dos encontros conforme cada grupo.

As contribuições mais significativas solicitavam que as reuniões ocorressem durante os dias da semana, poupando os sábados e os domingos, a fim de que os participantes pudessem se dedicar às suas famílias e a outras atividades. Outra solicitação apontava para a necessidade de um diálogo verdadeiro com a prática profissional das escolas, e havia uma sinalização significativa de que encontros teóricos deveriam, tanto quanto possível, ser reduzidos em relação ao tempo e ao tamanho das tarefas e leituras prévias.

Para cumprirmos essas solicitações, decidimos organizar os encontros de modo a alternar reuniões voltadas às discussões teóricas com reuniões voltadas à construção de atividades práticas, em que grupos de professores buscariam utilizar as estratégias discutidas no encontro teórico na elaboração de uma atividade real, prevista em planejamento. A fim de evitarmos uma sobrecarga no trabalho docente, a sugestão era inserir as estratégias de autorregulação dentro da proposta da infusão curricular, ou seja, as estratégias seriam incorporadas às tarefas já atribuídas. Acreditávamos que, ao notarem os ganhos obtidos a partir da incorporação da estratégia selecionada, aos poucos os docentes iriam se convencer dos benefícios na aprendizagem obtidos a partir da promoção da autorregulação da aprendizagem de seus estudantes.

Outra questão importante a ser enfatizada diz respeito ao ano em que o curso foi oferecido: 2022. Ainda estávamos sob o efeito da pandemia de Covid-19 e das medidas voltadas à contenção do vírus, como o isolamento e as orientações de fazermos, na medida do possível, atividades remotas. Na apresentação do calendário, o colégio 1 estabeleceu os encontros teóricos como presenciais, e os encontros voltados à produção seriam remotos. No colégio 2 tivemos um obstáculo extra: outras formações foram oferecidas aos professores, os quais anunciaram uma sobrecarga de atividades de formação. A sugestão foi realizarmos o curso integralmente de forma remota – modo que garantiu o andamento das atividades.

As tarefas prévias envolviam a realização de pequenos questionários, a leitura de fragmentos de artigos ou a visualização de entrevistas ou vídeos teóricos sobre o tema a ser desenvolvido no encontro. Essas tarefas garantiam um aprofundamento significativo nos temas selecionados e evitavam a realização de encontros “surpresa”. A tarefa era sempre mencionada e utilizada no encontro, de modo a justificar sua realização, reconhecer o esforço dos que a tinham cumprido e gerar motivação para uma seriedade em relação às próximas tarefas solicitadas.

Percebemos, entretanto, que a intensa rotina de trabalho e estudo dos educadores torna muito difícil a atribuição de longas tarefas em cursos de aprimoramento profissional. Foi necessário considerar a heterogeneidade do grupo participante, seja em relação à experiência profissional, seja em relação à faixa de idade ou ao momento de formação – alguns estavam cursando graduação, mestrado e até doutorado em paralelo à proposta de formação oferecida pela escola. Por isso, sempre que atingíamos um período de excesso de trabalho escolar – em fases de correção de avaliações e fechamento de notas, por exemplo –, recebíamos dos educadores relatos sobre a dificuldade de conseguirem tempo para a

realização das tarefas. Essas falas reforçam a importância de planejarmos cirurgicamente cada minuto de atividade com os docentes, valorizando a presença de cada um e sempre cientes da carência que eles têm de tempo.

Um cronograma detalhado, contendo cada uma das atividades a serem realizadas durante o curso de formação, foi compartilhado com os docentes previamente. Esse ponto se mostrou particularmente estratégico em nossa trajetória, pois não é simples conciliar agendas de diferentes segmentos escolares, feriados, fechamentos de notas e inúmeras outras pautas envolvendo orientação, coordenação, mantenedoras etc. Um calendário mal construído pode colocar tudo a perder. Sobre a escolha das datas das atividades, acreditamos que, na medida do possível, devem ser solicitados para o curso os horários já separados para as reuniões coletivas da escola. Quando abrimos um dia extra para a formação, para além dos períodos reservados previamente, se torna impossível conciliar todas as agendas e muitos deixam de frequentar a formação oferecida.

Outro ponto imprescindível diz respeito ao envolvimento dos gestores com a proposta. Se, por um lado, os gestores precisam ter segurança plena na execução do curso de formação – a ponto de renunciarem a outras demandas fundamentais da escola para garantir sua execução –, eles precisam, por outro lado, não apenas frequentar as atividades propostas, mas também incorporar as contribuições oferecidas em seu vocabulário e suas práticas cotidianas, sinalizando, por meio do exemplo, a crença depositada naqueles referenciais. Quando a liderança pedagógica não se envolve nas formações, o exemplo para o corpo docente é bastante negativo, e muitos educadores passam a desvalorizar as atividades e os pressupostos compartilhados.

Em relação ao calendário, intervalos de 15 dias entre os encontros revelaram ser uma estratégia eficiente para manter o interesse e o ritmo das discussões. Quando os intervalos são longos, perde-se o fio da meada e os participantes demonstram dificuldade em retomar os assuntos trabalhados. Por outro lado, quando há uma sequência muito intensa de atividades, outras pautas fundamentais da escola são ignoradas e os problemas cotidianos começam a acumular-se, assim como as críticas ao tempo investido na formação. Nesse sentido, um intervalo quinzenal entre os encontros – além de garantir um tempo significativo para os docentes na realização das tarefas de preparação – pareceu equilibrar bem essas demandas.

Outra variável importante nesse processo de gerenciamento da proposta de formação é o recebimento constante de feedback por parte da equipe de educadores. Quando o responsável pelo curso faz parte do corpo docente ou gestor do colégio, há um convívio natural com a equipe, e isso obviamente pode garantir o acesso a informações estratégicas, multiplicando a possibilidade de serem feitas adaptações importantes ao longo do trajeto. Nos casos em que os responsáveis pela formação não fazem parte da equipe escolar cotidianamente, uma alternativa pode ser abrir canais para o recebimento de feedback a cada encontro. De preferência, essa coleta pode ser feita por meio de alguns profissionais de referência na equipe, indicados pelo grupo e escalados para servir como seus porta-vozes, aprimorando a comunicação entre os docentes e o responsável pelo curso.

Garantir espaço – durante a realização dos encontros – para que os docentes compartilhem suas visões e experiências em relação aos temas trabalhados é uma tarefa bastante desafiadora aos responsáveis por cursos de aprimoramento profissional.

Algumas vezes nos deparamos com vozes extremamente negativas e lamuriosas sobre o trabalho docente, as quais impactam negativamente o ambiente e provocam incertezas, especialmente entre os jovens profissionais. Nesses casos, é fundamental acolhermos a fala do docente – mas, de maneira cuidadosa e assertiva, devemos garantir que a proposta planejada para aquele momento continue sendo ministrada.

Se, por um lado, é um pesadelo promover uma dinâmica com educadores em que ninguém se posiciona ou favorece o diálogo com a teoria sugerida, o cenário contrário também é bastante difícil de gerenciar. Orquestrar essa situação pode se tornar impossível sem promover cortes ou intervenções duras nas falas e considerações dos participantes. Assim, uma estratégia utilizada para garantir um tempo suficiente de fala por encontro foi dividi-lo em blocos com horários determinados e com propostas distintas para cada um. Quando um dos blocos atingia seu limite, tornava-se mais fácil realizar uma interrupção na fala de um ou mais docentes, garantindo assim que o encontro tivesse um começo, um desenvolvimento e uma conclusão final.

Em relação ao horário das atividades, recebemos muitos pedidos sobre a necessidade de respeitarmos o horário de término estipulado previamente. Muitos alegavam que as atividades se estendiam para além do combinado, o que gerava grande frustração na equipe, já que muitos profissionais permanecem ausentes de suas casas o dia todo e contam com poucos minutos disponíveis para encontrar seus familiares e resolver outras pendências pessoais. Alguns minutos além do tempo previsto – aparentemente inofensivos – podem ampliar barreiras em relação aos próximos encontros com a equipe e gerar sentimentos desagradáveis sobre toda a proposta.

Em relação à temática desenvolvida nos encontros, optamos por uma separação em três blocos temáticos. No primeiro foram trabalhadas estratégias cognitivas, ou seja, aquelas ligadas à incorporação das informações. No segundo bloco foram desenvolvidas as estratégias metacognitivas, com ênfase para o planejamento e estabelecimento de metas. Por fim, no último bloco, foram discutidas estratégias emocionais e de trabalho em grupos.

Em todos os encontros optamos por uma breve retomada dos conceitos centrais da autorregulação da aprendizagem. Assim, os docentes tinham a oportunidade de retomar elementos teóricos como a reciprocidade triádica, a agência humana, o senso de autoeficácia e o modelo de Zimmerman. A presença de professores e pesquisadores externos enriqueceu alguns dos encontros e trouxe novas abordagens sobre os temas desenvolvidos.

A coleta de dados ocorreu durante todos os 15 encontros por meio de formulários, os quais ofereciam oportunidade de reflexão sobre os aspectos teóricos apresentados e garantiam uma percepção mais detalhada da apropriação e opinião dos docentes sobre o curso. Ao final dos 15 encontros, 10 docentes foram selecionados entre todos os participantes. O critério de escolha envolvia o nível de interação do profissional com o curso e a relevância de suas contribuições para as propostas construídas nos encontros práticos. Dez docentes foram entrevistados individualmente por cerca de 1 hora e puderam oferecer uma percepção mais profunda dos pontos positivos e dos pontos negativos da experiência vivenciada.

Conclusão

A realização de 30 encontros de formação docente alicerçados na Teoria Social Cognitiva revelou o potencial extremamente positivo de transformação das percepções e práticas dos profissionais, que passaram a se perceber como promotores da autorregulação da aprendizagem de seus estudantes. A coleta de dados revelou transformações significativas na prática pessoal dos docentes, que compartilharam alterações na forma como lidavam com a divisão de suas tarefas, realizavam seus planejamentos, planejavam e avaliavam suas metas. Foi possível também perceber alterações consistentes nas práticas profissionais, especialmente dos profissionais que conseguiram experimentar o uso das estratégias e verificar suas potencialidades.

Acreditamos que o respeito à experiência e à opinião dos docentes é fundamental na condução de qualquer atividade de aprimoramento profissional a eles oferecida. Se a trajetória individual e coletiva dos docentes for ignorada ou desvalorizada, o diálogo com a teoria proposta fica comprometido. Assim, aos que se propuserem a trabalhar com docentes em atividade, sugerimos a criação de espaços dialógicos em que haja, efetivamente, uma troca de informações e experiências, conduzidas e orientadas devidamente por um referencial teórico sólido.

A teoria, por vezes malvista e rejeitada em cursos de aprimoramento profissional, foi muito bem recebida pelos docentes, que reconheciam elementos teóricos da autorregulação em suas práticas cotidianas e se identificavam com algumas das conclusões oferecidas pelos teóricos abordados nas leituras e nos comentários. A teoria que faz sentido ao docente, no entanto, é aquela capaz de organizar o caótico universo de informações e contradições vivenciadas por ele e revelar tendências, padrões e caminhos de resistência. Nesse sentido, buscamos, a cada encontro, oferecer categorias de análise e conclusões de diferentes intelectuais, as quais permitiam a apreensão de elementos da realidade de modo compreensível e direto e promoviam espaços de reflexão sobre a prática escolar cotidiana.

O cansaço e a dinâmica de constante aceleração vivenciados pelos docentes em suas rotinas de trabalho não devem ser desprezados ou minimizados por aqueles que se propõem a oferecer cursos de aprimoramento profissional docente. Nesse sentido, devemos lutar contra o hábito da “desculpabilização docente”, segundo o qual os educadores mobilizam uma grande quantidade de energia com a finalidade de identificar responsáveis pelos fracassos escolares sem, no entanto, oferecer uma alternativa para a superação das dificuldades (Estrela, 1994).

A partir da prática, concluímos que a promoção de estudantes autorregulados por meio da Teoria Social Cognitiva apresenta a potencialidade de aprimorar suas aprendizagens e identificar as causas específicas de suas dificuldades, ampliando as chances de sucesso.

Obviamente, não adotamos esse referencial teórico com um otimismo ingênuo, tampouco o percebemos como a salvação mágica da lavoura. Porém, diante de tantas injustiças, violências e desigualdades, recusamo-nos igualmente a nos entregar ao pessimismo, pois “o pessimista rejeita tudo categoricamente, sem aspirar à renovação, sem permitir-se mundos possíveis. Ele é tão obstinado quanto o otimista, e tanto o otimista como o pessimista são cegos para possibilidades” (Han, 2024, p.15). Em lugar desses dois

extremos, optamos por manter viva a esperança na possibilidade de transformação – e nos inspiramos no conceito de agência humana, presente em cada um de nós, para mantermos viva essa esperança na transformação.

Referências

- Azzi, R. G. (2014). Introdução à Teoria Social Cognitiva. Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2008) Toward an Agentic Theory of the Self. In: marsh, H. W.; Craven, R. G.; Mcinerey, D. M. (Eds.). *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential. Advances in Self Research*, Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Boruchovitch, E., & Frison, L. M. B. (2020). *Autorregulação da aprendizagem*. Vozes.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Han, B. (2019). *Sociedade do cansaço*. Vozes.
- Han, B. (2024). *O Espírito da Esperança*. Vozes.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Polydoro, S. A. J. (Org.). (2017). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Letra 1.
- Reboul, O. (1988). *Filosofia da Educação*. Nacional.
- Rosa, H. (2019). *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. Editora Unesp.
- Tortella, J., & Almeida, A. (2017). Avaliação de práticas docentes: autorregulação da aprendizagem no Ensino Fundamental. In S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva* (pp.11-18). Letra 1.
- Veiga Simão, A. M. (2002) *Aprendizagem estratégia: uma aposta na autorregulação*. Colibri.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychologist*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. (2013) From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 3, p. 135-147.

Capítulo 3

Rasgos de experiencias estéticas literarias de maestros: transformaciones como lectores y mediadores¹

Traços de experiências estéticas literárias de professores: transformações como leitores e mediadores

DOI: <https://doi.org/10.67595/rasgos-experiencias-esteticas-literarias-maestros>

Natalia Sáenz Garcés

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-2378-4963>

saenz.natalia@javeriana.edu.co

Jeniffer Carvajal Figueroa

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

<https://orcid.org/0009-0001-5223e-8761>

carvajal.javeriana@javeriana.edu.co

Adriana Catalina Roa Casas (Tutora de tesis)

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-8104-5782>

roa.a@javeriana.edu.co

Resumen

En este capítulo se presentan los resultados de un estudio de carácter cualitativo que exploró los rasgos de la experiencia estética literaria y las transformaciones como lectores y mediadores literarios de docentes de primaria, en el marco de su participación en un círculo de lectura con literatura infantil, como escenario de formación para tensionar y transformar la práctica como mediador. Los encuentros literarios y los diálogos individuales y colectivos fueron la fuente de la información principal registrada en grabaciones de video y audio, acompañada de dos grupos focales y notas de voz de los participantes que recogían su experiencia después del desarrollo de las sesiones.

¹ Derivada de la tesis titulada “Los rasgos de la experiencia estética de los maestros de primaria de un colegio público de la ciudad de Cali frente a la literatura infantil” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación para la Innovación y las Ciudadanías”. Sustentada: 22/05/2024. (<https://repository.javeriana.edu.co/items/a103a342-2b3c-473d-b486-5994f0a891c0>)

El procesamiento se realizó desde la teoría fundamentada identificando rasgos de la experiencia estética literaria de los participantes en los encuentros: las conexiones que establecía cada maestro con su contexto y su propio ser, las emociones y sensaciones evocadas, la confrontación como sujetos y docentes y la posibilidad de visualizarse a través de la ficción literaria. En este sentido, se evidenciaron transformaciones de lector y mediador, ampliando su conocimiento, lo que los llevó a acercarse a la literatura infantil y a motivarlos a incorporar experiencias estéticas en sus aulas de clase.

Palabras clave: Experiencia estética; literatura infantil; maestros; círculo de lectura; maestro lector.

Resumo

Neste capítulo, são apresentados os resultados de um estudo de caráter qualitativo que explorou as características da experiência estética literária e as transformações como leitores e mediadores literários de professores do ensino fundamental, no contexto de sua participação em um círculo de leitura com literatura infantil, como um espaço de formação para tensionar e transformar a prática como mediadores. Os encontros literários e os diálogos individuais e coletivos foram as principais fontes de informação, registradas em gravações de vídeo e áudio, complementadas por dois grupos focais e mensagens de voz dos participantes que relatavam suas experiências após o desenvolvimento das sessões. A análise foi realizada a partir da teoria fundamentada, identificando características da experiência estética literária dos participantes nos encontros: as conexões que cada professor estabelecia com seu contexto e seu próprio ser, as emoções e sensações evocadas, a confrontação como sujeitos e docentes e a possibilidade de se visualizar através da ficção literária. Nesse sentido, evidenciaram-se transformações como leitores e mediadores, ampliando seu conhecimento, o que os levou a se aproximarem da literatura infantil e a se motivarem a incorporar experiências estéticas em suas salas de aula.

Palavras-chave: Experiência estética; literatura infantil; professores; círculo de leitura; professor leitor.

Introducción

La experiencia estética literaria de los maestros es un asunto de creciente interés en la medida en que se ha relacionado su trayectoria de lectura con su rol como mediadores literarios con importantes implicaciones en su práctica pedagógica (Munita, 2013). Las investigaciones previas en este campo se han centrado prioritariamente en tres ejes. El primero aborda la trayectoria lectora del docente y su influencia en la práctica pedagógica. Desde investigaciones biográficas, autores como Munita y Colomer (2013), Ballester e Ibarra (2019), Albornoz (2019), y Granado y Puig (2014) comentan que en el camino lector de los docentes muestran mayor interés por formar a sus estudiantes en la lectura, estuvo

marcado por adultos que acompañaron su proceso de encuentro con la literatura, desde vínculos afectivos y experiencias agradables. El segundo explora las creencias del docente sobre literatura y su incidencia en la enseñanza. En esta línea se reconoce en los maestros una visión utilitarista y moralizante de la literatura, que desplaza el lugar que se le da a la experiencia de lectura en las aulas. Desde allí se reconoce la necesidad de abordar la formación de los maestros como mediadores. Al respecto, Neira Piñeiro & Martín-Macho (2020) proponen crear espacios “de (re)apropiación del discurso literario y, sobre todo, de recuperación del placer lector personal” (p. 245).

El tercer eje aborda los elementos que potencian las experiencias estéticas en las mediaciones literarias en el aula de clase, partiendo de la creación de ambientes literarios provocadores que conecten a los niños con el arte, proyectando el “espacio como un potenciador de sensaciones con objetos y sujetos que lo alteran para apropiarse de él y habitarlo desde múltiples miradas y lenguajes.” (Mora, 2020, p. 105). Finalmente, en el cuarto eje, se reconoce la incidencia de las experiencias estéticas de los docentes en sus prácticas como mediadores. Al respecto, Londoño (2018) y Canteros y Orlando (2018) afirman que las experiencias estéticas de los docentes interpelan las experiencias literarias desde las emociones y la afectividad, lo cual los lleva a reconocer “sus capacidades para crear, en el campo subjetivo, nuevas imágenes, concepciones y posibilidades para comprender y asumir su quehacer, así como, distintas alternativas para superar dificultades o imaginarios” (Londoño, 2018, p. 91) lo que tiene una incidencia en lo que hacen para generar espacios de lectura para sus estudiantes (Canteros & Orlando, 2018).

En este marco, surge el interés por explorar la sensibilidad que se suscita en el docente cuando lee textos de literatura infantil, reconociendo el potencial de la propia experiencia como lugar de formación. Al respecto Munita (2013) afirma que es relevante construir espacios para los maestros de encuentro personal con la lectura que les permitan reconocer, a partir de su propia experiencia, nuevas líneas de reflexión y de actuación en la mediación de lectura.

1. Marco de referencia

En este apartado se presentan los rasgos de docentes de primaria que vivieron una experiencia estética con la literatura infantil desde la pregunta: ¿Cuáles son los rasgos de la experiencia estética de los maestros de primaria de un colegio público de la ciudad de Cali frente a la literatura infantil? Para ello se conformó un círculo de lectura en el que los maestros narraron, compartieron y reflexionaron sobre su propia experiencia estética con la literatura infantil.

Literatura infantil

La literatura infantil nos evoca a la narrativa vinculada con los sentimientos, la fantasía, la imaginación y la apertura a descubrir nuevos mundos. Colomer (1999) menciona que la literatura infantil “ofrece una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones” (p.15). De este modo, en una

dimensión social, la literatura busca acercar al niño al mundo que lo rodea, permitiéndole conocer características propias de su entorno cultural y valores de su contexto social. Al respecto, Piñero (2020) menciona que la literatura infantil: “devela, desentraña y debate artísticamente asuntos fundamentales del ser humano y de las cosas, de la naturaleza y de la vida, del cosmos y el destino, al mismo tiempo que remece, conmueve y transforma el alma escondida del ser del niño o del ser humano que lee, al mismo tiempo que sublima y cambia la vida” (p. 46). Así aparece una dimensión individual de la literatura, desde la que cada persona construye su casa de palabras, como lo denomina Reyes (2016), haciendo referencia a los significados que configura el lenguaje a través de las experiencias vitales, permitiéndonos desde la literatura nombrar y construir esas “habitaciones propias” (p. 30), como zonas de nuestro lenguaje que la literatura ayuda a develar.

Experiencia estética

De acuerdo con Mandoki (2008), la estética puede entenderse como el estudio de la condición de estesis, relacionando este concepto con “la sensibilidad o condición de apertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso” (p.50). En este sentido, la estesis es un estado fundamental de todo ser viviente, que va más allá de la contemplación de lo bello o la generación de placer, puesto que a la estética le incumben los procesos y mecanismos para generar efectos emotivos que van más allá de las cualidades en sí (Mandoki, 2008). En consecuencia, a este proceso de experiencia estética le pertenecen la producción de “efectos sensibles” que se manifiestan en las representaciones del lenguaje y el arte es solo una de ella (Mandoki, 2008, p. 42). A partir de lo anterior, se considera que la configuración de este conocimiento sensible “designa al sujeto en su disposición o susceptibilidad a percibir, apreciar, disfrutar y padecer,” (Mandoki, 2008, p. 15).

Por su parte, la experiencia, entendida como estesis y actitud de apertura, es “particular, subjetiva, personal” (Larrosa, 2003, p. 25), por consiguiente, la apreciación y percepción que se construye implica un diálogo, no depende tanto de la intencionalidad del emisor o de la obra misma, sino del diálogo que entabla quien contempla, lee, escucha y percibe.

Experiencia literaria

De acuerdo con Larrosa (2003), la experiencia se traduce a un saber que “se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (p.25). Centrándonos en las experiencias literarias, este autor menciona que se inscriben en la relación que se crea entre la transformación y la afectación de las personas en cuanto a su ser, desde la lectura. De esta manera, en la experiencia literaria se recalca la relación que el lector establece con el texto y que moviliza su sentir desde la experiencia propia y singular que lo transforma. De acuerdo con el autor, esta mirada conduce a concebir la experiencia literaria como un acontecimiento personal e irrepetible, admitiendo los significados que crean los lectores en torno a la configuración de sentidos a partir de su propia experiencia.

Diseño metodológico

Esta investigación se realizó desde un paradigma cualitativo y descriptivo, con un enfoque fenomenográfico. La investigación cualitativa parte de un proceso interactivo entre el investigador y los participantes dando un lugar importante a la voz de los sujetos (Vasilachis, 2006), en este caso, los maestros participantes en el círculo de lectura. Por su parte, la fenomenografía estudia los fenómenos para visualizarlos y relacionarlos con el propósito de conocer la diversidad de los aspectos que lo definen (Santos, T., Marton, F., & Booth, S., 2006). Por tanto, este enfoque metodológico permitió identificar y describir las formas cualitativas en las que los maestros construyeron su experiencia estética en torno a la literatura infantil, facilitando un acercamiento al objeto de investigación desde la manera en cómo los sujetos la vivieron y experimentaron.

Para esto, se llevaron a cabo 5 encuentros de un círculo de lectura con un grupo de docentes de primaria, que tuvieron una duración aproximada de una hora. En cada sesión se leyó un libro álbum de autores representativos del género. Para la selección de estos libros álbum, se tuvieron dos criterios: el primero, era que fueran libros que provocaran emociones que incomodan, causando temor, tristeza o enojo en los participantes, llevándolos a confrontarse como adultos. El segundo criterio fue que los libros provocarán sentimientos de entusiasmo y alegría.

Población

La población estuvo constituida por 6 docentes pertenecientes a los grados primero y segundo; cinco maestras y un maestro con edades que oscilan entre los 36 y 61 años, quienes pertenecen al colegio Enrique Olaya Herrera, institución de carácter público, de la ciudad de Cali, Colombia. Estos docentes son los encargados de la enseñanza de todas las materias de su grupo y cuentan entre 18 y 36 años de experiencia en el sector docente.

Instrumentos

Como instrumento de recolección de información, se usó la grabación de audios y videos de cada círculo de lectura. Igualmente, se hizo uso de un diario de campo, el cual fue diligenciado a doble voz, la voz de la investigadora mediadora y de la investigadora observante, esto con el fin de tomar nota de aspectos importantes observados en cada encuentro literario. De manera complementaria, al finalizar cada encuentro, se invitó a los participantes a registrar a través de notas de voz enviadas por whatsapp la experiencia vivida en el encuentro, respondiendo a tres preguntas. Estos audios permitieron que los participantes compartieran su experiencia de manera más personal e privada, y con cierto nivel de distanciamiento.

2. Procesamiento y análisis de la información

Como método de análisis se implementó la teoría fundamentada que se caracteriza por dejar emerger la teoría a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967). Para ello, se emplearon dos fases de análisis, una de carácter inductivo que implicó un proceso de codificación abierta y axial a partir de la búsqueda activa y sistemática de las propiedades para la construcción de las categorías de análisis.

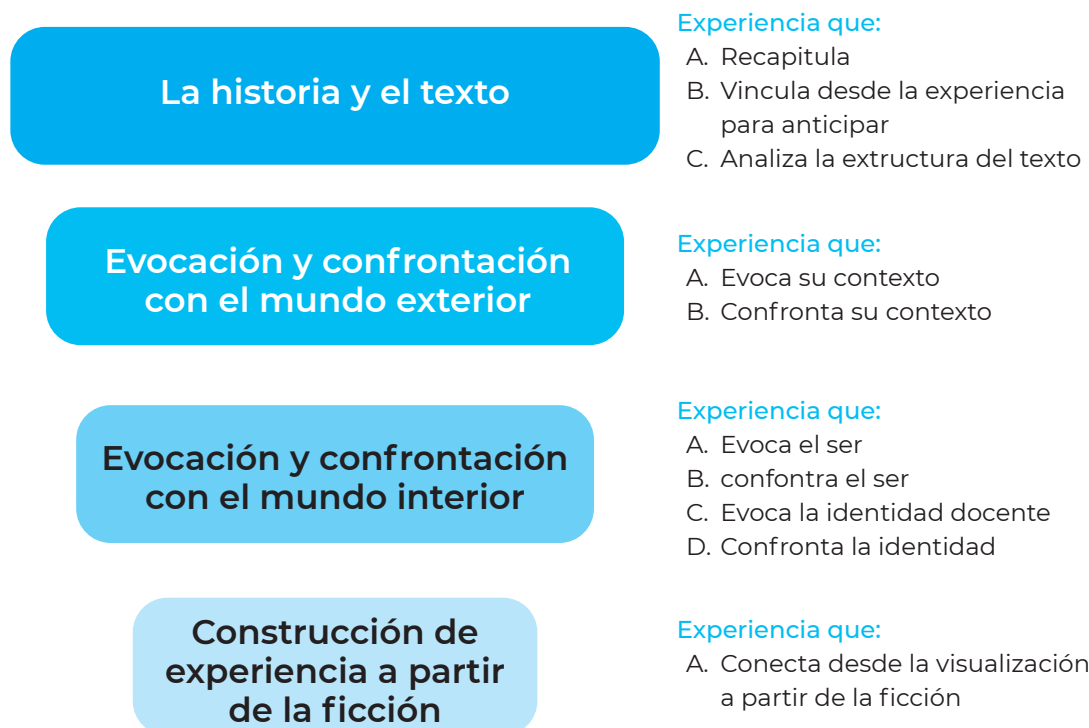
La segunda fase de análisis fue deductiva, se realizó un proceso de codificación selectiva a partir de las categorías que emergieron del proceso anterior. Este procesamiento permitió generar una teoría explicativa centrada en los rasgos de la experiencia estética de los docentes.

3. Resultados

El desarrollo de los encuentros del círculo de lectura permitió el acercamiento a experiencias estéticas entre maestros de primaria con la literatura infantil. El análisis de lo sucedido en estos encuentros y de las percepciones de los participantes registradas en las notas de voz, permitió identificar cuatro grandes categorías que contienen los rasgos de la experiencia vivenciada por los maestros en torno a la literatura infantil (Ver figura 6).

Figura 6

Rasgos de la experiencia estética



Categoría 1. La historia y el texto. Esta categoría da cuenta de las formas en que los docentes participantes se vincularon con los textos literarios leídos durante los encuentros, evidenciando un acercamiento que, si bien mostró disposición e interés, se mantuvo mayoritariamente en un plano literal. Por tanto, la experiencia lectora en este nivel se mantuvo en el plano de lo externo, sin que el texto irrumpiera en la subjetividad del lector para ser asumido como una experiencia que afecta. A partir de los relatos y registros recopilados, emergen tres rasgos que permiten caracterizar esta experiencia de lectura: la recapitulación narrativa, la anticipación de la trama y el análisis estructural del texto.

Recapitulación narrativa, un acercamiento literal al texto. El primer rasgo observado corresponde a una experiencia de lectura centrada en la recapitulación de la historia, en la que los docentes retomaban los acontecimientos relatados utilizando sus propias palabras. Estas intervenciones no se derivaban de un análisis profundo, simbólico o personal, sino que permanecían en un nivel interpretativo literal, marcadas, especialmente, por expresiones de agrado o desagrado hacia los personajes o situaciones, lo cual refleja una lectura emocional, pero no necesariamente reflexiva. Por ejemplo, uno de los participantes afirmó: “Él fue muy malo, no me gustaron las escenas de que le dañó la casa y todo traía dinamita (...) pero también como a los últimos, eso me dejó como que pensando en cómo las flores lo hicieron cambiar.” (Maestro 1 – Grabación de sesión).

Este tipo de respuestas, aunque denotan una interacción con el texto, no representan una vinculación profunda con el mismo. En términos de Larrosa (1996), se mantiene una “escucha” que no permite al lector ser afectado por lo leído, ya que lo “otro” permanece como tal, sin convertirse en un “otro yo”. Asimismo, fue recurrente entre los docentes la tendencia a extraer enseñanzas morales de los textos, lo que remite a una concepción escolarizada de la literatura. Uno de los maestros señaló: “Allí se ve como ese valor de la perseverancia (...) los tres cerditos perseveraron en construir su casa. O sea, nunca se dieron por vencidos y al igual el lobo feroz tampoco.” (Maestro 6 – Grabación de sesión). Esta interpretación moralizante coincide con lo señalado por Guzmán Moreno (2022), quien advierte que la literatura, abordada desde una función meramente didáctica, pierde su potencia formativa y reduce las posibilidades expresivas del lenguaje literario.

Anticipación de la trama: una lectura guiada por el suspenso. El segundo rasgo identificado corresponde a una experiencia de lectura motivada por la curiosidad y el suspenso que ofrecían las historias. En este caso, los participantes se mostraron activos frente al desarrollo narrativo, anticipando posibles desenlaces e involucrándose con el texto: “Es una historia que lo va llevando a uno y yo decía, bueno, vamos a ver qué es la memoria, qué está buscando y en qué va a terminar.” (Maestro 4 – Grabación de sesión).

Esta expectativa por lo que sucedería a continuación se relaciona con lo que Piñero (2020) denomina como “acción interrumpida”, un recurso narrativo que moviliza al lector al dejar elementos abiertos y generar incertidumbre. De acuerdo con los docentes, este efecto mantuvo su atención y favoreció una conexión con el relato: “También había partes que quedaban en suspenso, entonces uno quedaba como esperando (...) y eso hace que uno preste más atención.” (Maestro 5 – Grabación de sesión).

Adicionalmente, se destacó el papel de la mediación lectora como un factor clave para el involucramiento, valorando la forma expresiva en que se realizó la lectura: “La forma de leer también me gustó mucho porque eso hace que uno esté ahí (...) la voz tiene que

cautivar.” (Maestro 5 – Grabación grupo focal). Este aspecto resalta la importancia de la voz mediadora en la construcción del sentido, permitiendo que la literatura sea más que una búsqueda de significados, para convertirse en una experiencia sensorial, estética y simbólica (Piñero, 2020).

Análisis estructural: atención a la forma y a las ilustraciones. El tercer rasgo evidencia una aproximación más atenta a los recursos formales del texto. Algunos docentes manifestaron interés por el estilo narrativo, especialmente, cuando el relato incorporaba elementos rítmicos o de rima: “Me encanta, primero que todo, que viene como en rima, y eso es muy agradable. También hay una parte que viene como en suspenso que hace que los niños estén atentos.” (Maestro 5 – Audio de WhatsApp).

De igual manera, las ilustraciones fueron reconocidas como elementos significativos para la construcción del sentido, aportando matices visuales que complementaron la narración verbal. En este sentido, los docentes identificaron transformaciones visuales en los personajes que reflejaban los cambios ocurridos en la historia: “Me llamó la atención cómo representan a la profe de color verde, con colmillos (...) y después, cuando se fue relacionando con el estudiante, ya le cambió el color, ya no tenía colmillo.” (Maestro 4 – Audio de WhatsApp). Como señala Piñero (2020), las ilustraciones pueden constituirse en hipertextos que amplifican lo dicho en el relato, agregando elementos interpretativos y afectivos que enriquecen la experiencia de lectura. Esta valoración también motivó a los docentes a proyectar la lectura hacia otros espacios, como el hogar o la escuela, con la intención de compartir la experiencia con niños y niñas de su entorno.

Categoría 2. Evocación y confrontación con el mundo exterior. Esta categoría se relaciona con las conexiones que el sujeto establece desde su experiencia para evocar y confrontar elementos de la historia y relacionarlos con personas y situaciones de su entorno. Lo anterior los llevó a establecer relaciones entre personajes de la literatura con personas de su historia de vida y, en un nivel más profundo, los confrontaba y hacía reflexionar sobre situaciones de su contexto. A continuación, se detallará cada rasgo.

Una experiencia que los lleva a evocar personajes con personas de su historia de vida. El primer rasgo de esta categoría es la experiencia de evocación, los sujetos identificaron situaciones o personajes de su historia de vida, relacionando familiares, amigos, o estudiantes, con los personajes de la literatura, estableciendo similitudes y relaciones entre su forma de ser y actuar y las experiencias vividas. En este sentido, Suárez (2014) señala que las experiencias de lectura resultan únicas, ya que se encuentran permeadas por las vivencias previas, así como de su contexto, estrechando la distancia de estos dos mundos para identificar que en ella se presentan y vivencian elementos que reflejaban el mundo de quienes les rodean: “Mi esposa habla mucho, cualquier bobadita ella me la dice, todo lo que le pasa me lo cuenta. Pero cosas insignificantes como Ramón Preocupón, entonces me acordé de mi esposa” (Maestro 3 - Grabación de sesión).

Por otra parte, los sujetos lograron extraer la esencia de los personajes, sin importar la temática que el libro álbum hablara, dejándose llevar por la fantasía, no para cuestionar o razonar desde la mirada del adulto o el docente, sino que, por el contrario, se permitieron habitar un mundo, que, aunque pareciera ajeno o irreal, era propio, “yo me acuerdo que la veía a ella como un monstruo y le había cogido como rabia (risas) la veía verde como un monstruo.” (Maestro 5 – Audio de WhatsApp).

Esta experiencia de evocación les permitió no solo recordar experiencias del pasado, sino que también se convertía en una experiencia sensorial, en la que el libro, la imagen, la palabra e incluso los objetos, detonaban significados profundos en los participantes, revelando que los seres humanos estamos llenos de simbolismos y la construcción de experiencia es lo que da sentido a la vida..

Una experiencia de confrontación y reflexión sobre situaciones de su contexto desde elementos de la historia. El segundo rasgo de la experiencia abarca un nivel más profundo que traspasa la evocación, permitiendo al sujeto confrontar y reflexionar sobre situaciones que ha percibido de su entorno o contexto para relacionarlo con elementos de la literatura. Desde estas reflexiones comprendieron mejor a personas cercanas, adoptando una actitud empática y comprensiva hacia sus motivaciones y comportamientos. Por ejemplo, para el círculo de lectura del libro “Mi maestra es un monstruo” (Brown, 2016), los participantes lograron empatizar con sus propios estudiantes a través de Roberto y en lugar de juzgar su comportamiento desde su visión como docentes, percibiendo las motivaciones de este personaje desde la mirada de los niños: “los niños no son como nosotros los adultos, ellos todo lo sacan y quieren de alguna forma hacer notar esas cosas que ellos llevan por dentro, pero que realmente nosotros, por el poco tiempo no lo llegamos a descubrir.” (Maestro 6 - Audio de WhatsApp).

Además, la experiencia de confrontación y reflexión los llevó a reconocerse como individuos y los movilizó hacia la comprensión de personas que hacían parte de su contexto, conectando más profundamente con sus compañeros de trabajo, trascendiendo su rol de docentes para establecer vínculos más humanos y cercanos: “Para mí este espacio ha sido muy importante porque nos ha permitido compartir y conocernos porque muchas veces no nos conocemos como personas y a partir de esa lectura de cuentos hemos compartido muchas cosas que no me imaginé.” (Docente 3 - Grupo Focal). Este proceso de compartir experiencias a través de la literatura les permitió explorar sentimientos íntimos y profundizar en su comprensión del mundo, construyendo puentes hacia sí mismos y hacia los demás, como señala Bodoc (2014).

Categoría 3. Evocación y confrontación con el mundo interior Esta categoría se encuentra relacionada con las conexiones que el sujeto establece desde su experiencia para evocar y confrontar elementos de la historia con su propio ser. Lo anterior los llevó a identificarse con los personajes, bien sea desde su “yo” como sujeto o de su “yo” como docentes. Podían ir más allá para confrontarse y reflexionar sobre su forma de ser y actuar en el mundo; lo que implicaba que podían llegar a cuestionarse como maestros, pero también como sujetos.

Una experiencia de identificación del propio ser con un personaje de la historia: El rasgo de identificación con el propio ser permitió que los sujetos conectaran su historia de vida con algunos personajes, así que experimentaron sensaciones y sentimientos presentes de los personajes de la literatura que vivían como propios; además, la experiencia de evocación con su ser los llevó a revivir experiencias pasadas, trasladándose a momentos de su vida que activaban su memoria sensorial.

En este rasgo se evidenció en los maestros una actitud de “apertura y estesis”, según Larrosa (2003), que les facilita entrar en diálogo consigo mismos y apreciar la literatura como un efecto del lenguaje lleno de significados (Larrosa, 2003). Igualmente, evocaron vivencias de su propia historia, especialmente de la infancia, al identificarse con los personajes y

situaciones de los libros que confrontaban sus emociones como adultos: “Me gustó el del corazón en la botella porque hubo, como muchas emociones dentro de esa historia que me hicieron trasladar a unos lugares que uno ya los hacía bien lejanos de su vida.” (Maestro 6 – Audio de WhatsApp).

Esta evocación de recuerdos no solo les permitió activar recuerdos por medio de imágenes mentales, sino también avivar su memoria sensorial, identificando simbolismos en esos recuerdos reflejados en aromas y sabores, lo que enriqueció aún más su conexión con las historias: “me conecté, por ejemplo, cuando en, mis primeros años de vida, en mi niñez, que fueron en el campo, con los olores del tomillo, la canela, el café y todas las recetas” (Maestro 5 – Audio de WhatsApp).

Esta experiencia sensorial fue propiciada por un ejercicio de anticipación, realizado en la segunda sesión, en el que se llevaron diferentes elementos para que los participantes exploraran por medio del olfato y, de esta forma, enlazaron sus recuerdos y empezaron a contar historias: “De lo valioso del espacio, además de ser ameno, por ejemplo, yo que llevo tantos años de maestra, aprendí. Me gustó la anticipación del cuento. Por ejemplo, el día de los olores, yo nunca había hecho una cosa así.” (Maestro 4 - Grupo focal). Esta experiencia les permitió a los docentes explorar el sentido del texto de manera más profunda, generando sentimientos, emociones y afectos a través del poder imaginativo y sensible de la literatura, permitiendo vivir la condición estética de la literatura. (Suárez, 2014, p.217)

Una experiencia de confrontación y reflexión sobre sus formas de ser y actuar en el mundo. Este rasgo de confrontación y reflexión ocurrió después de evocar sensaciones o experiencias que lograron conectar con su propio mundo. Por ello, este nivel de confrontación los movilizó como personas y los llevó a reflexionar sobre su propia vida. Inicialmente, los docentes reflexionaban sobre las enseñanzas extraídas de los libros de manera general, sin relacionarlas directamente con situaciones personales. Sin embargo, a medida que progresaban los círculos de lectura, comenzaron a conectarse más profundamente con la literatura, identificando aspectos íntimos de sus propias vidas en los personajes y situaciones de los libros: “Dentro de esos cuentos uno se ve como reflejado. Entonces a medida que se va relatando el cuento, uno va diciendo, eso sí sucede, eso es de la vida real” (Maestro 6 - Grupo focal).

Esta reflexión se manifestó de manera más íntima en los audios de WhatsApp, en estos se sentían seguros para explorar sus emociones y experiencias personales. La lectura dejó de ser solo objeto de estudio y análisis, transformándose en un espacio en el que el lenguaje cobró vida y permitió una conexión emocional con la obra. Esta conexión emocional les brindó una experiencia estética para procesar y resignificar sus vivencias, contribuyendo a una mayor comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea. Este proceso reflejó una actitud de apertura y transformación, los docentes estaban dispuestos a ser llevados hacia lugares desconocidos por la literatura: “Esta historia, que nos compartió la compañera Natalia, es liberadora, es sanadora porque eso de alguna manera, al recordarlo, te genera una paz y una tranquilidad.” (Maestro 3 - Grabación de sesión).

En este sentido, la experiencia de confrontación sobre su forma de ser y actuar en el mundo, llevó a los docentes a movilizar aquello que Reyes (2016) denomina “sensaciones, emociones, ritmos interiores, símbolos, tal vez arcaicos y zonas recónditas y secretas de nuestra experiencia” (p.39), dando a la experiencia estética un lugar de conexión y transformación profunda que tocó su “yo” como sujetos.

Una experiencia de identificación de sí mismo desde su rol de maestro con un personaje de la historia. Este rasgo se evidenció de manera directa a partir de la lectura de “Mi maestra es un monstruo” de Peter Brown (2007), pues al retratar el día a día de la señorita Kirby en la escuela y los conflictos que tiene con su curso, los docentes se vieron reflejados desde su rol: “Y me voy a mi salón de clase y de pronto yo me vi reflejada en la maestra gruñona, porque cada rato estoy llamándole la atención, entonces yo me vi como que ay yo también soy la maestra gruñona.” (Maestro 1 – Audio de WhatsApp). En este sentido, identificaron actitudes y comportamientos que les permitieron conectar fácilmente con la maestra Kirby, reconociendo en ella las cualidades desagradables con las que no querían sentirse identificados.

Por otra parte, desde su “yo” como docente, se reconocieron en diferentes matices, asumiendo que como maestros no solo ejercen una figura de autoridad y control en su salón de clase, sino que también dejan salir parte de su esencia para compartir con sus estudiantes: “De pronto me vi como la maestra gruñona, pero también me vi como la maestra que comparte con ellos, que se ríe, que juega con ellos, entonces, pues vi como las dos partes del libro y me identifiqué. (Maestro 1).

Una experiencia de confrontación y reflexión de su ejercicio docente desde elementos de la historia. Este rasgo de confrontación y reflexión del ejercicio docente surgió después de evocar su historia de vida como maestros. En este sentido, los sujetos reflexionaron sobre su propia práctica, evidenciando las exigencias del contexto y los retos a los que se enfrentan diariamente con estudiantes y familias para ejercer su rol en la escuela. Así, se incomodaron al ver aspectos de su propia práctica que no concordaba con aquello que querían transmitir: “A veces uno no quiere ser un monstruo como maestro porque me encanta que mis estudiantes, pero es muy triste cuando uno tiene que llegar a ser el maestro monstruo en ciertos momentos porque no siempre lo es.” (Maestro 2 - Audio de WhatsApp). La experiencia los llevó a reconocer la complejidad de su labor y la importancia de conectar emocionalmente con sus estudiantes, más allá de ser una figura de autoridad. Por tanto, esta experiencia de confrontación y reflexión generó un espacio de apertura emocional y un estímulo para la conciencia, enriqueciendo su práctica educativa.

Categoría 4. Construcción de la experiencia a partir de la ficción. Esta categoría incluye la construcción de conexiones del sujeto a partir de la visualización, permitiéndole reconocer y compartir las emociones de los personajes para comprender la experiencia de ellos sin que esta vivencia haya hecho parte de su realidad. Esto también los llevó a empatizar con otros, imaginándose a sí mismos en situaciones que son ajenas o lejanas a su realidad, pero que les permitían cuestionar desde la ficción del texto.

Una experiencia de visualización vivencial y emocional a partir de la ficción. La visualización vivencial y emocional implicó la creación de imágenes mentales a partir de conceptos abstractos o situaciones ficticias que no requerían recuerdos previos, sino que se desarrollaban mediante la imaginación de escenarios hipotéticos a partir de las historias. Esta capacidad de imaginar situaciones ajenas a la realidad les permitió a los maestros problematizar sobre diversos aspectos de la vida. Este es el ejemplo de uno de los maestros que, al reflexionar sobre un personaje de un cuento tradicional, planteaba la siguiente hipótesis: “El cerdo se vuelve mucho más feroz que el lobo en el cuento inicial, entonces, pensaba yo que digamos toda esa esa decisión que toma el cerdo de ser así, un poco más violento que el lobo, es porque se ha pasado toda la vida huyendo del lobo” (Maestro 3 -

Audio de WhatsApp). Esta reflexión muestra cómo la visualización en la literatura permite a los individuos empatizar con personajes y sus decisiones, explorando realidades que no necesariamente corresponden a la experiencia propia. Según Suárez (2014), la literatura no busca representar fielmente la realidad, sino que, al operar sobre ella, permite sentirla, imaginarla y transgredirla, haciendo de este modo que se vuelva “figurativamente aprehensible” (p. 217). Este tipo de visualización les permitió a los maestros explorar nuevas formas de comprensión hacia situaciones ajenas a su realidad cotidiana.

La visualización también llevó a los participantes a crear un vínculo más cercano y humano con sus compañeros de trabajo y con los demás. A través de la literatura, los maestros comenzaron a comprender mejor a sus compañeros de trabajo, revelando aspectos personales que de otro modo podrían haber permanecido ocultos en el ambiente profesional. Un maestro expresó: “Uno conoce más al compañero, la forma humana... aquí afloraron cosas que uno cuenta y que de pronto el otro dice- ay ve la situación que está pasando este” (Maestro 4 - Grabación de sesión). Este tipo de interacción demuestra cómo la literatura ofrece un espacio para reflexionar sobre las experiencias de otros, abriendo una puerta para un entendimiento más profundo de las vivencias ajenas.

Además, la visualización de experiencias complejas como el duelo y la muerte permitió a los participantes enfrentarse a temas filosóficos profundos. En el contexto del libro *El corazón y la botella* (Jeffers, 2010), una maestra, aunque nunca había experimentado la muerte de un ser querido, reflexionó sobre lo difícil que sería enfrentarse a esa situación al ponerse en el lugar de la protagonista: “Yo me imagino, a cada quien nos va a tocar, pero debe ser muy difícil de aceptar, ya cuando le toca a uno” (Maestro 1 - Grabación de sesión). Este proceso de visualización se puede asociar con lo que Mandoki (2008) denomina “estesis”, que implica la capacidad de percibir y experimentar estéticamente temas complejos, como la vida y la muerte, que enriquecen la comprensión de la existencia humana.

De acuerdo con Reyes (2016), la literatura permite a los individuos “dejarse afectar” para nombrar los misterios esenciales de la vida y la muerte, los cuales son “misterios esenciales que nunca logramos entender... y lo que hay en la mitad” (p. 8). Así, la experiencia literaria ofreció a los maestros no solo una vía para empatizar con los personajes de la ficción, sino también una manera de reconsiderar su relación con el mundo y con los demás, enriqueciéndose a través de la reflexión estética y emocional sobre realidades complejas.

Conclusiones

A partir de la investigación realizada sobre la vinculación de docentes a experiencias estéticas con obras de literatura infantil se puede concluir que los rasgos se caracterizaron por permitir a los sujetos establecer conexiones en distintas dimensiones. Estas iban desde la relación y construcción de significados a partir de elementos ofrecidos por el texto, hasta llegar a conexiones más íntimas y profundas que involucraron el contexto personal y la historia de vida de los participantes. Lo anterior lleva a reconocer que, si bien no existe un orden jerárquico en el que se presentaron estos rasgos, a medida que avanzaron los encuentros, fue más recurrente encontrar en los rasgos de la experiencia conexiones más íntimas y profundas que los sujetos establecieron desde la literatura con su propia historia de vida y la de otros.

Dado lo anterior, los rasgos de la experiencia estética de los docentes permitieron reconocer que las formas cualitativas en los que los maestros vivieron los espacios de lectura con literatura infantil estuvieron caracterizadas principalmente por permitir sentirse a sí mismos y a su contexto, logrando hacer parte de su experiencia, ya que permearon y transformaron su ser. Por lo tanto, los rasgos de las experiencias estéticas que evocaron y confrontaron su contexto y su mundo interior se sintetizan en:

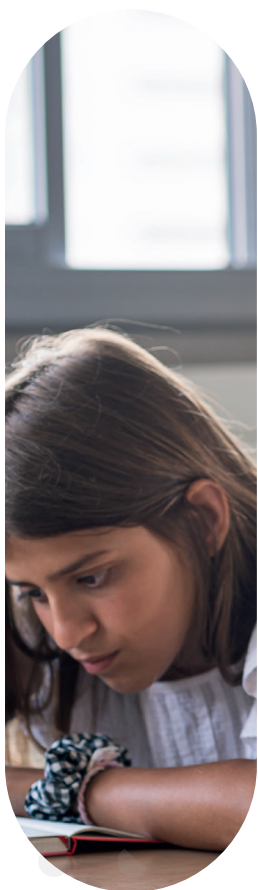
- a. Retratarse a través de las palabras, las imágenes, los aromas y las sensaciones para ver reflejada su historia evocada a partir de la literatura.
- b. Conectar desde la emoción para movilizar la construcción de significados a través de la narrativa literaria.
- c. Construir significados profundos que conectaron con lo que eran, conocían y percibían de sí mismos y del mundo.
- d. Confrontarse como sujetos y plantearse preguntas que cuestionaron su propia forma de ser y actuar como maestros y personas.
- e. Reconfigurar y construir nuevos sentidos y miradas sobre sí mismos y su propio contexto.
- f. Reconocer otras maneras de ver el mundo y sumergirse en realidades distintas y lejanas a la propia.
- g. Movilizar imágenes y sensaciones que los transportaron a su pasado, los conectaron con su presente y les permitieron proyectarse a través de personajes literarios para reflexionar sobre su propia historia y la de otros.
- h. Conectarse con la experiencia estética como medio de catarsis y liberación descifrando sentidos ocultos de su propia realidad.

En este sentido, se encontró que enfrentar a los docentes a experiencias estéticas literarias con literatura infantil, los condujo a lugares íntimos no solo para saber más de sí mismos sino también de los otros, pues como señala Andruetto (2009) “los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano” (p.50). Por ello se reconoce el lugar de la literatura infantil para conmover, maravillar y contradecir la propia experiencia, irrumpiendo nuestra vida para percibirla y percibir otras.

Dado lo anterior, se hace un llamado a recuperar el placer lector en la escuela e involucrar a los maestros en la reivindicación del sentido dado a la experiencia estética literaria, ya que para incidir en los estudiantes es necesario impactar al docente, pues él no puede invitar a explorar sobre aquello que desconoce; como bien menciona Petit (1999) para que el maestro pueda “transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, tiene que haberlo experimentado” (p.10) y la literatura infantil resulta propicia para la generación de experiencias estéticas literarias en cualquier edad.

Referencias

- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Luna Libros.
- Ballester Roca, J., & Ibarra, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (29), 31–66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>
- Bodoc, L. (2014, mayo 24). *La literatura para niños y jóvenes: Una ciudad llena de puentes* [Video]. I Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9jSCHz0FkuU>
- Brown, P. (2016). *Mi maestra es un monstruo* (L. Pérez, Trad.). Editorial Océano. (Trabajo original publicado en 2014).
- Canteros, V., & Orlando, G. (2018). Mediaciones de lectura de libros-álbum en jardín de infantes: Las experiencias de docentes practicantes. En *III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza* (Actas). Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10915/ev.10915.pdf
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, (11), 93–112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Guzmán Moreno, L. (2022). *Archivo fotográfico de la Universidad de Antioquia: Una mirada a la literatura infantil desde las voces de profesoras del grado transición* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Antioquia.
- Jeffers, O. (2010). *El corazón y la botella*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Londoño Gutiérrez, E. A. (2018). *Aportes de la literatura como experiencia estética al proceso de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sede Medellín* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital UdeA.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. Siglo XXI Editores.
- Mora, M. A. (2020). *Experiencias de literatura infantil a tres voces: Entre goce estético y alimento emocional* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Digital Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12301>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (9), 69–87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Neira Piñero, M. R., & Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224–250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura: El papel de los mediadores* [Documento en línea]. <https://core.ac.uk/download/pdf/9533766.pdf>
- Piñero, A. (2020). *Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa* [Tesis doctoral, Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación]. Repositorio UAL.
- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Luna Libros.
- Santos, T., Marton, F., & Booth, S. (2006). La fenomenografía: Una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, (3), 39–46. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900603.pdf>
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215–227. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7535/13918>
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativas*. Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>



II

**Prácticas pedagógicas innovadoras
en la educación básica**

**Práticas pedagógicas inovadoras
na educação básica**

Capítulo 4

Prácticas pedagógicas para el desarrollo de la conciencia fonológica en el nivel prebásico¹

Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica no nível pré-escolar²

DOI: <https://doi.org/10.67595/praticas-pedagogicas-desarrollo-conciencia-fonologica>

Denisse Lilibeth Suazo Fernández
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras
<https://orcid.org/0009-0005-8800-1327>
denissesuazo@upnfm.edu.hn

Laura Cecilia Menjívar Vásquez
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras
<https://orcid.org/0009-0001-1577-1575>
lmenjivar@upnfm.edu.hn

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas implementadas por las docentes del nivel prebásico para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes del nivel prebásico de la Ciudad de San Pedro Sula, Honduras. A partir de un enfoque metodológico mixto, se utilizaron encuestas estructuradas y grupos focales para recolectar información sobre las actividades realizadas, las dificultades percibidas y las necesidades de formación docente en esta área. Los resultados revelaron que, aunque se aplican diversas estrategias como juegos de rimas y segmentación de palabras, existe una falta de planificación sistemática y una necesidad urgente de fortalecimiento de las competencias docentes mediante programas de capacitación continua. Además, se identificó la carencia de materiales didácticos específicos que faciliten el trabajo fonológico de manera lúdica y efectiva. Se concluye que el éxito en el desarrollo de la conciencia fonológica depende de la intervención intencionada, la formación continua y la disponibilidad de recursos adecuados, elementos esenciales para potenciar el proceso de alfabetización emergente en el nivel de educación prebásica.

Palabras clave: Conciencia fonológica; educación prebásica; prácticas pedagógicas; formación docente; lectoescritura emergente.

¹ Derivada de la tesis titulada "Prácticas pedagógicas para el desarrollo de la conciencia fonológica implementadas por las docentes del Nivel Prebásico del Distrito N. 27 de la Ciudad de San Pedro Sula, Cortés" para obtener el grado de Magíster en el programa "Maestría en Investigación Educativa". Sustentada: 25/11/2024

² Derivada da dissertação intitulada "Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica no nível pré-escolar" para obtenção do grau de Mestre no programa "Mestre em Pesquisa Educacional". Defendida: 25/11/2024

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas implementadas por professores de educação infantil para o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos de educação infantil na cidade de San Pedro Sula, Honduras. Utilizando uma abordagem metodológica mista, foram utilizados questionários estruturados e grupos focais para coletar informações sobre atividades realizadas, dificuldades percebidas e necessidades de formação de professores nesta área. Os resultados revelaram que, embora diversas estratégias, como jogos de rima e segmentação de palavras, estejam sendo implementadas, há uma falta de planejamento sistemático e uma necessidade urgente de fortalecer as competências dos professores por meio de programas de treinamento contínuo. Além disso, foi identificada a carência de materiais didáticos específicos que facilitem o trabalho fonológico de forma lúdica e eficaz. Conclui-se que o desenvolvimento bem-sucedido da consciência fonológica depende de intervenção intencional, treinamento contínuo e disponibilidade de recursos adequados, todos elementos essenciais para aprimorar o processo de alfabetização emergente no nível de educação pré-primária.

Palavras-chave: Consciência fonológica; educação infantil; práticas pedagógicas; formação docente; alfabetização emergente.

Introducción

La educación inicial constituye un pilar fundamental en la formación de competencias básicas que sustentarán el aprendizaje posterior de los niños y niñas. Entre dichas competencias, la conciencia fonológica ha sido ampliamente reconocida como un predictor fundamental del éxito en la lectoescritura (González y Valle, 2020). La conciencia fonológica hace referencia a la capacidad de identificar y manipular de manera consciente los sonidos del habla, incluyendo actividades como segmentar palabras en sílabas, identificar rimas y manipular fonemas individuales.

Estudios como los de Adams (1990) y Snow, Burns y Griffin (1998) han demostrado que una adecuada adquisición de habilidades fonológicas predice de forma significativa el rendimiento lector durante los primeros años de escolarización. La literatura también enfatiza que el trabajo sistemático y explícito de estas habilidades en la educación prebásica contribuye a prevenir futuras dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura (Bravo, 2017).

No obstante, a pesar de la evidencia teórica, en muchos contextos educativos la enseñanza de la conciencia fonológica no se aborda de manera sistemática ni planificada. En particular, en contextos latinoamericanos como Honduras, Suazo (2025) afirma que, existen vacíos en la implementación efectiva de estrategias pedagógicas que favorezcan su desarrollo.

En el Distrito Escolar Número 27 de San Pedro Sula, Cortés, los docentes del nivel prebásico enfrentan retos particulares vinculados a la falta de formación específica en conciencia fonológica, la carencia de materiales didáticos adecuados y la necesidad de mayor capacitación continua. La conciencia de estos desafíos resulta fundamental para

diseñar estrategias educativas que realmente fortalezcan el proceso de alfabetización emergente.

En tal sentido, la presente investigación tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas que implementan las docentes del nivel prebásico para desarrollar la conciencia fonológica en sus estudiantes. De manera específica, se busca describir las actividades más utilizadas, identificar las dificultades percibidas y explorar las necesidades de formación profesional en esta área.

Se parte del supuesto de que, si bien las docentes reconocen la importancia de la conciencia fonológica, la aplicación sistemática de estrategias pedagógicas específicas depende en gran medida de su nivel de formación, del acceso a recursos didácticos pertinentes y de la existencia de programas de actualización profesional.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para incidir positivamente en las trayectorias educativas de los niños y niñas, al proponer recomendaciones basadas en evidencia que contribuyan a mejorar las prácticas de enseñanza de la conciencia fonológica. De igual manera, los hallazgos podrían orientar acciones formativas para las docentes y generar insumos para el diseño de políticas educativas enfocadas en el fortalecimiento de la alfabetización inicial.

Finalmente, se plantea que una intervención educativa efectiva en conciencia fonológica debe ser intencionada, sistemática y adaptada a las características del desarrollo infantil, promoviendo ambientes de aprendizaje ricos en lenguaje, juegos fonológicos y experiencias significativas que potencien las competencias lingüísticas de los niños y niñas desde sus primeros años escolares.

1. Marco de referencia

La conciencia fonológica ha sido ampliamente reconocida como un factor determinante en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Defior (2000) define la conciencia fonológica como la capacidad de identificar y manipular conscientemente los segmentos sonoros del habla, lo cual incluye habilidades como la segmentación de palabras en sílabas, la identificación de rimas y la manipulación de fonemas individuales.

Adams (1990) argumenta que el desarrollo de la conciencia fonológica constituye un prerequisite indispensable para el aprendizaje de la decodificación alfabética, ya que permite a los niños comprender que las palabras habladas están compuestas por unidades sonoras que pueden representarse mediante grafemas escritos.

Snow, Burns y Griffin (1998) enfatizan que la instrucción sistemática en conciencia fonológica desde la etapa preescolar favorece el éxito lector en la educación primaria. Estos autores señalan que actividades como los juegos de rimas, la segmentación silábica y la conciencia fonémica deben incorporarse de manera planificada en las prácticas educativas.

Bravo (2017) en su estudio sobre el desarrollo de la conciencia fonológica en niños hispanohablantes, señala que el español, a pesar de su transparencia ortográfica relativa, requiere de un trabajo explícito en el desarrollo de habilidades fonológicas para prevenir dificultades lectoras futuras.

Jiménez y Ortiz (1999) sostienen que la conciencia fonológica no surge de manera espontánea en los niños, sino que debe ser estimulada a través de intervenciones educativas

deliberadas y estructuradas. La exposición frecuente a actividades de manipulación fonológica resulta esencial para fortalecer las competencias necesarias para el aprendizaje de la lectura.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Piaget (1970) subraya la importancia de la manipulación activa de los objetos de conocimiento para la construcción de estructuras mentales. En relación con la conciencia fonológica, esto implica que los niños deben interactuar activamente con los sonidos del lenguaje mediante juegos, segmentaciones y combinaciones fonémicas.

Por su parte, Vygotsky (1978) introduce la noción de la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual resalta el papel crucial de la mediación social en el aprendizaje. En este sentido, el rol de las docentes es fundamental para guiar y apoyar a los niños en el desarrollo de habilidades fonológicas que aún no podrían alcanzar de manera independiente.

Ehri (2004) complementa esta perspectiva señalando que el establecimiento de conexiones fonema-grafema es facilitado por un nivel adecuado de conciencia fonológica, lo que a su vez favorece la decodificación temprana y el reconocimiento automático de palabras.

Stanovich (2000) argumenta que el desarrollo de la conciencia fonológica es un factor crucial para evitar el llamado “efecto Mateo” en la alfabetización, donde los niños que inician con habilidades fonológicas sólidas progresan rápidamente, mientras que aquellos con debilidades iniciales tienden a rezagarse de manera acumulativa. Entonces, uno de los beneficios principales de la conciencia fonológica es que permite al niño comprender la estructura sonora del lenguaje, facilitando el aprendizaje de la lectura. Según Stanovich (2000), existe una “fuerte correlación entre la conciencia fonológica y la habilidad para leer” (p. 368). Esto significa que aquellos niños que desarrollan habilidades fonológicas tempranas tienden a tener un mejor desempeño en tareas de lectura.

En el contexto hondureño, el Diseño Curricular Nacional de Educación Prebásica reconoce la importancia de fortalecer las competencias comunicativas, incluyendo de manera explícita el desarrollo de la conciencia fonológica como un objetivo formativo esencial.

Sin embargo, investigaciones como la de Suazo (2025) evidencian que persiste una brecha significativa entre los lineamientos curriculares y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula. Las docentes, aunque conscientes de la importancia de la conciencia fonológica, enfrentan dificultades para sistematizar su enseñanza debido a la falta de capacitación específica y materiales adecuados.

Por tanto, resulta prioritario diseñar programas de formación docente continua que aborden de manera específica las estrategias didácticas para el desarrollo de la conciencia fonológica, así como promover la incorporación de actividades fonológicas de forma transversal en las planificaciones didácticas del nivel prebásico.

La literatura especializada (Anthony & Lonigan, 2004; National Early Literacy Panel, 2008) insiste en que el éxito de las intervenciones educativas en conciencia fonológica depende en gran medida de la calidad de la instrucción recibida. Una instrucción explícita, intensiva y gradual permite a los niños adquirir competencias fonológicas que sustentan su posterior aprendizaje lector.

Finalmente, se destaca la importancia de considerar la conciencia fonológica no como una habilidad aislada, sino como parte de un entramado de competencias lingüísticas más amplio que incluye la conciencia lexical, la conciencia sintáctica y la conciencia semántica, todas fundamentales para el desarrollo integral de la alfabetización temprana.

2. Diseño metodológico

La presente investigación adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando la perspectiva cuantitativa y cualitativa para alcanzar una visión integral del fenómeno estudiado. Esta combinación metodológica permitió obtener tanto la frecuencia y características de las prácticas pedagógicas (cuantitativo) como las percepciones, necesidades y experiencias docentes (cualitativo).

Desde el enfoque cuantitativo, se empleó un diseño no experimental, descriptivo y transversal. Se elaboró un cuestionario estructurado, conformado por ítems de escala tipo Likert y preguntas cerradas, con el objetivo de registrar la frecuencia de uso de estrategias de conciencia fonológica, los tipos de actividades implementadas y los recursos didácticos disponibles en el aula.

Desde el enfoque cualitativo, se llevó a cabo un grupo focal constituido por docentes del nivel prebásico, lo que permitió profundizar en las representaciones, creencias y necesidades de formación vinculadas al desarrollo de la conciencia fonológica. El grupo focal fue guiado mediante una guía de preguntas semiestructuradas, elaborada con base en los objetivos de investigación. La población estuvo conformada por docentes del nivel prebásico del Distrito Escolar Número 27 de San Pedro Sula, y la muestra fue no probabilística, por conveniencia. Se seleccionaron docentes activas en instituciones oficiales que manifestaron su disposición de participar voluntariamente.

La validación del cuestionario se realizó mediante juicio de expertos en educación infantil y didáctica de la lengua, quienes revisaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. Posteriormente, se realizó una prueba piloto para identificar posibles ajustes necesarios antes de su aplicación final. Para el análisis cuantitativo, los datos fueron procesados mediante estadísticas descriptivas utilizando un software de análisis estadístico. Esto permitió describir patrones comunes en las prácticas pedagógicas y detectar tendencias en la aplicación de actividades de conciencia fonológica. En el componente cualitativo, se realizó un análisis temático de las transcripciones del grupo focal, identificando categorías emergentes a partir del discurso de las participantes. La codificación de datos fue inductiva, lo que permitió que las categorías surgieran directamente de los datos recopilados. La triangulación de los resultados de ambos enfoques facilitó una interpretación más rica y compleja del problema de investigación. La comparación de hallazgos cuantitativos y cualitativos permitió validar resultados, contrastar información y enriquecer la comprensión de las prácticas docentes en el ámbito de la conciencia fonológica.

Cabe señalar que se garantizó el respeto a los principios éticos de la investigación educativa, asegurando la participación voluntaria, la confidencialidad de los datos y el consentimiento informado de las docentes. En fin, esta estrategia metodológica permitió no solo identificar las prácticas existentes, sino también comprender las limitaciones, potencialidades y necesidades de formación continua de las docentes del nivel prebásico en relación con la enseñanza de la conciencia fonológica.

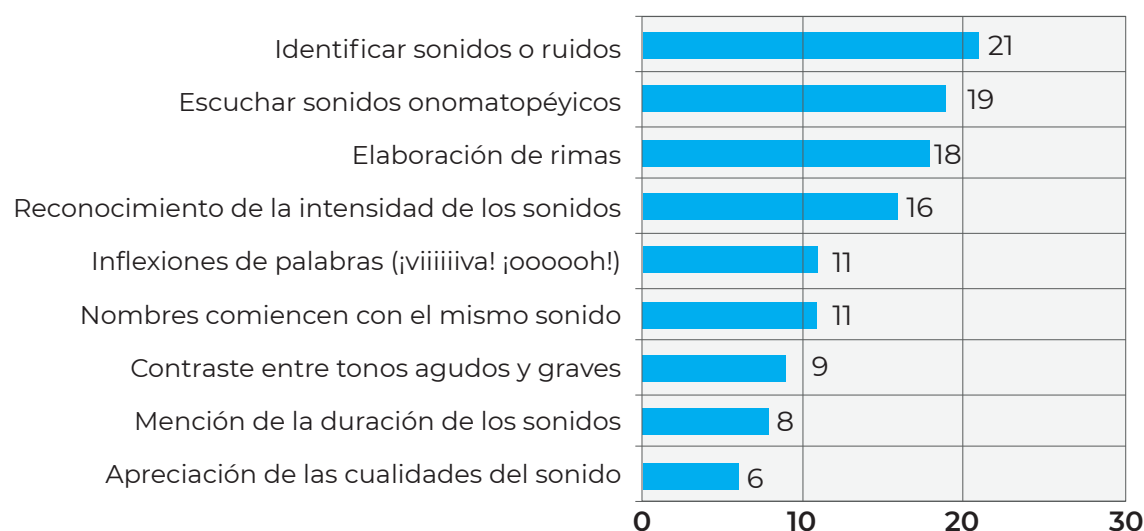
3. Interpretación de resultados

En los resultados de corte cuantitativo se manifiesta el predominio de actividades como la identificación de sonidos, las onomatopeyas y las rimas es consistente con las necesidades de los estudiantes en el nivel inicial, quienes están en una etapa temprana de desarrollo auditivo para el desarrollo de la conciencia fonológica en el nivel silábico. Estas prácticas están alineadas con el desarrollo progresivo de habilidades auditivas básicas que, según Defior (2008), permiten a los niños “familiarizarse con los sonidos del lenguaje de una manera lúdica y significativa” (p. 78). Esto indica que los docentes en el nivel prebásico están implementando actividades (Figura 7) que apoyan el desarrollo auditivo de una manera accesible para los estudiantes. Sin embargo, la menor implementación de actividades relacionadas con la apreciación de las cualidades del sonido y la duración de los mismos sugiere áreas de oportunidad para ampliar el rango de habilidades auditivas en los niños. Estas actividades pueden ofrecer beneficios adicionales en la percepción auditiva, ya que permiten a los niños no solo reconocer sonidos, sino también comprender características más complejas, como la duración y la calidad del sonido, aspectos que son esenciales en el desarrollo de la conciencia fonológica avanzada.

Figura 7

Actividades relacionadas con la percepción auditiva que implementa la muestra

¿Cuáles de las siguientes actividades relacionadas con la percepción auditiva implementas en su clase?



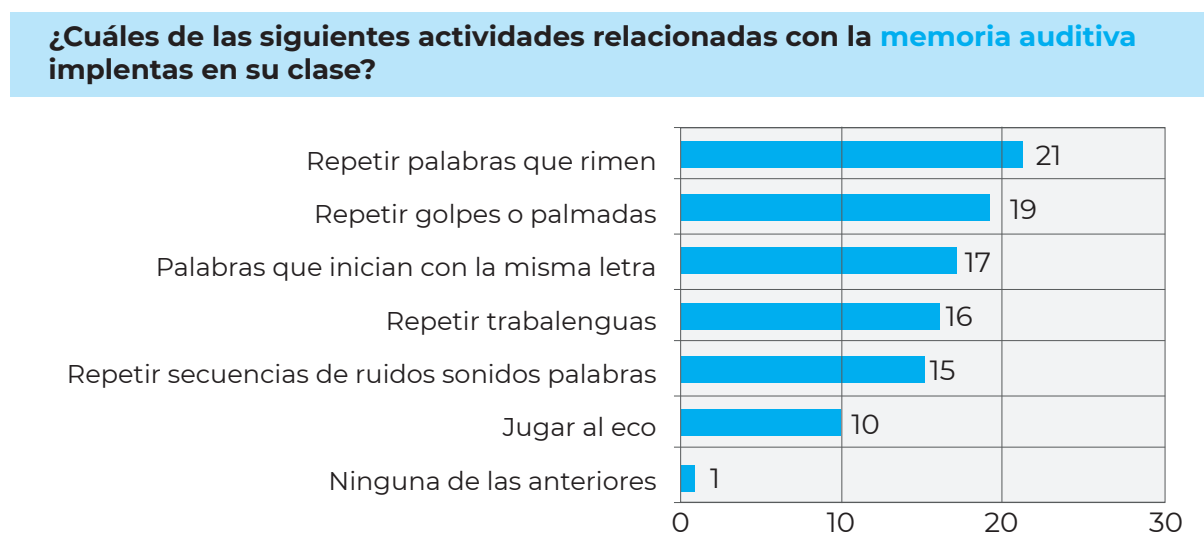
Nota: la figura muestra las diversas actividades que implementa la muestra.

La preferencia de los docentes por actividades de rima, patrones rítmicos y repetición sugiere un enfoque en estrategias que, además de ser accesibles y entretenidas, apoyan el desarrollo de la memoria auditiva de una forma lúdica y significativa para los niños. Defior (2008) afirma que “las actividades que implican patrones repetitivos, como las rimas

y los juegos rítmicos, facilitan el proceso de retención auditiva, ayudando a los niños a recordar y procesar secuencias de sonidos” (p. 78). Esta referencia subraya la importancia de las prácticas seleccionadas por los docentes y refuerza su alineación con las teorías del desarrollo de la conciencia fonológica en la educación prebásica. La menor frecuencia de actividades como “Jugar al eco” puede indicar que los docentes priorizan las actividades verbales o con estructura de patrones más complejos (Figura 8). Baddeley (2003) explica que la memoria fonológica es esencial para mantener y procesar los sonidos durante la lectura, lo cual permite que los niños decodifiquen y comprendan palabras de manera eficiente. Sin embargo, la inclusión de una variedad de actividades auditivas, incluidas las menos frecuentes, podría ofrecer una experiencia de aprendizaje auditivo más integral y fomentar un desarrollo auditivo más amplio en los niños.

Figura 8

Actividades relacionadas con la memoria auditiva que implementa la muestra



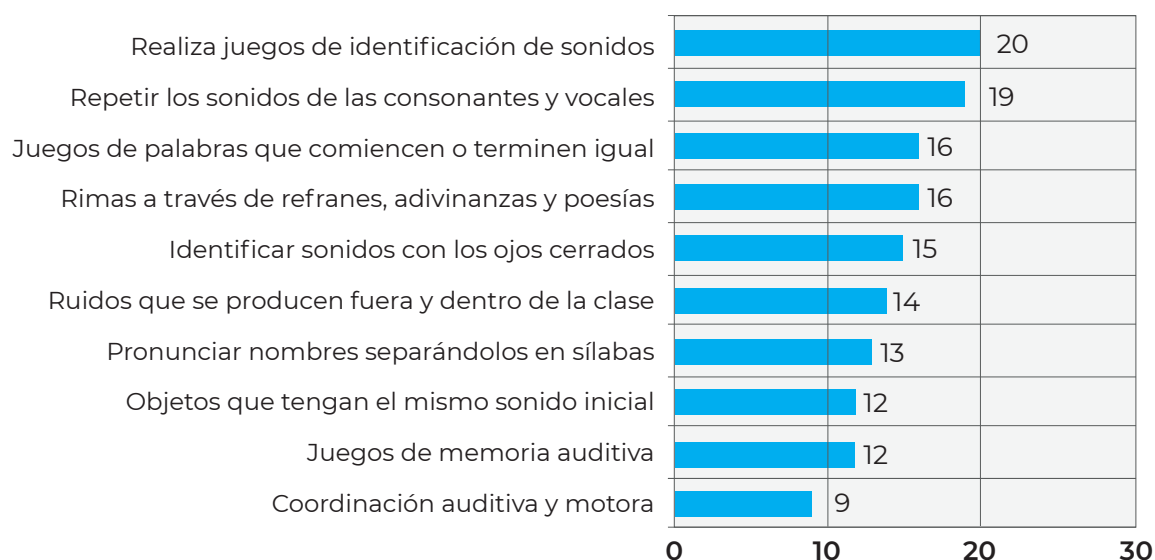
Nota: la figura muestra las diversas actividades que implementa la muestra.

La preferencia de los docentes del Nivel Prebásico del Distrito N. 27 por actividades de identificación y repetición de sonidos (Figura 9) sugiere que estas se perciben como efectivas y accesibles para el desarrollo de la discriminación auditiva en el nivel inicial. Estas actividades permiten a los niños familiarizarse con los sonidos de una forma directa y dinámica. Según Zabalza (2003), “las prácticas pedagógicas en el nivel inicial deben estar orientadas a la exploración y al reconocimiento de los sonidos del entorno inmediato, facilitando que los niños desarrollen una discriminación auditiva efectiva y significativa” (p. 44). Este enfoque se sumerge en las 6 tareas planteadas para el desarrollo de la conciencia fonológica. Las actividades menos frecuentes, aunque utilizadas con menor regularidad, pueden ofrecer una variedad importante que enriquece la experiencia auditiva fortaleciendo el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños, ayudándoles a mejorar la percepción de los sonidos.

Figura 9

Actividades relacionadas con la discriminación auditiva que implementa la muestra

¿Cuáles de las siguientes actividades relacionadas con la discriminación auditiva implementas en su clase?



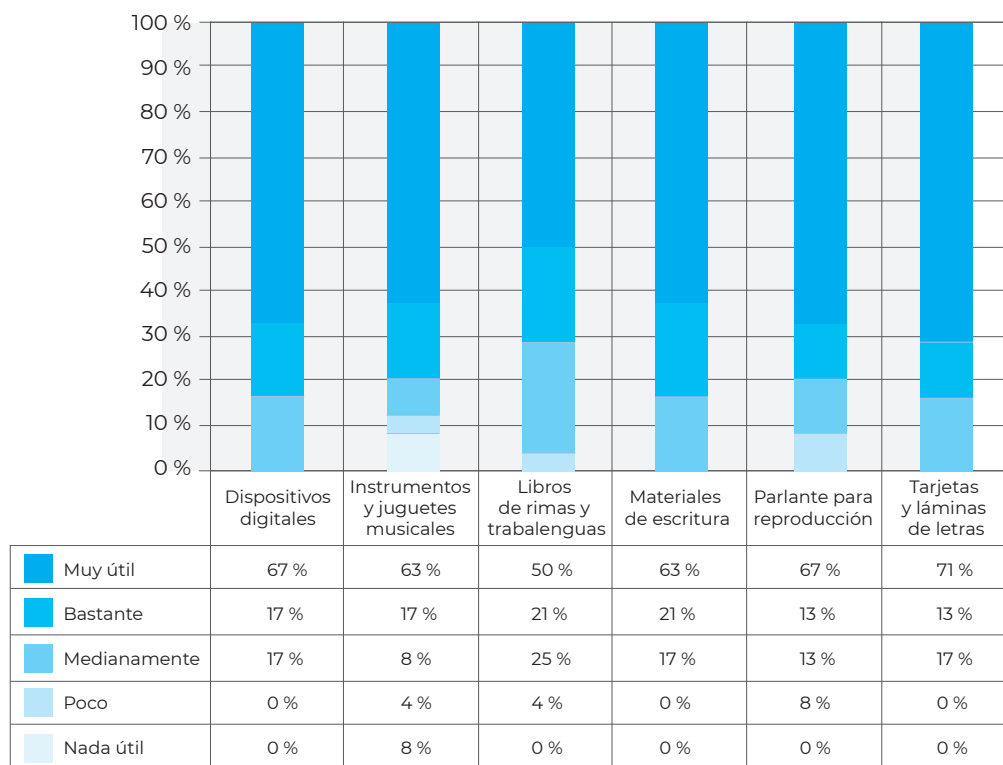
Nota: la figura muestra las diversas actividades que implementa la muestra.

La alta valoración de tarjetas y láminas de letras, dispositivos digitales y parlantes refleja una preferencia por recursos que integran estímulos visuales y auditivos en el aula (Figura 10). Esto es especialmente relevante porque el aprendizaje multisensorial facilita la adquisición de habilidades fonológicas y auditivas. Según Gopnik et al. (2001), “los niños pequeños aprenden mejor cuando pueden tocar y manipular objetos” (p. 28). Sin embargo, la percepción de la utilidad moderada hacia los libros de rimas y tarjetas puede indicar una menor disponibilidad de este recurso; no es desconocida la escasez de recursos y materiales que padecen los centros educativos a nivel nacional. Sin embargo, estos libros continúan siendo una herramienta valiosa para trabajar la conciencia silábica y léxica.

Figura 10

Valoración de la utilidad de recursos materiales e instrumentales (percepción auditiva)

¿En qué medida **considera útiles** los siguientes recursos materiales e instrumentales en sus prácticas pedagógicas de percepción auditiva?



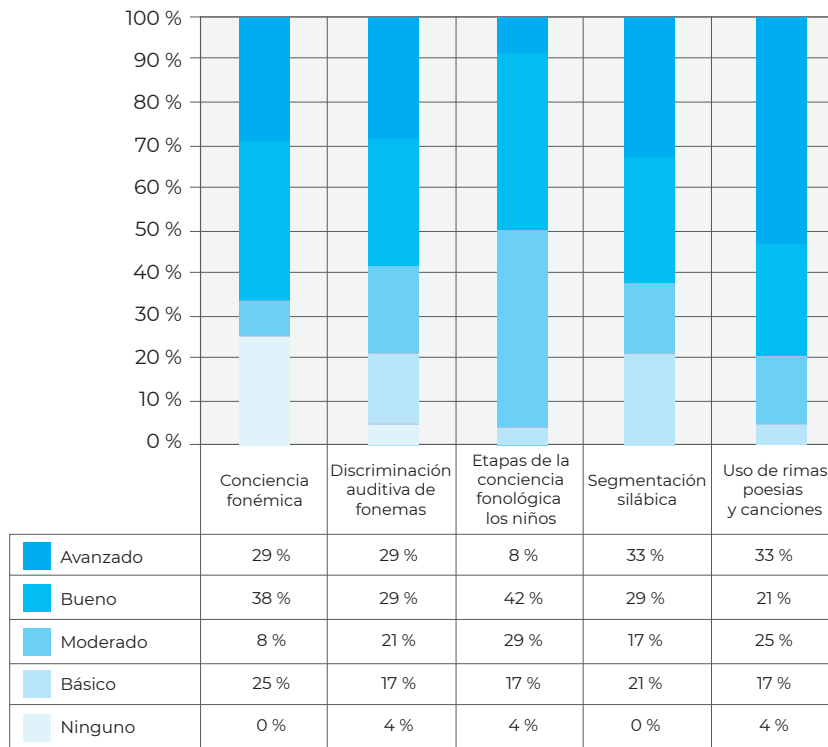
Nota: la figura recoge la valoración de la utilidad de diversos recursos materiales e instrumentales.

Sobre las necesidades de formación, los datos reflejan en la Figura 11 que, los docentes tienen una base sólida en ciertos aspectos de la conciencia fonológica, especialmente en conciencia fonémica y discriminación auditiva de fonemas. Este nivel de preparación es positivo, ya que ambas habilidades son esenciales para el desarrollo temprano de la lectoescritura. Sin embargo, el menor nivel de conocimiento en áreas como las etapas de la conciencia fonológica y el uso de rimas y canciones sugiere una oportunidad para fortalecer la formación de los docentes en estos aspectos. Es importante que las docentes conozcan las etapas de la conciencia fonológica porque son los distintos niveles de habilidades que los niños desarrollan para reconocer y manipular los sonidos en el lenguaje. “El desarrollo de la conciencia fonológica ocurre en etapas, desde la sensibilidad a las rimas y sílabas hasta la manipulación de los fonemas, siendo crucial para el aprendizaje de la lectura” (Stahl y Murray, 1994, p. 223). Estas etapas comienzan con el reconocimiento de rimas y palabras, seguidas de la segmentación de palabras en sílabas, y culminan con la habilidad para identificar y manipular fonemas individuales. Este proceso gradual es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que facilita la comprensión de la estructura sonora del lenguaje.

Figura 11

Percepción del nivel de conocimiento sobre conceptos de conciencia fonológica

¿Qué nivel de conocimiento teórico considera que tiene sobre los siguientes conceptos relacionados con la conciencia fonológica?



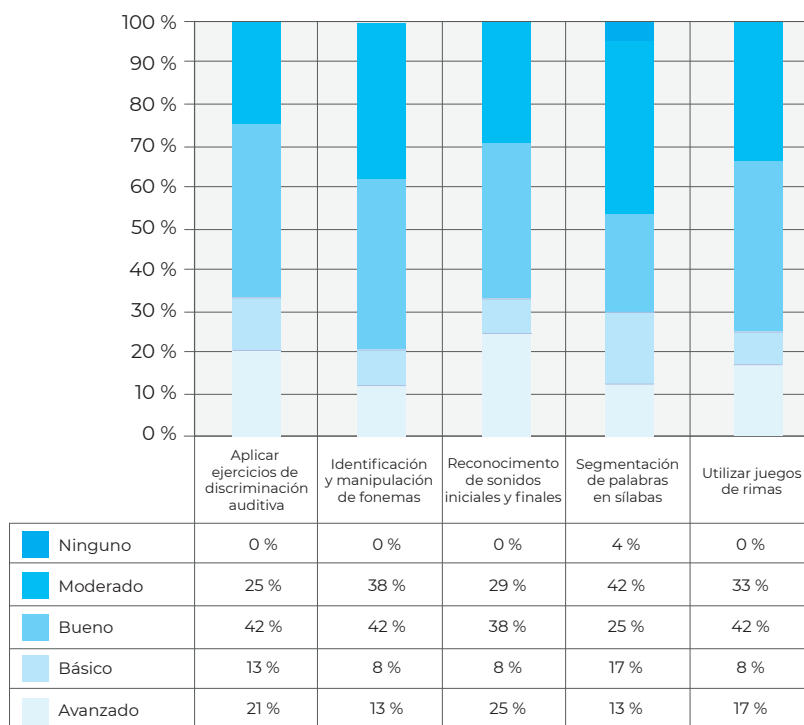
Nota: los datos indican la percepción que tiene la muestra sobre su nivel de conocimiento referente a conceptos de conciencia fonológica.

Los datos de la Figura 12 muestran que los docentes están bastante familiarizados con varias estrategias clave para enseñar conciencia fonológica, especialmente en la discriminación auditiva y el uso de juegos de rimas. Esto sugiere que la mayoría de los docentes tiene una comprensión sólida de cómo implementar actividades que refuercen las habilidades fonológicas en el aula, lo cual es alentador, ya que las estrategias fonológicas son fundamentales en la preparación para la lectoescritura. Sin embargo, las áreas de identificación y manipulación de fonemas y segmentación de palabras en sílabas muestran niveles de familiaridad más variados, indicando que algunos docentes podrían beneficiarse de formación adicional en estas áreas. Para maximizar el impacto de la enseñanza de la conciencia fonológica, sería beneficioso que las instituciones educativas ofrecieran programas de capacitación enfocados en la segmentación de sílabas y la manipulación de fonemas. Estos programas pueden ayudar a fortalecer la competencia de los docentes en estas áreas y asegurar que todos los estudiantes reciban una enseñanza completa y efectiva en conciencia fonológica. Además, un enfoque en la capacitación continua podría permitir a los docentes mantenerse actualizados en nuevas metodologías y mejorar la efectividad de sus prácticas pedagógicas. Schon (1983) sostiene que la reflexión en y sobre la práctica permite a los docentes ajustar y mejorar sus estrategias pedagógicas a lo largo del tiempo.

Figura 12

Conocimiento práctico de las docentes

¿Qué tan familiarizada está con la implementación de las siguientes estrategias prácticas para enseñar conciencia fonológica en su aula



Nota: los datos de la figura son los resultados de la siguiente pregunta: ¿Qué tan familiarizado/a está con la implementación de las siguientes estrategias prácticas para enseñar conciencia fonológica?

En general, el análisis cuantitativo reveló una participación activa de las docentes del nivel prebásico en actividades que fomentan la conciencia fonológica, como juegos de rimas, segmentación de palabras y reconocimiento de sonidos iniciales. La encuesta mostró que una proporción considerable de docentes realiza estas actividades varias veces por semana, lo que denota una preocupación genuina por el fortalecimiento de las habilidades fonológicas desde temprana edad.

Respecto al análisis cualitativo, los resultados revelaron que, muchas de las prácticas de los docentes carecen de una planificación sistemática y de una progresión gradual en la complejidad de las tareas fonológicas. Las docentes manifestaron que en ocasiones las actividades son improvisadas o responden a iniciativas aisladas, más que a un plan estructurado de desarrollo de la conciencia fonológica.

Un hallazgo crítico emergente fue la percepción generalizada de la necesidad de formación docente continua. Las participantes del grupo focal coincidieron en que su formación inicial abordó de manera superficial la enseñanza de la conciencia fonológica, y que las actualizaciones o capacitaciones posteriores han sido escasas o inexistentes. Esta situación impacta directamente en la calidad de las estrategias pedagógicas implementadas.

Las docentes expresaron que contar con programas de formación continua específicos sobre conciencia fonológica les permitiría ampliar su repertorio de estrategias, planificar actividades de manera más estructurada y atender mejor la diversidad de habilidades presentes en sus estudiantes. Asimismo, surgieron demandas relacionadas con la necesidad de disponer de materiales didácticos apropiados y actualizados que faciliten la enseñanza de la conciencia fonológica de manera lúdica y eficaz.

Una categoría emergente en el análisis fue la valoración positiva de las estrategias lúdicas para el desarrollo de la conciencia fonológica. Las docentes coincidieron en que las actividades que incorporan juegos, canciones y manipulación de objetos resultan más motivadoras y efectivas para los niños que las actividades tradicionales repetitivas. Esto sugiere la necesidad de fomentar metodologías activas y participativas en el trabajo fonológico.

Otro aspecto relevante identificado fue la falta de instrumentos de evaluación específicos para medir los avances en conciencia fonológica. Las docentes manifestaron que, en general, evalúan el progreso de manera informal y subjetiva, sin contar con herramientas validadas que les permitan realizar un seguimiento sistemático de las habilidades fonológicas de los estudiantes. Esta carencia limita la posibilidad de identificar dificultades tempranas y de planificar intervenciones diferenciadas.

Además, las participantes manifestaron la necesidad de contar con espacios institucionales de colaboración docente en los que puedan compartir experiencias, intercambiar recursos y reflexionar colectivamente sobre las prácticas de enseñanza de la conciencia fonológica. Este aspecto destaca la importancia del trabajo colaborativo como vía para fortalecer las competencias profesionales y generar innovación en las estrategias didácticas.

También se identificaron diferencias significativas en las prácticas según el nivel de experiencia docente. Mientras algunas docentes con más años de servicio mostraban seguridad en el uso de estrategias fonológicas, otras reconocían que aún enfrentaban dificultades para aplicar actividades de manera secuencial o para adaptar sus prácticas a las características individuales de los niños. Esto sugiere la importancia de ofrecer procesos de formación continua diferenciados, que atiendan tanto a docentes con experiencia como a aquellas en formación inicial o con trayectorias más recientes.

Igualmente, se destacó que las limitaciones estructurales, como el exceso de carga administrativa, la falta de tiempo para la planificación y las condiciones físicas del aula, afectan la calidad de las prácticas pedagógicas relacionadas con la conciencia fonológica. Algunas docentes mencionaron que, aunque conocen actividades adecuadas, las condiciones institucionales no siempre favorecen su implementación regular.

Finalmente, los resultados ponen de manifiesto que existe una conciencia creciente entre las docentes sobre la importancia de su propio rol en el desarrollo de la conciencia fonológica. Reconocen que su formación, su motivación y su compromiso pedagógico son factores determinantes para potenciar el aprendizaje fonológico en sus estudiantes.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de entender la formación docente continua no solo como una estrategia de actualización profesional, sino como un elemento clave para garantizar el éxito de las intervenciones pedagógicas en el desarrollo de la conciencia fonológica, y por ende, en la adquisición temprana de la lectoescritura.

Conclusiones

La investigación realizada pone de manifiesto que las docentes del nivel prebásico del Distrito Escolar Número 27 de San Pedro Sula reconocen la importancia de fomentar la conciencia fonológica como base esencial para el aprendizaje de la lectoescritura. Se constató que, aunque muchas de las actividades implementadas responden a los principios teóricos que respaldan el desarrollo fonológico, existe una necesidad evidente de fortalecer la sistematicidad, la planificación gradual y la variedad de las estrategias aplicadas en el aula.

Los hallazgos revelaron que las prácticas pedagógicas suelen estar influenciadas por la formación inicial limitada y la escasa oferta de capacitación continua en el área de conciencia fonológica. Esta situación subraya la importancia de considerar la formación docente como un pilar fundamental para garantizar intervenciones pedagógicas efectivas y de calidad.

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda implementar programas de formación específicos en conciencia fonológica dirigidos a docentes de educación prebásica. Estos programas deberían enfocarse en el diseño y aplicación de actividades sistemáticas y progresivas, el uso de materiales didácticos pertinentes y la evaluación continua del desarrollo fonológico de los estudiantes. Asimismo, se sugiere incorporar la conciencia fonológica de manera transversal en la planificación didáctica diaria, articulándola con otras áreas del desarrollo lingüístico, y promover espacios de actualización y reflexión pedagógica permanentes en las instituciones educativas.

Finalmente, se destaca la necesidad de continuar investigando sobre las prácticas pedagógicas en torno a la conciencia fonológica en distintos contextos educativos, a fin de enriquecer la comprensión del fenómeno y orientar políticas educativas que favorezcan una alfabetización temprana exitosa y equitativa.

Referencias

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315740.pdf>
- Anthony, J.; Lonigan, C. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43–55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43>
- Baddeley, A. D. (2003). *Working memory and language: An overview*. John Wiley & Sons. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- Bravo, L. (2017). Conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. Editorial Universitaria. https://www.researchgate.net/publication/313649614_La_conciencia_fonologica_y_el_aprendizaje_de_la_lectura
- Defior, S. (2000). *Fundamentos psicopedagógicos de la conciencia fonológica*. Aljibe. <https://www.scribd.com/document/383676882/SILVIA-DEFIOR-doc>
- Defior, S. (2008). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Editorial Síntesis. <https://www.sin->

tesis.com/libro/conciencia-fonologica-y-aprendizaje-de-la-lectura

- Ehri, L. (2004). Teaching phonemic awareness and phonics: An explanation of the National Reading Panel meta-analyses. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 153–86). Brookes Publishing.
- González, A.; Valle, M. (2020). Desarrollo de habilidades fonológicas en la educación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(2), 45-60. <https://doi.org/10.35362/rie8323835>
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (2001). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. William Morrow & Company. <http://dx.doi.org/10.1097/00005053-200103000-00011>
- Jiménez, J.; Ortiz, R. (1999). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicología Educativa*, 5(1), 15–32.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Piaget, J. (1970). *La construcción de lo real en el niño*. Siglo XXI Editores.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.
- Stanovich, K. (2000). Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers. <https://books.google.com.pe/books?id=hoH9xMSIGr4C&lpq=PR4&hl=es&pg=PR4#v=onepage&q&f=false>
- Suazo, D. (2025). *Prácticas pedagógicas para el desarrollo de la conciencia fonológica implementadas por las docentes del nivel prebásico del Distrito Número 27 de la ciudad de San Pedro Sula, Cortés* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán].
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Capítulo 5

Interacciones entre cuidadores, promotoras y niños: una perspectiva del pronoei entorno familiar en Ucayali, Perú¹

Interações entre cuidadores, promotores e crianças: uma perspectiva do ambiente familiar pronoei em Ucayali, Peru²

DOI: <https://doi.org/10.67595/interacciones-cuidadores-promotoras-ninos-pronoei-ucayali>

Patricia Angulo Torres
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
<https://orcid.org/0009-0007-6551-9582>
patricia.angulo@pucp.edu.pe

Resumen

Investigaciones científicas hablan de las interacciones como un proceso relacional y de intercambio, que si es promovido desde edades tempranas fortalece la arquitectura cerebral, contribuyendo a desarrollar capacidades que los niños emplearán durante toda su vida. La presente investigación tiene como objetivo, dar a conocer la importancia de las interacciones desde una temprana edad, a partir de la labor de acompañamiento que realizan las promotoras educativas comunitarias con las familias de niños menores de tres años, de zonas urbanas y rurales del programa no escolarizado de entorno familiar, ubicado en el distrito de Callería, del departamento de Ucayali, en Perú. Este estudio plantea un enfoque cualitativo con un nivel de investigación explicativo. Además, propone dos dimensiones de análisis, que busca comprender las acciones y prácticas que desarrollan las promotoras del servicio durante su acompañamiento para promover interacciones de calidad. Los resultados del estudio a partir de las observaciones domiciliarias, la experiencia de las promotoras educativas comunitarias y el sentir de las familias del programa, permiten evidenciar contrastes en la disponibilidad que muestra la promotora durante su acompañamiento y la calidad del lenguaje que emplea para comentar y/o brindar retroalimentación a los niños y familias, sobre sus prácticas de crianza.

Palabras clave: Acompañamiento; interacciones; programas no escolarizados; promotora educativa; entorno familiar.

¹ Derivada de la tesis titulada “Interacciones entre adultos cuidadores, promotoras y niños: Un acercamiento al PRONOEI de entorno familiar en Ucayali” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Gestión de Políticas y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano”. Sustentada: 29/04/2024. (<http://hdl.handle.net/20.500.12404/27697>)

² Derivada da dissertação intitulada “Interacciones entre adultos cuidadores, promotoras y niños: Un acercamiento al PRONOEI de entorno familiar en Ucayali” para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Gestión de Políticas y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano”. Defendida: 29/04/2024. (<http://hdl.handle.net/20.500.12404/27697>)

Resumo

Pesquisas científicas falam das interações como um processo relacional e de troca que, se fomentado desde a infância, fortalece a arquitetura cerebral, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que as crianças utilizarão ao longo da vida. Esta pesquisa visa destacar a importância das interações desde a infância, a partir do trabalho de apoio realizado por promotoras de educação comunitária com famílias de crianças menores de três anos, de áreas urbanas e rurais, no programa não escolar centrado na família, localizado no distrito de Callería, no departamento de Ucayali, no Peru. Este estudo adota uma abordagem qualitativa com nível explicativo de pesquisa. Propõe também duas dimensões de análise, buscando compreender as ações e práticas que as promotoras do serviço desenvolvem durante seu apoio para promover interações de qualidade. Os resultados do estudo, baseados em observações domiciliares, na experiência das promotoras de educação comunitária e nos sentimentos das famílias no programa, revelam contrastes na disponibilidade demonstrada pela promotora durante seu acompanhamento e na qualidade da linguagem que utiliza para comentar e/ou dar feedback às crianças e famílias sobre suas práticas parentais.

Palavras-chave: Acompanhamento; interações; programas não escolares; promotor educacional; ambiente familiar.

Introducción

Años de investigación en neurociencia y comportamiento conductual, brindan mayor conocimiento sobre el desarrollo cerebral temprano y su importancia en los cinco primeros años de vida. The Center on the Developing Child at Harvard University (2013) señala que la arquitectura cerebral de un niño se cimenta bajo un continuo proceso que comienza antes del nacimiento y se prolonga hasta la edad adulta. Según dicha investigación, la cantidad de conexiones neuronales que se establecen durante los primeros años de vida generan un impacto duradero en la arquitectura cerebral, porque determina las bases para el aprendizaje, la salud y conductas posteriores. Tomando en cuenta lo señalado, se podría decir que la calidad de la arquitectura cerebral depende de las experiencias tempranas que adquieren los niños en su entorno más próximo, es decir con sus padres, adultos cuidadores de la familia y/o la comunidad.

Estudios científicos (Shonkoff & Phillips, 2000) afirman que las experiencias tempranas como el olor de la piel de la madre, la voz del padre o la sensación de una caricia, son interacciones del ambiente físico y social que marcan un impacto decisivo en la arquitectura cerebral del niño. Los autores también manifiestan que, durante los primeros años, el cerebro de un niño forma más de 1000 conexiones neuronales por segundo, lo cual incrementa sus habilidades para relacionarse con los demás, tomar iniciativas desde sus

capacidades y/o resolver situaciones complejas. Brotherson (2009) señala que el cerebro de un niño pequeño a los 3 años, es mucho más activo que el de un adulto, sin embargo, las desigualdades sociales y educativas a la que niños y niñas están expuestos desde edades tempranas limitan el potencial de su desarrollo en diferentes áreas.

Como señala Pérez-López et al. (2012) muchas veces el nacimiento de un niño puede traer cambios en la organización familiar, puede generar un mayor nivel de tensión en los adultos como parte de la convivencia parental, la preocupación económica o la vida diaria misma. El informe Perú: Situación de la primera infancia y estado emocional de sus cuidadores en tiempos de pandemia, de la región de Ucayali, elaborado por la Fundación Baltazar y Nicolás et al. (2022) revela que el 67.9% de los cuidadores siente que es difícil ser padre, madre o cuidador, mientras un 29.0% siente que no maneja bien el cuidado y la crianza. Por lo menos, 7 de cada 10 cuidadores/as presentan dificultades para afrontar la tarea parental. Los resultados, reportan la percepción que tienen los cuidadores sobre su propio manejo o afronte de las demandas que implica dicha tarea. Como se puede apreciar, la mayoría siente que llevar a cabo las tareas del cuidado o manejar situaciones de berrinches y pataletas propios de la crianza es difícil, asimismo consideran que el apoyo que tienen para la realización de la tarea parental es insuficiente dado que no poseen información necesaria o en muchos casos se sienten solos(as) en su rol de padre, madre o cuidador. Si bien los resultados reflejan una muestra de lo que ocurre en la Región de Ucayali ¿Cuál será la realidad en las demás regiones del Perú? Ciertamente nadie viene con un manual de cómo ser padre o madre, la mayoría afronta esta tarea basada en su experiencia, en su crianza y sus creencias. Sin embargo, ¿Qué intervenciones encontramos para ayudar y ser soporte de las familias con niños pequeños? ¿De qué manera se cuida y acompaña a los que cuidan?

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación de Políticas y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano y centra su interés en la importancia de promover interacciones de calidad entre adultos cuidadores y niños desde una temprana edad. Por ello la presente investigación, es una oportunidad que invita a observar, a recoger y a conocer una muestra de cómo se viene dando el acompañamiento, para favorecer las interacciones entre los niños y las familias del servicio del Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) de entorno familiar, del distrito de Callería en la región de Ucayali-Perú. En estos tiempos donde la infancia y la familia cobran gran relevancia, es importante mirar cómo desde el ámbito público se desarrollan los servicios que priorizan al niño y su familia, a fin de poder conocer las demandas, reflexionar sobre las necesidades que presentan los actores involucrados y en ese sentido, plantear posibles recomendaciones de cambio a favor de este servicio. La proximidad al contexto ilustrará cómo por medio de acciones, gestos o palabras, se modelan o transmiten mensajes que los adultos cuidadores ponen en práctica con sus niños y en ese sentido, cómo los niños podrían incorporar información con la que finalmente construirán una idea respecto a cómo enfrentar la vida y relacionarse con ella.

1. Marco de referencia

1.1. La importancia de las interacciones en los entornos de aprendizaje

Según El Ministerio de Educación hablar de interacciones dentro de los servicios educativos hace referencia a:

Cómo la docente se relaciona con los niños en su rol de mediadora del aprendizaje, cómo se comunica e intercambia acciones con ellos durante la jornada pedagógica generando una influencia recíproca que incide en el aprendizaje y desarrollo de los niños. (Minedu, 2019a, pp 12)

En esta misma línea, Razoy Cabrero (2016) mencionan que “las interacciones educativas describen las conductas, actividades y relaciones entre docentes y estudiantes al interior del aula y tienen como objetivo estimular el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y capacidades creativas, sociales e intelectuales” (p.6). Considerando ambas premisas se entiende que las interacciones entre niños y adultos favorecen nuevos aprendizajes, así como un mayor desarrollo a nivel cognitivo, emocional y social. Además, si las interacciones responden a las características, las necesidades, los intereses y zona próxima de desarrollo de los niños, son efectivas, por el contrario, si interfirieran en el aprendizaje serían poco efectivas. Acorde a investigaciones, las relaciones poco receptivas o inestables, impactan de forma negativa en el desarrollo del cerebro. Una atención de baja calidad, una relación poco accesible o inadecuada con el adulto cuidador, puede ser fuente de estrés tóxico para el desarrollo cerebral, el sistema inmunológico, el bienestar emocional y las habilidades cognitivas a corto como a largo plazo. Si algunas áreas del cerebro que dependen de las relaciones emocionales no se activan, se generan agujeros o vacíos en la arquitectura del cerebro que pueden permanecer durante toda la vida del niño (Hargraves, 2018).

Estudios sobre desarrollo y aprendizaje inciden en la importancia de promover interacciones de calidad entre adultos y niños desde una temprana edad, por el impacto positivo a nivel de salud mental, verbal, cognitivo y social. Está demostrado que una relación sólida entre maestros y estudiantes resulta un factor clave de desempeño académico, dado que permite un mejor desenvolvimiento de los estudiantes a nivel social y escolar; mayor motivación en la escuela, mayores oportunidades de problematizar, analizar situaciones, crear conocimientos nuevos y reforzar los conocimientos previos (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2018).

Otro factor importante a considerar es que las interacciones ayudan a maestros y alumnos a construir relaciones basadas en la confianza (Fisher, Frey & Hattie, 2016). Los estudiantes sienten la tranquilidad de pedir ayuda, de preguntar, de intentar de nuevo, comprenden que hay un adulto que los respeta, que acogerá sus dudas, que no descalificará sus respuestas o castigará sus errores, si no que busca orientarlos, motivarlos y hacer que se sientan en confianza con el grupo. La importancia de las interacciones en los entornos de aprendizaje recae en que los niños reconocen que hay un adulto que los respalda, que los ayudará a fortalecer las buenas interacciones entre pares, promoverá la colaboración,

la cooperación por medio de responsabilidades y el respeto ante diálogos y/o debates alrededor de distintas problemáticas o temas (Razo y Cabrero, 2016).

1.2. Programas e intervenciones de acompañamiento en el hogar

La familia es el marco referencial más cercano y fundamental en la vida de los niños por ser la unidad más estable, significativa a nivel afectiva y en la cual se generan los vínculos primarios para la supervivencia (Andrés, 2011). La familia también es el entorno social más importante, donde los niños incorporan hábitos, desarrollan su autonomía, habilidades y otras conductas que se harán presentes por el resto de sus vidas (Vargas et al., 2016). Considerando ambas premisas, la crianza es una de las principales funciones de la familia, que además comprende la unión equilibrada de componentes como la sensibilidad, la respuesta asertiva frente a las necesidades de los niños y la expresión apropiada del afecto. Sin embargo ¿Todos los padres y/o cuidadores se encuentran preparados para asumir esta tarea? Barudy y Dantagnan (2009) manifiestan que los padres o cuidadores en condiciones de riesgo psicosocial muestran limitaciones en el desarrollo de las competencias parentales. Por ejemplo, la pobreza extrema, un ambiente delictivo o de adicciones como el consumo de alcohol y drogas, círculos de violencia y maltrato intrafamiliar, entre otros factores, aminoran la capacidad del adulto para poder cuidar, proteger o educar. En otras palabras, se observa adultos poco competentes para dar respuesta asertiva a las necesidades de los niños. Bajo este escenario, el trabajo con familias y padres de entornos socialmente vulnerables ha tomado mayor importancia en el ámbito de las intervenciones de protección social. Ello, ha permitido que se creen y surjan programas de intervención y acompañamiento familiar como estrategia para mirar los núcleos familiares dentro de un proceso de consejería a largo plazo, cuya finalidad consiste en guiar y apoyar las prácticas de cuidado y crianza de las familias.

Como señala Ferrer (2010) los programas de intervención suponen el intento de aumentar el conocimiento educativo de los padres y las competencias parentales para educar y cuidar de los niños, a fin de garantizar modelos apropiados de prácticas educativas dentro del propio contexto. Entre las modalidades de intervención y atención a familias, Ferrer (2010) menciona tres tipos:

- Los programas de formación para padres: Aumentan la consciencia educativa promoviendo aptitudes para educar y cuidar de los niños. Esta clase de programas ayuda a los padres a percibir a sus hijos como seres competentes. Además, les otorga la oportunidad de conocer distintas formas de interacción, estimulación y aplicación de estrategias educativas para aumentar su competencia parental.
- Los programas de intervención socioeducativa: Implican desde el ámbito comunitario y social, desarrollar proyectos innovadores que faciliten un cambio a nivel personal, social y comunitario. Bajo este punto, los programas socioeducativos de intervención familiar apoyan a las familias en el ejercicio del rol parental y les ofrecen una red de relaciones sociales como soporte.

- Los programas de intervención terapéutica: Focalizan su atención en un proceso terapéutico. Las familias previamente pasan por un proceso de diagnóstico, que permite elaborar un plan de trabajo específico. Las líneas de acción se basan en modelos de intervención y actuación de los padres, tratamiento terapéutico a medio y largo plazo, así como cuidado de la salud mental infantil.

Si bien los programas con familias adoptan distintas modalidades en cuanto a metodología y propósito, no es lo mismo intervenir o hablar solo con padres o madres a ofrecer una intervención conjunta y continua con padres y niños. En este punto, los programas que atienden de manera conjunta el núcleo familiar ofrecen ventajas que permiten intervenciones rápidas y directas por parte de los profesionales. En otras palabras, los programas que siguen un modelo más experiencial o vivencial resultan eficaces para cambiar actitudes y percepciones respecto de los hijos y el rol parental. Los modelos de intervención dirigido a familias tratan de enriquecer los recursos y/o habilidades parentales, preservando la unión de la misma. Por ello son “considerados fuentes de apoyo social externo y al mismo tiempo, fortalecedores de redes informales, recursos parentales e intrafamiliares” (Vargas et al, 2016, p. 160) dado que ofrecen a los padres el soporte necesario para prevenir y abordar problemas socio familiares, vinculados a la falta de educación y apoyo hacia los mismos.

1.3. Modelo de servicio educativo no escolarizado PRONOEI en Perú

El programa no escolarizado es una oferta de servicio educativa del nivel inicial, que atiende a la población infantil menor de seis años y contribuye a un proceso de transición del hogar hacia el sistema educativo (Resolución Viceministerial N° 036-2015-MINEDU del 13 de Julio de 2015). Este programa se caracteriza por brindar una atención educativa flexible, acorde a la edad y nivel de desarrollo de los niños y niñas atendidos. Además, por las condiciones geográficas y socioculturales del contexto hacia donde se dirige, trata de garantizar procesos educativos oportunos y adecuados a la diversidad y singularidad de la población que atiende. La gestión pedagógica de los servicios es liderada principalmente por una profesora coordinadora, una maestra de educación inicial, quien con apoyo de la promotora educativa comunitaria (PEC) planifica las acciones educativas haciendo seguimiento al desarrollo y evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas del servicio.

En lo que respecta a las modalidades de atención en PRONOEI, existen dos tipos: Entorno familiar y Entorno comunitario. Dichas modalidades funcionan acorde al contexto, particularidades y necesidades de las familias y niños. Los PRONOEI tienen la finalidad de hacer prevalecer el derecho educativo, contribuyendo al aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas mediante la promoción de prácticas de crianza que favorezcan su desarrollo motor, cognitivo, verbal y emocional (Minedu, 2018). Esta investigación centra su mirada en el PRONOEI de ciclo I, bajo la modalidad de entorno familiar.

1.4. Acompañamiento y atención a niños de cero a dos años: PRONOEI de entorno familiar

Este servicio permite la atención a familias con niñas y niños en el hogar cuyas viviendas están alejadas entre sí. Las sesiones de acompañamiento están a cargo de las Promotoras Educativas Comunitarias (PEC), quienes suelen tener a su cargo entre cinco a ocho familias con niñas y niños menores de tres años de zonas rurales y visitan los hogares por lo menos una vez a la semana, previa coordinación con las familias en un espacio aproximado de dos horas (Resolución Viceministerial N° 036-2015-MINEDU del 13 de Julio de 2015).

Dicho programa trata de recoger las buenas prácticas culturales de crianza y cuidado que no atenten con la integridad de los niños y niñas. Asimismo, brinda orientación al adulto sobre su rol en los momentos de cuidado infantil, actividad autónoma y juego libre, a fin de que los cuidadores puedan desarrollar la habilidad de observar a sus niños, seguir sus intereses e iniciativas, brindarles material y un espacio seguro para favorecer el desarrollo, el aprendizaje, así como la creación de vínculos en la cotidianidad del hogar. Cabe mencionar que, de manera complementaria, se realiza una reunión con las familias y sus niños en un espacio de la comunidad (como el local comunal), donde entre adultos comparten experiencias de crianza y se orienta en cómo favorecer condiciones para el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños. La participación de los cuidadores principales con los niños es fundamental para el desarrollo de este servicio (Minedu, 2018).

1.5. Roles y funciones de la promotora educativa comunitaria

De acuerdo a lo indicado en la Resolución Viceministerial N° 036-2015-MINEDU del 13 de Julio de 2015. La Promotora Educativa Comunitaria (PEC) es una persona de la comunidad que cuenta con el respaldo de las familias, por su capacidad, dinamismo y compromiso con la misma comunidad. Como parte de su rol, la PEC visita la casa de los niños inscritos en el programa en un horario previamente establecido con la familia. Para la realización de dicha visita, es importante que la PEC pueda conocer las preocupaciones de los adultos cuidadores, sobre el desarrollo de los niños. Asimismo, es importante que pueda mostrar un trato amable y respetuoso con la familia, a fin de entablar un clima de confianza que permita establecer una comunicación fluida.

Considerando que las visitas pueden darse durante la mañana o tarde según la disponibilidad de cada familia, se cree necesario que cuando la PEC llegue pueda observar la dinámica que está teniendo la familia en el momento. Si en caso la visita se diera durante la preparación de los alimentos, entonces se sugiere que la promotora pueda conversar con la madre sobre lo que va a comer el niño o la niña, tratando de centrar la conversación en la importancia de una alimentación balanceada. Si fuera un momento de cuidado como el baño, el cambio de ropa, la lactancia, la alimentación o el momento de sueño, se sugiere acompañar y observar cómo el adulto atiende al niño, para luego brindarle retroalimentación de manera respetuosa y empática a fin de mejorar la atención que se procura.

El propósito de este acompañamiento es que los adultos cuidadores reflexionen sobre las prácticas de crianza y cuidado para modificarlas en el tiempo. En caso fuera un momento de juego, la promotora puede proponerle al adulto cuidador ubicar al niño en un espacio

seguro, donde tenga la oportunidad de jugar por sí mismo y con sus propios juguetes. Si no hubiera materiales en casa, se puede motivar a los padres a recolectar material no estructurado o construir juguetes para sus pequeños. Para este momento se trata que la PEC pueda explicarles a los padres, qué es lo que la niña o niño está haciendo y qué está aprendiendo.

Se espera que la PEC luego de acompañar los momentos de cuidado o de juego libre, pueda darse un tiempo para reflexionar con la familia sobre lo observado y establecer compromisos para la mejora de condiciones en relación al espacio, la alimentación nutritiva, la higiene, el trato delicado y amable en los espacios de cuidado o la importancia del buen estado de salud del niño o la niña (Minedu, 2018).

En lo que respecta al marco del desarrollo infantil, es importante mencionar que la PEC cuenta con la asesoría y acompañamiento pedagógico de la Profesora Coordinadora (PC), el soporte de la Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) para llevar a cabo acciones educativas que contribuyan al desarrollo infantil en concordancia con el marco curricular nacional, el contexto natural, cultural, socioeconómico de la comunidad y familias que acompaña. Por ello entre las funciones específicas que establece la Resolución Viceministerial N° 036-2015-MINEDU del 13 de Julio de 2015 la PEC se encarga de:

- El acompañamiento educativo de niños, niñas y/o adultos cuidadores.
- Comunicar el objetivo del programa y coordinar con las familias los horarios para la realización de las visitas.
- Evaluar los aprendizajes alcanzados con apoyo de la Profesora Coordinadora.
- Organizar, adecuar y mantener el espacio de uso cotidiano (materiales, condiciones higiénicas) en coordinación con la Profesora Coordinadora, personal administrativo o los padres de familia, para el momento de cuidado, de actividad autónoma y juego libre del niño.
- Ofrecer atención y cuidado oportuno a los niños y niñas que participan del programa.
- Poner en práctica valores y normas acorde a la cultura local.
- Planificar los aprendizajes de los niños en base al currículo educativo y en compañía de la Profesora Coordinadora.
- Interactuar en lenguaje materno con la población infantil teniendo en cuenta el desarrollo de actividades de aprendizaje, propios al contexto cultural.

1.6. La planificación de las sesiones educativas en PRONOEI entorno familiar

Las sesiones educativas en PRONOEI Entorno Familiar, se desarrollan en base a las necesidades y características de desarrollo de los niños del programa. A través de la observación pertinente y respetuosa que la PEC realiza de la dinámica familiar y el seguimiento personalizado a cada niño, se plantean las intenciones educativas que además se sustentan en los aprendizajes que establece el Currículo Nacional de la Educación Básica. Siendo más específicos, la planificación de los servicios educativos no escolarizados (PRONOEI) es anual y considera la aplicación de fichas diagnósticas vinculadas al entorno sociolingüístico y al contexto donde se desenvuelven los niños (MINEDU, 2019). En el caso del ciclo I de Educación Inicial, la planificación según el currículo nacional toma en cuenta ciertas orientaciones, como:

- Determinar el propósito de aprendizaje en base a las necesidades e intereses identificados del grupo a cargo.
- Establecer criterios, que permitan el recojo de evidencias de aprendizaje, sobre el progreso de los niños y las niñas
- Diseñar situaciones, estrategias y condiciones coherentes, con el propósito de aprendizaje.

Trabajar en base a las acciones planteadas le permite a la Profesora Coordinadora realizar la planificación anual en colaboración constante con la PEC para que ella tomando en cuenta las orientaciones brindadas, pueda desarrollar la acción educativa en los momentos esenciales, dentro de la cotidianidad de cada niño y su familia. Por medio de sesiones de juego, la PEC invita al adulto cuidador a participar junto al niño. El registro que elabora la PEC en torno a la interacción entre la familia y el niño durante la dinámica de atención y juego, es importante para posteriormente generar un espacio de diálogo y reflexión con los padres de familia sobre los materiales, el espacio, la organización del mismo y el hecho de cómo acompañar de manera asertiva el momento (Minedu, 2019).

2. Diseño metodológico

Esta investigación plantea un enfoque de carácter cualitativa. Esta clase de investigación busca explicar, comprender y describir de manera profunda ciertos fenómenos sociales desde la experiencia y perspectiva de los actores involucrados (Izcara, 2014). Por ello, se entra en contacto con las promotoras educativas comunitarias y las familias del servicio de PRONOEI entorno familiar, ubicados en el distrito de Callería en la región de Ucayali-Perú, con la finalidad de indagar y recoger respuestas entorno al contexto, las prácticas y acciones que brinda el servicio. En relación al nivel de investigación cabe precisar que es explicativo. Los estudios explicativos “están dirigidos a responder por las causas de los

eventos y fenómenos físicos o sociales. Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.95). En otros términos, el estudio explicativo brinda un sentido de entendimiento sobre lo que acontece, tratando de determinar las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian. En este caso, adentrarse al contexto de visita a los hogares por medio del programa PRONOEI entorno familiar, facilitó conocer cómo se desarrolla la atención educativa con los niños y los adultos cuidadores, asimismo se pudo identificar con más claridad el rol que cumplen las promotoras educativas comunitarias, algunas características de su acompañamiento y los contenidos que priorizan o desarrollan en las visitas a las familias del servicio.

2.1. Categorías de la investigación

La presente investigación expone dos categorías. La primera se relaciona con el tema de acompañamiento, como estrategia de intervención que ayuda a los adultos cuidadores a mejorar sus prácticas de crianza en el hogar, mientras la segunda categoría se vincula propiamente con las interacciones como modo de relación y conexión entre individuos. Cabe mencionar que la organización de las categorías señaladas fue establecida a partir de la revisión bibliográfica, con la intención de describir algunos indicadores relevantes que ayuden a caracterizar y explicar los componentes que pueden incidir en un adecuado acompañamiento. La tabla que se muestra a continuación detalla con más precisión lo mencionado.

Tabla 1

Dimensiones del acompañamiento

Categoría principal	Subcategoría	Dimensiones	Ítems
Acompañamiento	Acompañamiento que brinda la promotora educativa comunitaria.	■ Intereses y motivaciones de las PEC para asumir el cargo. ■ Relaciones en la dinámica de acompañamiento con niños y adultos. ■ Logros y dificultades en la labor de acompañar	
Interacciones	Interacción entre la PEC, familias y niños del programa	Disponibilidad Hace referencia al grado de respuesta, a las actitudes atentas que muestra la PEC frente a las familias y niños que acompaña.	■ La promotora saluda y se despide de los padres, madres y niños con respeto y amabilidad. ■ La promotora mantiene una postura corporal adecuada cuando las familia o niños le hablan, establece contacto visual. ■ La promotora muestra una actitud de escucha respeto e interés. ■ Se muestra atenta a las necesidades e intereses que presentan las familias y/o niños
		Calidad del lenguaje Se relaciona con los comentarios positivos que brinda la PEC a los niños y familias. Cómo amplía o expande información que puede ser útil para la cotidianidad de la familia.	Responde de manera empática a la situaciones o consultas que se presentan Emplea un lenguaje amable, afectuoso y claro. La promotora ofrece opciones o sugerencias a las familias para acompañar de manera asertiva a sus niños. La promotora brinda comentarios positivos a las familias sobre su rol.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas consideradas para el recojo de información fueron la observación y la entrevista. La observación es un proceso que acerca al investigador hacia el objeto de estudio, para describirlo y analizarlo dentro del contexto elegido, Bernal (2010). Entendiendo su importancia, se mostró una participación poco activa. La investigadora permaneció como espectadora de la visita y por medio del registro escrito y audiovisual, recogió información respecto al desarrollo de la sesión que llevo a cabo la promotora educativa comunitaria (PEC) a fin de visualizar las interacciones que se generaron en la visita de acompañamiento en el hogar. Asimismo, se empleó la entrevista semiestructurada, aquella “que basándose en una guía no es tan formal y rígida porque permite que el entrevistador pueda introducir algunas preguntas para esclarecer vacíos en la información; esto quiere decir que no todas las preguntas están predeterminadas” (Ñaupas et al, 2018, p.295). Hacer uso de esta técnica permitió entender la valoración y el significado que cobra el programa PRONOEI entorno familiar para las familias y las PEC en lo que respecta a su acompañamiento.

2.3. Características del contexto

Ucayali es un departamento del Perú localizado en la zona centro-oriental del territorio peruano. Actualmente cuenta con una superficie de 102,410,055 kilómetros cuadrados, que hacen un equivalente al 7,97% del territorio nacional. Este departamento se encuentra conformado por cuatro provincias: Atalaya, Coronel Portillo, Padre Abad y Purús. La presente investigación se desarrolló en Callería, uno de los distritos que se encuentra ubicado en la provincia de coronel Portillo y el cual cuenta con una población total de 149,999 habitantes.

En lo que respecta a la población infantil, el distrito de Callería cuenta con 17,167 menores de cinco años. La “Tabla 2” muestra un panorama de los niños que recibe atención educativa por medio de los programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI), entorno familiar ciclo I, así como el total de niños y niñas que se encuentran matriculados en el nivel de inicial, según la información obtenida en Midistrito.

Tabla 2

Atención educativa en el nivel inicial de Callería

Población de niños de 0-5 años	17,167
Niños matriculados en Nivel Inicial (privado – público)	12,125
Nº de PRONOEI Entorno Familiar	35
Niños matriculados en PRONOEI entorno familiar ciclo I	311

Nota: Escale – MINEDU (2022). Midistrito (2022)

3. Interpretación de resultados

Los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) bajo la modalidad de entorno familiar, resulta una estrategia de atención importante para los padres, madres, adultos cuidadores y/o familias con niños menores de tres años de zonas urbanas o rurales dispersas que por motivos laborales, económicos y/o sociales, se les dificulta enviar a sus pequeños a una institución educativa.

Las promotoras educativas comunitarias, que en su mayoría son mujeres del mismo distrito y/o comunidad, semana a semana realizan una visita a los niños y sus familias. Aunque muchas de estas mujeres son colaboradoras comunitarias por necesidad, otras lo hacen por auténtica vocación evidenciando un auténtico compromiso con los niños y familias que visitan.

Las PEC se muestran disponibles y atentas a jugar con los niños, a asistirlos cuando lo requieren, a jugar con ellos cuando se lo solicitan, incluso muchas de ellas con los escasos recursos que tienen preparan y llevan material de trabajo para las sesiones que desarrollan en los hogares que visitan .

Las sesiones de aprendizaje impartidas por las PEC, tienen como propósito dialogar y brindar orientaciones a los padres para acondicionar espacios y materiales en el hogar que favorezcan las prácticas de crianza durante los momentos de cuidado, actividad autónoma y juego libre. Sin embargo, en la práctica misma las interacciones que se dan por medio de los diálogos y devoluciones hacia los adultos cuidadores son poco frecuentes y en ciertos casos casi nula. En la comunicación con las familias se observa escucha por parte de las PEC, incluso evidencian conocimiento de los procesos que vienen desarrollando los niños, sin embargo la calidad de los comentarios no refleja un bagaje que ayude al cuidador a ampliar su mirada respecto a acciones u estrategias a poner en práctica para seguir reforzando el vocabulario, la autonomía, la motricidad, la espera o el despliegue del pensamiento para que los niños puedan resolver problemas o plantear soluciones ante las situaciones que se puedan presentar.

En relación a la comunicación que mantienen las PEC durante los momentos de interacción con los niños y niñas, no se aprecia una descripción de los materiales u objetos que emplean, ni tampoco de las acciones que emprenden los mismos niños en sus propios juegos. Hace falta que las PEC incorporen preguntas que invite a los niños a pensar sobre sus decisiones o elecciones y a problematizar las situaciones con las que se encuentran en el juego, a fin de ampliar su vocabulario y desplegar su pensamiento.

Conclusiones, recomendaciones y reflexiones

Conocer de cerca el programa de acompañamiento que se viene desarrollando en Pronoei de entorno familiar, nos permite observar esfuerzos de un Ministerio para brindar un servicio educativo a familias con niños y niñas que por diferentes motivos no tienen acceso a la educación mediante la contratación de mujeres de la propia comunidad, quienes supervisadas por una profesora visitan hogares con la finalidad de ayudar a las familias a mejorar las prácticas de crianza, sin duda una acción loable, pero que parece haberse

quedado estancada en el tiempo bajo el simple hecho de ofrecer trabajo a mujeres de escasos recursos para cumplir con llevar un servicio educativo a los niños y niñas de la zona. Frente a ello la pregunta es, ¿Qué valor encierra ofrecer este tipo de servicio?, ¿Se desea solo cumplir o realmente se desea generar un impacto multiplicador en la vida de los niños, de la comunidad y la población? Si se apuesta por el efecto multiplicador, ¿porque no otorgarle la oportunidad a las PEC de poder hacer una línea de carrera dentro de la institución o programa, si se sabe que muchas de estas mujeres son personas dedicadas y con años de experiencia en el servicio?, ¿Porque no contribuir a su formación y hacer que puedan volverse expertas en el trabajo de acompañamiento a niños y familias? Ello rompería con la alta rotación, permitiría un mentoring de promotoras antiguas y con experiencia hacia promotoras nuevas, un respaldo a su vez para las profesoras coordinadoras en su labor de acompañamiento y seguimiento, que garantizaría una mejor calidad del servicio hacia los niños y sus familias. Como muchos estudios sostienen, si las intervenciones en Desarrollo Infantil son pensadas, adecuadas y garantizan calidad, entonces los niños que crecen o se desarrollan en contextos que no son tan favorables, tendrán la oportunidad de alcanzar mejores éxitos académicos que les permitirá desplegar todo su potencial.

Se considera indispensable que las Profesoras Coordinadoras puedan hacer un seguimiento genuino, basado en evidencias, sobre el desempeño que tienen las PEC en su acompañamiento a niños y familias. No basta un monitoreo para ver si se tiene al día las fichas de observación, es necesario contemplar en el sistema un mejor seguimiento respecto a las estrategias que utiliza la PEC en sus sesiones de trabajo, a las maneras de aproximarse y entablar vínculos con los niños y las familias, al lenguaje o comunicación que emplea para guiar, alentar o dar retroalimentación a los cuidadores y en esa misma línea evidenciar cómo contribuye a expandir el vocabulario de los niños mediante descripciones o preguntas abiertas que sostenga el interés de los mismos. Tener seguimiento de estos puntos resulta importante para garantizar la calidad del servicio que se ofrece en el acompañamiento a familias y niños del programa.

El seguimiento que la Profesora Coordinadora pueda tener del trabajo de la promotora, es muy valioso para nutrir la evolución profesional de la PEC. El hecho de que puedan sentirse miradas, acompañadas, reconocidas y alentadas respecto a la labor que desempeñan, sin duda será un factor de mayor motivación y compromiso hacia el trabajo que vienen desarrollando.

Asimismo, se considera necesario ayudar a clarificar el rol que cumple la promotora educativa comunitaria de entorno familiar. Resulta importante tener claro el propósito de su acompañamiento para con los niños y familias que tiene a su cargo. La idea de que visiten las casas no es con el fin de entretener o hacerse cargo del cuidado de los pequeños, es con el objetivo de modelar estrategias que los padres puedan poner en práctica, es para contribuir a afianzar el vínculo entre adultos y niños. Por ello hace falta clarificar el propósito y para ello se considera necesario que las profesoras coordinadoras puedan contribuir a empoderar a las PEC ayudándolas a entender y marcar esa diferencia. En esta línea, estudios recientes como el de Paulsell et al (2010) hablan de la necesidad de que el personal de los programas de visitas domiciliarias pueda contar con un seguimiento, una capacitación dentro de un ambiente propicio. La implementación de prácticas basadas en evidencias, con monitoreo y consultas de apoyo, aseguran tasas más bajas de rotación del personal, así como niveles más bajos de cansancio o fatiga emocional en el personal.

Referencias

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2009). Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia. Editorial Gedisa, S.A. Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. [Archivo PDF]. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bernard van Leer Foundation. (2015). The Jamaican early childhood home visiting intervention [Archivo PDF]. <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2017/10/5.-The-Jamaican-early-childhood.pdf>
- Brotherson, S. (2005). Keys to Enhancing Brain Development in Young Children. [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/242559817_Keys_to_Enhancing_Brain_Development_in_Young_Children
- Center on the developing Child Harvard University. (2016). From Best Practices to Breakthrough Impacts [Archivo PDF]. https://46y5eh1lfhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wpcontent/uploads/2016/05/From_Best_Practices_to_Breakthrough_Impacts-4.pdf
- Center on the developing Child Harvard University. (2012). The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain [Archivo PDF]. <https://46y5eh1lfhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2012/05/The-Science-of-Neglect-The-Persistent-Absence-of-Responsive-Care-Disrupts-the-Developing-Brain.pdf>
- Center on the developing Child Harvard University. (2009). Young Children Develop in an Environment of Relationships. [Archivo PDF]. <https://46y5eh1lfhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2004/04/Young-Children-Develop-in-an-Environment-of-Relationships.pdf>
- Center on the Developing Child (2007). The Science of Early Childhood Development (InBrief). [Archivo PDF]. <https://harvardcenter.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2007/03/InBrief-The-Science-of-Early-Childhood-Development2.pdf>
- Ferrer, M. (2010). Los programas de intervención familiar y de apoyo a la parentalidad [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3317067>
- Fundación Baltazar y Nicolás, Coopera Infancia y Centro de investigación Pucp.(2022). Perú: situación de la primera infancia y estado emocional de sus cuidadores en tiempos de pandemia resultados de la evaluación continua del impacto de la covid-19 (ecic-19) - séptima ronda. [Archivo PDF]. <https://fundacionbaltazarynicolas.org/wp-content/uploads/2023/03/INFORME-NACIONAL-SEPTIMA-RONDA-ECIC-19.pdf>
- Hargraves, V. (8 de junio, 2018). What matters in infant and toddler pedagogy? The education hub. <https://theeducationhub.org.nz/what-matters-in-infant-and-toddler-pedagogy/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. [Archivo PDF]. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, CP. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta. [Archivo PDF]. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- MINEDU. (2012). Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre para los niños y niñas de 0 a 3 años. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3722>
- MINEDU. (2018). Guía para la atención integral. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6269>
- MINEDU. (2019). La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones [Archivo PDF]. <https://>

repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6518

- MINEDU. (2019 a). Interacciones que promueven aprendizajes : guía de orientaciones para la atención educativa de los niños y niñas de 0 a 5 años, educación inicial. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6886>
- MIMP (2014). Manual de visitas domiciliarias. Mirando y acompañando con cuidado y afecto [Archivo PDF]. <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgna/manual-de-visitas-domiciliarias-FINAL.pdf>
- Naupas, H., Valdivia, R., Palacios, J. y Romero, H.(2018). Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis. [Archivo PDF]. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Paulsell, D., Avellar, S., Sama Martin, E., & Del Grosso, P. (2010). Home Visiting Evidence of Effectiveness Review: Executive Summary. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Washington, DC. [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/254429744_Home_Visiting_Evidence_of_Effectiveness_Review_Executive_Summary_Washington_DC_US_Department_of_Health_and_Human_Services_Administration_for_Children_and_Families_Office_of_Planning_Research_and_Evalu
- Pérez López, J., Pérez Lag, M. Montealegre Ramón, M.P. y Perea Velasco, L. (2012). Estrés Parental, Desarrollo Infantil Y Atención Temprana [Archivo PDF]. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342012.pdf>
- Razo, A y Cabrero Iriberri, I. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videgrabación de la práctica docente en educación media superior en México. [Archivo PDF]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>
- Rimm-Kaufman, S. & Sandilos, L. (2018). Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning. [Archivo PDF] <https://s57ca2fc214ab9fab.jimcontent.com/download/version/1521123474/module/7541046763/name/Improving%20Students%27%20Relationships%20With%20Teachers.pdf>
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. [Archivo PDF] <https://ddd.uab.cat/pub/analsi/02112175n33/02112175n33p45.pdf>
- Vargas Rubilar, J. Lemos, V. Richaud, M.C. (2016). Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar Interdisciplinaria, 157-172. <https://www.redalyc.org/journal/180/18052925010/html/>
- Shonkoff, J. P. y Phillips, D. (Ed.). (2000). De las neuronas al vecindario: La ciencia del desarrollo infantil temprano. Washington, D. C.: Prensa de la Academia Nacional.
- Shonkoff, J. & Meisels, S.(2000). Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge University Press.
- Shonkoff, Jack; W. Thomas Boyce y Bruce S. McEwen (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. *Jama*, 301(21), 2252-2259.

Capítulo 6

Cuidado y enseñanza en la relación pedagógica¹

Cuidar e ensinar na relação pedagógica^{2 3}

DOI: <https://doi.org/10.67595/cuidado-ensenanza-relacion-pedagogica>

Julieth Viviana León Hernández
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia
<https://orcid.org/0009-0006-6809-210X>
julieth.leon01@uptc.edu.co

Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda (Asesora de tesis)
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2231-2833>
yenny.avellaneda@uptc.edu.co

Resumen

El capítulo se pregunta por el lugar del cuidado y la enseñanza en la relación pedagógica. Para ello, recupera algunos aspectos fundamentales de dos experiencias investigativas a nivel de formación posgradual en las que se indaga por las maneras en que se expresa el afecto y se construye vínculo en medio de la relación maestro-estudiante. A partir de una metodología narrativa, en la que se recogen relatos de experiencia de maestros de una escuela rural en Somondoco Boyacá, se presenta la categoría: Narrativa pedagógica: afectos y vínculos en la relación maestro-estudiante en la que convergen sentidos construidos sobre la relación pedagógica, en tanto relación fundada en el cuidado y la enseñanza.

Palabras claves: Relación pedagógica; cuidado; enseñanza; maestro; escuela.

¹ Derivada de la tesis titulada Relación Pedagógica: enseñanza y vínculos afectivos en la Escuela Normal Superior Valle de Tenza. Tesis de maestría en Educación terminada. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025 y Emergencia de la Educación inicial en Colombia 2006-2019. Una lectura del cuidado como objeto de saber pedagógico. Tesis de doctorado en Pedagogía y Didáctica en proceso. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

² Derivada da dissertação intitulada thesis entitled Pedagogical Relationship: teaching and affective bonds in the Escuela Normal Superior Valle de Tenza. Completed Master's thesis in Education. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025 y Emergencia de la Educación inicial en Colombia 2006-2019. Areading of care as an object of pedagogical knowledge. PhD thesis at Pedagogy and Didactics in process. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

³ Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación Rizoma

Resumo

O capítulo interroga-se sobre o lugar do cuidado e da docência na relação pedagógica. Para isso, recupera alguns aspectos fundamentais de duas experiências de pesquisa em nível de pós-graduação, nas quais se investigam as formas de expressão do afeto e de construção de vínculos na relação professor-aluno. A partir de uma metodologia narrativa, na qual são coletados os relatos de experiência de professores de uma escola rural de Somondoco Boyacá, apresentamos a categoria: Narrativa pedagógica: afeto e vínculos na relação professor-aluno em que convergem sentidos construídos sobre a relação pedagógica, como uma relação baseada no cuidado e no ensino.

Palavras chave: Relação pedagógica; cuidado; ensino; professor; escola.

Introducción

En los últimos años se ha despertado un inusitado interés general por el cuidado, de ello dan cuenta un gran número de publicaciones que lo visibilizan como un asunto esencial para el sostenimiento de la vida en las condiciones del mundo contemporáneo. Estudios en diferentes áreas de las ciencias sociales -entre las que se destacan la psicología, la economía, la antropología, la sociología, la educación y, en menor medida la pedagogía- han señalado que el cuidado se sitúa hoy en el centro de los principales debates en torno a lo social, bajo la premisa de:

Poner a los cuidados en el centro supone empezar a pensar en términos relacionales, en el reconocimiento y el respeto del otro; correr el eje de la individualidad liberal y la autonomía que prima las relaciones humanas hoy día y colocar en el centro la interdependencia, la reciprocidad y la complementariedad [...] Los cuidados son relacionales e interdependientes: todos hemos precisado o precisaremos de cuidados en algún momento de nuestra vida y todos hemos cuidado o cuidaremos a alguien en ciertas etapas de nuestro ciclo vital. (Batthyány, 2024, p.28)

Premisas como esta se sostienen en relaciones de saber-poder que hacen posible su aceptabilidad y visibilidad en un momento histórico determinado bajo un conjunto de reglas de enunciación que delimitan y dan forma a lo que decimos, pensamos y hacemos. En el contexto educativo, el cuidado resurge como problema vinculado a las formas de organización social en las tareas de cuidado de las nuevas generaciones en el marco de las políticas de protección social. En este sentido, se le considera un eje fundamental para avanzar en la construcción de sociedades más equitativas, de ahí que, hoy en día se avance en su reconocimiento como derecho.

Sin embargo, y sin que implique estar en desacuerdo con lo anterior, es preciso anotar, bajo una perspectiva pedagógica, que el cuidado ha sido un asunto de largo aliento en el campo del saber pedagógico. No obstante, su producción como verdad de esta época desconoce su lugar como concepto problema de la pedagogía vinculado a una particular manera de entender la relación entre adultos y niños/as y, por consiguiente, la relación pedagógica entre maestro y estudiante.

Estudios pioneros en Latinoamérica -en el campo del pensamiento pedagógico contemporáneo- como los de Dussel y Southwell (2005), Alliaud y Antelo (2011), Redondo y Antelo (2017), señalaron la importancia de pensar, debatir e interpelar la compleja relación entre cuidado y enseñanza, en tanto prácticas diferenciadas y al mismo tiempo complementarias en la formación del ser humano. Así, ubicados en la pregunta por las relaciones entre cuidado y enseñanza como prácticas educativas fundamentales en la construcción de la relación pedagógica maestro-estudiante, en el capítulo convergen los desarrollos de dos experiencias investigativas en el campo de la formación posgradual en educación y pedagogía⁴.

Las dos experiencias tienen en común el interés por el encuentro y desencuentro educativo entre maestros y estudiantes en contextos escolares, en tiempos en los que el cuidado se confunde con asistencia y la enseñanza se desdibuja bajo el predominio del aprendizaje. En este sentido, bajo la perspectiva de la investigación narrativa, el capítulo presenta los principales desarrollos investigativos alrededor de la categoría: Narrativa pedagógica: afectos y vínculos en la relación maestro-estudiante.

1. Marco de Referencia

Relación pedagógica

La relación pedagógica no surge de manera espontánea, es una construcción mediada por el saber y el afecto. Se va configurando a través de las prácticas de cuidado y enseñanza. Implica establecer un pacto generacional en el entre tiempo que va de la tradición a la recreación de sentidos y significados culturales. Así, la relación pedagógica se fundamenta en la responsabilidad por las nuevas generaciones, por tanto, posibilita en los niños y jóvenes una relación con el saber y la cultura.

La relación pedagógica constituye la estructura fundamental para comprender la pedagogía como experiencia. Esta relación se manifiesta en situaciones pedagógicas donde el adulto, guiado por un propósito educativo, influye en el niño o joven de manera significativa (Van Manen, 1998, p.94); por lo tanto, la pedagogía y el proceso de enseñanza no se reduce a métodos, contenidos o técnicas, sino que se manifiesta, ante todo, en una experiencia relacional, en el vínculo humano de acompañamiento intergeneracional.

4 Relación Pedagógica: enseñanza y vínculos afectivos en la Escuela Normal Superior Valle de Tenza. Tesis de maestría en Educación terminada. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025 y Emergencia de la Educación inicial en Colombia 2006-2019. Una lectura del cuidado como objeto de saber pedagógico. Tesis de doctorado en Pedagogía y Didáctica en proceso. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Relação Pedagógica: Docência e Vínculos Afetivos na Escola Normal Superior Valle de Tenza. Dissertação de Mestrado em Educação concluída. Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, 2025. e Emergência da Educação Infantil na Colômbia, 2006-2019. Uma Leitura do Cuidado como Objeto do Saber Pedagógico. Tese de Doutorado em Pedagogia e Didática em Andamento. Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia

En este sentido, la enseñanza está profundamente ligada a la relación pedagógica, en la medida en que incorpora componentes fundamentales como la afectividad, el diálogo y la sensibilidad en el ofrecimiento de un mundo común. Frente a la pregunta de si la escuela, en medio de las realidades contemporáneas, puede considerarse como parte de las bases materiales de lo común o, por el contrario; se trataría de una especie de cerco o restricción que mercantiliza la educación, Dussel (2021) se ubica en el feminismo posestructuralista para “afirmar la posibilidad de una escuela para lo común, y reflexionar sobre las formas concretas que puede tomar” (p. 132). Desde esta perspectiva, la autora propone una lectura de lo común basada en la responsabilidad ética y política frente al mundo.

¿Qué escuela habría que imaginar para sostener lo común como apuesta pedagógica en tiempos de individualización?. En el pensamiento feminista postestructuralista que nos presenta Dussel encontramos algunas claves que nos permiten imaginar una escuela para lo común, como respuesta a dinámicas sociales actuales en las que se exhorta a los individuos a emprender una carrera hacia el éxito, en la que se descarta la práctica de la enseñanza por considerarla poco eficiente, contraría a los intereses de los individuos y costosa en términos de tiempo frente a unas realidades que se mueven a las velocidades del mercado.

En esta perspectiva, enseñar no se reduce al acto mecánico de transmitir contenidos, sino que se entiende como una construcción relacional que ofrece herramientas para orientarse en el mundo. Así, la relación pedagógica, mediada por la sensibilidad del maestro, se configura como el eje articulador de una enseñanza, que atiende tanto a lo cognitivo como a lo afectivo y lo ético. El afecto en la relación pedagógica posibilita un vínculo proximidad y confianza; dicha conexión favorece el diálogo en tanto actitud ética. En este orden de ideas, enseñar implica también cuidar, escuchar, acompañar y reconocer al otro en su singularidad.

Autores como Abramowski (2010) enfatiza que “la afectividad del maestro es esencial para construir la relación pedagógica” (p.140). No es posible educar sin afectar y verse afectado por el otro. Así, educar tiene que ver con responder ante las demandas de otro, escuchar, atender, donar, ofrecer. Lo cual implica una tensión en la relación pedagógica: cuidar y enseñar. Tensión que no necesariamente tiene que entenderse como un dualismo. En muchos casos, los maestros expresan el temor de perder autoridad en su rol si demuestran interés por las condiciones de vida de sus estudiantes, esto hace que las relaciones se tornan distantes, donde prevalece una visión tradicional del maestro como figura estrictamente académica. Otras veces, ante el exceso de tareas a las que debe responder el maestro hoy en día, este opta por compensar lo que la familia y la sociedad no asume en su responsabilidad con los niños y jóvenes. Reconocer esta tensión es fundamental para no caer en la falsa dicotomía entre enseñar y cuidar, se cuida mientras se enseña y se enseña mientras se cuida (Antelo, 2011).

En lo concerniente al diálogo en la relación pedagógica, permiten mediar la interacción y fomenta la participación en el acto educativo. Así, la interacción no es algo abstracto; es una acción que se realiza en el encuentro entre maestro y estudiante, por lo que es importante asegurar condiciones favorables a la pedagogía, circunstancias facilitadas por el diálogo y por la comunicación (verbal y no verbal) (Stonkuvieni, 2010). El diálogo tiene gran influencia en la relación pedagógica entre maestro –estudiante debido a que puede llevar al acercamiento, cooperación y aprendizaje mutuo o, por el contrario, a una relación lejana, fría, individual y egoísta, sin ningún tipo de crecimiento cognitivo, ni social; es a partir del diálogo donde el maestro orienta al estudiante dentro de la cultura al integrarse posteriormente en la sociedad permitiendo ser crítico y reflexivo.

El diálogo es fundamental en la enseñanza, ya que permite construir que la palabra pueda ser escuchada, interpelada, repensada, compartida. En este sentido, el maestro está llamado a proponer una relación de apertura que habilite un espacio para el intercambio. Siguiendo la perspectiva del pedagogo brasileño Freire (1987), el diálogo es una “práctica liberadora en la que ningún participante —ni estudiante ni maestro— se convierte en objeto, ya que se basa en la colaboración y la unión” (p.110).

La colaboración es otra de las bases de, encuentro educativo, en tanto posibilita la pronunciación del mundo y su problematización de forma colectiva. Este proceso implica que tanto el maestro como el estudiante participen en la construcción del conocimiento, reconociéndose mutuamente como sujetos saber. En cuanto a la unión, esta se refiere a la relación de solidaridad entre los oprimidos, promoviendo un vínculo que no reproduce relaciones de dominación, sino que impulsa una transformación conjunta de la realidad a través del diálogo y la acción consciente. Así entonces, el diálogo resulta fundamental como mediación en la relación pedagógica, toda vez que hace lugar a la palabra, favorece la curiosidad y pone en movimiento el pensar juntos. En este sentido, el aula se transforma en un espacio de lectura crítica del mundo donde se problematiza la realidad y se busca comprenderla para transformarla. Así, el diálogo no sólo transmite contenidos, sino que también forma sujetos pensantes, autónomos y responsables del mundo que reciben.

Cuidado y enseñanza

Quienes a diario nos enfrentamos a la tarea de educar, no podemos dejar de reparar en las condiciones de posibilidad de esta práctica, situada, histórica y social. La educación nos ha permitido como humanidad heredar y a la vez transformar formas de pensar y habitar el mundo. Por tanto, es posible afirmar que la educación, en tanto práctica social, conserva en sí misma la posibilidad de renovación del mundo. Por la educación todo comienzo es renovación. De una generación a otra se ofrece un mundo y la posibilidad de actuar en este y transformarlo (Arendt, 1996). Considerar lo educativo, tiene que ver entonces, con pensar las condiciones de ese ofrecimiento del mundo y en este ofrecimiento radica la fuerza del vínculo intergeneracional.

En este sentido, la educación es entendida como un encuentro entre generaciones (Bárcena, 2012), un “entre” tiempo que conecta y permite que emerja lo común, en ello radica el sostenimiento del mundo; en el encuentro entre los nuevos, los recién llegados y quienes les anteceden. “Una generación educa a otra” (Kant, 1991, p. 30). Lo que da forma al mundo de lo humano es entonces el encuentro entre la herencia y la novedad, por tanto, la experiencia del mundo es la experiencia el encuentro con el otro y con lo otro.

El mundo de lo humano no sólo está para ser habitado, no sólo se ofrece, también precisa ser cuidado y cuidar del mundo es cuidar de las relaciones que lo hacen posible. En este sentido, la educación asume el compromiso de sostener lo común y de esta manera hacer posible el cuidado del mundo. “Al asumir a través de la escuela nuestra responsabilidad con los jóvenes y los aprendices -los niños y los adolescentes-, lo que en realidad hacemos es responsabilizarnos con el mundo al cual los incorporamos, acompañándolos” (Bárcena, 2012, p.37).

De otra parte, reconocer el carácter histórico de las prácticas educativas nos ubica en una lectura de lo singular, de las fuerzas que actúan para que algo pueda tener lugar, lo cual nos obliga a tomar distancia de una perspectiva determinista y universal en la que prima una descripción continua y consecuente de las prácticas sociales y nos acerca a una lectura de lo acontecimental. De otra parte, su carácter situado nos obliga a considerar las claves de pensamiento que en distintos momentos permiten delimitar el lugar del acontecimiento, sus condiciones de emergencia.

2. Diseño metodológico

En el estudio de las expresiones de la relación pedagógica en términos de cuidado y enseñanza la experiencia investigativa se nutre de la perspectiva de la investigación narrativa en la reconstrucción de las tramas de sentido que les permiten a los maestros obrar sobre sí mismos a partir del relato sobre su propia práctica. La narración de la experiencia no solo representa una reconstrucción de los sucesos y vivencias, sino que también genera un significado de lo que es verdad para el sujeto (Campos et.al.2011), pues es a partir de las conversaciones que la realidad se convierte en texto, construyendo entre los participantes y el investigador una nueva mirada de lo acontecido.

En la investigación narrativa se adopta como núcleo de interpretación la trama narrativa que construyen los sujetos para dar cuenta de sus experiencias de vida, por tanto, es profundamente reflexiva, se ampara en los postulados de la hermenéutica y se constituye en una manera alternativa de investigación en educación y pedagogía.

Este escenario nos pone, entonces, en la búsqueda por el reconocimiento de los saberes compartidos y del pensamiento en conjunto, por lo tanto, diverso. Es decir, problematiza las epistemologías y la verticalidad para dar paso al diálogo, la horizontalidad y la transformación desde la narrativa. (Barrera Quiroga, Pulido Sánchez y Bautista Gómez, 2022, p. 13).

En este sentido, a continuación, se presenta la narrativa construida por una de las autoras, en la cual se recoge el sentir y el pensar de una maestra, docente orientadora en una institución educativa rural que se pregunta por el afecto y la construcción de vínculos en las relaciones entre maestros y estudiantes y sus relaciones con dos prácticas fundamentales en la escuela: cuidar y enseñar.

3. Interpretación de resultados

Narrativa pedagógica: afectos y vínculos en la relación maestro-estudiante

Estar en un contexto rural fue una experiencia reveladora y un tanto inquietante en mi labor como docente orientador. Hasta ese momento, mi trayectoria no había cruzado caminos con estas comunidades, lo que me llevó a reflexionar y a repensar diversas perspectivas sobre la educación, saberes, cuidado y enseñanza. Este nuevo escenario me hizo cuestionar sobre las interacciones, afecto, cuidado que se tejen en la escuela, impulsándome a profundizar en mi experiencia investigativa, la cual trascendió en diferentes momentos:

En un primer momento, me enfoqué en observar las dinámicas de interacción entre maestros y estudiantes. A menudo, notaba un sutil distanciamiento en sus relaciones pedagógicas. Este fenómeno parecía estar influenciado por las diversas preocupaciones que los maestros llevaban consigo: la convivencia en el aula, los saberes, el cuidado de los estudiantes. Es como entrar en una serie de dicotomía entre enseñar y cuidar; se cuida mientras se enseña y se enseña mientras se cuida (Antelo, 2011), dificultando la relación pedagógica, como lo describe la maestra investigadora:

“En sociales de grado séptimo, por ejemplo, existe un ambiente de tensión donde el maestro da unas instrucciones concretas frente a lo que se va a desarrollar en la clase. En algunos momentos de la clase, el maestro se centra en el tablero, mientras que los estudiantes están hablando o dibujando; pocos les prestan atención a las instrucciones, algunos le preguntan qué hay que hacer y se sientan escuchando música. Son escasos los momentos en que se observa un diálogo entre docente y estudiante “. (D.CI).

Dicho distanciamiento podría entenderse como un reflejo de la dificultad para articular adecuadamente el cuidado y la enseñanza. El cuidado, entendido como una responsabilidad afectiva y ética, no puede separarse de la enseñanza, pues ambos son ejes fundamentales de la relación pedagógica. Sin embargo, las exigencias académicas y las rutinas estructuradas de la enseñanza tradicional a menudo tienden a desdibujar la dimensión afectiva del proceso educativo, como ocurrió en la observación de esta clase.

Las narrativas que emergieron de las observaciones de campo reflejaron claramente la complejidad de la relación pedagógica entre el maestro –estudiante en el contexto rural. Esto me llevó a reflexionar sobre cómo los maestros de la escuela definían y sentían su relación con los estudiantes, considerando las particularidades del entorno educativo. Así, se inició el siguiente paso de la investigación: escuchar las voces y pensamientos de los maestros y maestras rurales a través de sus escritos y discursos. Fue en este proceso de escucha atenta donde se hizo evidente que la relación pedagógica no puede reducirse a una mera transmisión de saberes, sino que se construye en un entramado de vínculos, afectos y cuidados.

Tal como lo plantea Batthyány (2024), pensar los cuidados desde una perspectiva relacional implica reconocer la interdependencia y la reciprocidad como pilares fundamentales del vínculo humano. Este enfoque permite correr el eje de la individualidad y abrir paso a una pedagogía del encuentro, donde el cuidado no se limite a una acción asistencial, sino que se reconozca como una práctica social, ética y profundamente política.

En los contextos rurales, este planteamiento cobra una relevancia particular, ya que los desafíos asociados a la diversidad, la desigualdad económica y la precariedad material de infraestructura, tecnologías exigen una práctica educativa que ponga en el centro la sensibilidad y la relación con el otro como lo expresa una maestra:

Hay unos chicos que sí viven en contextos muy, muy rurales, que caminan media hora para llegar a su casa desde una hora desde el punto en el que los deja la ruta, que no tienen dispositivo móvil, eee, apropiado para investigar las tareas que no tienen computador en casa (E, VO).

Uno de los retos que emergió en la experiencia investigativa fue la diversidad de estudiantes, sus trayectorias personales y sociales además de una marcada desigualdad en el contexto rural. Frente a esta realidad, los maestros narraron la necesidad de encontrar mecanismos para establecer diálogos, construir relaciones pedagógicas sólidas, afectos que sean de gran utilidad para convocar al estudiante en el proceso de enseñanza. Además, de encaminar sus prácticas a la pedagogía del cuidado donde se sostenga ese vínculo pedagógico, que se alimente del reconocimiento del otro.

Es así que, la práctica de los maestros se transforman en ser situada, ética y relacional, donde el dialogo cobra un gran sentido que permite no solo compartir saberes, sino que habilita la construcción de subjetividades críticas ante el mundo existente, permitiendo una participación activa y comprometida de los estudiantes. Esta comunicación no es unidireccional, sino bidireccional, fluyendo en ambos sentidos durante el acto educativo. Tal como lo manifiesta una maestra:

“El diálogo es una interacción en la que se puede expresar las ideas, puntos de vista, propuestas, sentimientos. Y además se pueden aclarar esos puntos de vista sí, hay una posibilidad de preguntar, de contestar, de negociar básicamente un proceso en el que se reconoce al otro y se logra la comunicación más asertiva” (E,VO).

El acto comunicativo no solo fortalece la relación pedagógica, sino que también abre espacios para la discusión, el debate y la argumentación sobre las problemáticas que afectan el contexto. De esta manera, maestros y estudiantes pueden generar un diálogo reflexivo y crítico que fomente el pensamiento analítico y la comprensión profunda de la realidad. Al mismo tiempo, este intercambio de ideas y perspectivas permite a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica sobre su entorno y su lugar en él, como lo sustenta la maestra SB:

“Como maestros debemos estar enfocados precisamente a establecer esos vínculos que permita tener espacios donde se dialogue con el estudiante, al dialogar se generan espacios de discusión, de argumentación, y se lleva a una dimensión mucho más amplia que es al desarrollo del pensamiento crítico” (E, SB).

Este diálogo pedagógico, al que Freire (1987) denomina vía para la liberación, permite a los estudiantes ser parte activa del proceso educativo, desarrollar pensamiento crítico y construir una visión reflexiva de su realidad. Así, el cuidado se manifiesta también en el reconocimiento del otro como interlocutor válido, como sujeto de palabra y no como receptor pasivo del saber.

Redondo y Antelo (2017) refiere que es indispensable pensar, debatir e interpelar la relación entre cuidado y enseñanza como prácticas diferenciadas, pero complementarias. En los relatos de los maestros y maestras recopilados, se observa cómo esta complementariedad se expresa en el aula a través del afecto, el acompañamiento emocional, la escucha activa y el reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos y de saber, como lo manifiesta una maestra:

“Para mí es importante generar vínculos afectivos con mis estudiantes, que haya un aprecio mutuo yo no puedo desprenderme de eso que yo no puedo decir no me importa si me quieren o me odian yo como docente quiero tener una buena relación con mis estudiantes yo no quiero ser una profesora que les dé miedo”. (E, VO).

El reconocimiento del otro como ser humano, con sus emociones, historias y necesidades, exige una mirada más humana en el proceso de enseñar. Como lo relatan las maestras, la relación pedagógica se enriquece cuando se acude al diálogo como herramienta para comprender y acompañar:

“En la escuela, he encontrado estudiantes con dificultades emocionales que han representado un desafío para mí como docente. Sin embargo, siempre he recurrido al diálogo como herramienta fundamental para manejar y entender sus necesidades” (E, GO).

“como docentes en darle herramientas al estudiante en decirle bueno yo quiero que usted conozca que yo también soy una parte humana, también siento, también soy una persona que quiero progresar” (E, AL).

Además del diálogo, la colaboración surge como una estrategia pedagógica valiosa. Lejos de ser solo una técnica, el trabajo colaborativo permite tejer redes de apoyo, fortalecer vínculos entre los estudiantes y construir conocimiento compartido y hacer frente a la adversidad del contexto rural como lo manifiesta una maestra:

“Tengo muchos estudiantes que son de escasos recursos, que son estrato uno y dos y que viven en el campo y no tienen la facilidad de conseguir materiales, entonces hay compañeros que, a través de la colaboración, a través del apoyo, es el sentido humanista, entre ellos conversan y hay esa camaradería que les permite fácilmente dialogar y prestarse y compartir los materiales, entonces eso hace que el ambiente sea también agradable y que los chicos compartan bastante en equipo”(E,SB).

Aplicar la metodología de las estrategias del trabajo colaborativo, que entre ellos se puedan apoyar, que entre ellos fluyan las ideas, que entre ellos puedan discutir, entonces estaría apoyada como con Vygotsky, que nos habla sobre el aprendizaje a través de la interacción social o la interacción con el otro. Entonces, creería que este es uno de los autores que ayudaría a fortalecer y a fundamentar el trabajo que vengo haciendo a través de los equipos de trabajo, que el otro pueda reconocer en el otro sus debilidades, sus fortalezas y se generen esos mecanismos de respeto y de interacción (E,SB).

La escucha es esencial en el vínculo maestro-estudiante, pues fortalece la conexión afectiva y ética desde el cuidado. Escuchar no es solo atender lo que se dice, sino comprender los modos en que los estudiantes expresan su mundo, sus visiones, emociones y sus conflictos, incluso cuando estos emergen en formas no convencionales o disruptivas. Como lo relata una maestra, en su práctica cotidiana ha aprendido a reconocer que los estudiantes también tienen formas propias de comunicarse, que en ocasiones se manifiestan a través de apodos o palabras ofensivas. Lejos de silenciarlos de manera autoritaria, el acto de escucha permite comprender los sentidos que habitan esas formas de expresión, intervenir pedagógicamente y orientar con respeto hacia modos más asertivos de diálogo y convivencia. Escuchar es cuidar, es reconocer la singularidad del otro y brindarle un espacio para que su voz tenga lugar en el aula:

“En mi quehacer docente, mis planeaciones de clase, escucharlos, escuchar sus perspectivas, escuchar cómo ellos se comunican, porque ellos también tienen maneras de comunicarse, de irlos orientando, porque a veces la comunicación entre ellos es a través de malas palabras, a veces son a través de apodos, son elementos que afectan notablemente la convivencia y que obviamente uno como docente pues debe intervenir y tratar de llevarlo de la mejor manera para que ellos vayan teniendo también herramientas para aprender a manejar el diálogo” (E,LT).

Por otra parte, el afecto no es solo un discurso en el campo educativo o en políticas públicas, se convierte en una práctica que los maestros utilizan para construir la relación pedagógica. Esta postura se encuentra en sintonía con lo propuesto por Batthyány (2024), quien sostiene que poner los cuidados en el centro supone cambiar el eje de la individualidad hacia la interdependencia, la reciprocidad y la complementariedad. En el acto de enseñar, cuidar implica reconocer al otro, sus necesidades, su dignidad y su singularidad.

El cuidado en el aula o en la escuela es un tema que motiva a varias reflexiones y diversas posturas entre maestros. Algunos lo comprenden como un componente esencial de su ejercicio profesional, que no solo propicia la relación pedagógica, sino que les permite establecer vínculos significativos con sus estudiantes. Desde esta mirada, el cuidado no se reduce a una práctica asistencial o emocional, sino que se manifiesta en la disponibilidad para escuchar, acompañar y reconocer al otro.

Sin embargo, también emergen posturas más cautelosas frente a esta dimensión. Algunos maestros expresan preocupación por los posibles límites difusos que podrían surgir al brindar espacios de cercanía y confianza, temiendo que estos afecten su rol de autoridad o comprometan el respeto que sustenta su enseñanza. Tal como lo manifiesta unas maestras:

“El temor al principio que tenía como de ese acercamiento y de la falta de respeto por parte, como por brindar estos espacios de diálogo, no es así, por el contrario, ellos se hacen más cercanos..” (E, GO).

A partir de esta comprensión, puedo entender por qué piensan y actúan de cierta manera, y potenciar su aprendizaje para desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y psicológicas. Lo hago con respeto por su privacidad, sin indagar en sus sentimientos o emociones de manera que pueda comprometer mi posición como docente o generar implicaciones legales (R,DZ).

Estas tensiones reflejan la necesidad de repensar el cuidado no como una amenaza a la disciplina, sino como una práctica de los maestros, que reconoce la humanidad de quienes se encuentran en el aula y pone en el centro la posibilidad del intercambio. En este sentido, el cuidado se convierte en una mediación ética, donde se conjugan el acompañamiento, la palabra, el gesto, el respeto y la afectación mutua.

La relación pedagógica en contextos rurales no se reduce al cumplimiento de objetivos curriculares. Se teje en los gestos cotidianos, en la escucha empática, en la palabra compartida y en el afecto mutuo. La narrativa de los maestros rurales nos enseña que cuidar es enseñar, y enseñar es también un acto de cuidado. Como plantea Antelo (2011), es falso oponer estas dos prácticas: en realidad, se implican y se sostienen mutuamente.

Conclusiones

La relación pedagógica, tal como se ha explorado en este capítulo, no puede entenderse como una mera interacción sin sentido entre maestro y estudiante, sino como un entramado complejo, situado y profundamente humano, que se teje en la tensión entre enseñar y cuidar. Las voces de maestras y maestros rurales nos invitan a reconocer que la relación pedagógica no se impone ni se decreta: se construye día a día, en los gestos de escucha, en el reconocimiento del otro, en la sensibilidad del maestro frente a sus contextos y trayectorias.

Desde esta perspectiva, **cuidar y enseñar no son prácticas opuestas ni excluyentes**, sino dimensiones complementarias de una misma apuesta ética, política y pedagógica. Donde el cuidado se vuelve pedagogía, la enseñanza recupera su sentido más profundo: no formar para el rendimiento ni reproducir estructuras competitivas, sino acompañar la cons-

trucción de sentidos, saberes y mundos posibles. Educar implica ofrecer el mundo, acoger al otro y sostener una relación que se transforma.

La narrativa pedagógica aquí presentada permite visibilizar una manera situada, sensible y crítica de pensar y vivir la experiencia de los maestros. A través de la propuesta narrativa, se reconocen los saberes encarnados en las prácticas educativas, sus afectos, tensiones, decisiones éticas cotidianas, y su vínculo con los estudiantes como condición de posibilidad para enseñar. En contextos rurales marcados por la desigualdad, la fragmentación y la escasez material, esta perspectiva adquiere una potencia transformadora: abre la posibilidad de una escuela que no solo transmite conocimientos, sino que también acoge, escucha, reconoce y cuida.

Asimismo, los relatos de maestras rurales permiten constatar que **la pedagogía no puede separarse del afecto**, del compromiso ético ni de la sensibilidad ante la vida de quienes habitan la escuela. En esta relación, el diálogo se convierte en una mediación indispensable, no solo como herramienta metodológica, sino como práctica fundante de una pedagogía liberadora, que reconoce al otro como interlocutor válido, como sujeto de derecho y de palabra. El diálogo pedagógico no solo construye conocimiento, sino también vínculos de solidaridad, pensamiento crítico y sentido de comunidad.

Educar es, entonces, vincularse con otros desde la responsabilidad compartida por el mundo. Y es en ese “entre” —entre generaciones, entre voces, entre experiencias— donde la relación pedagógica se convierte en el núcleo vital de una pedagogía del cuidado, una pedagogía de lo común, capaz de resistir la lógica de la indiferencia, del individualismo y de la instrumentalización de la enseñanza.

En última instancia, **reconocer la relación pedagógica como el eje articulador de las prácticas educativas** nos permite reafirmar que enseñar es también cuidar, y cuidar es, de algún modo, enseñar. En esta complementariedad se sostiene la esperanza de una educación transformadora que no teme ser afectada por la vida del otro, y que asume la escuela como un lugar para sostener y renovar el mundo, generación tras generación.

Referencias

- Abramowski, A.L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (1996). "La crisis de la educación". En *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Grupo Editor
- Bárcena, F. (2012). *Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo*. En Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre la educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens y FLACSO Argentina.
- Barrera, D., Pulido, M., y Bautista, S. (2022). La investigación narrativa en la educación RAIN, Vol. 2, N°4, pp. 5-17
- Barrera Quiroga, C. M., Pulido Sánchez, M. C., & Bautista Gómez, C. A. (2022). *La investigación narrativa: Una mirada desde las experiencias y la diversidad*.
- Batthyany, K. (2024). *Desafíos y oportunidades de la sociedad del cuidado en América Latina y el Caribe*. En Batthyany, Perrotta y Pineda. (Coord.). *La sociedad del cuidado y políticas de la vida*. CLACSO
- Campos, M., Domínguez, A., Gervilla, Á., & Herrera, M. (2011). *Investigación narrativa en educación: El discurso de los sujetos*. Editorial Graó.
- Dussel, I., y Southwell, M., (2005), «La educación como cuidado, entre el amor y la justicia», en *El Monitor de la Educación*, publicación del Ministerio de - Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, año I, n° 4.
- Dussel, I. (2021). *Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías*. En Collet, J y Grinberg, S. (Eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Akal.
- Redondo, P., y Antelo, E. (Comps.). (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias*. Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre la educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens y FLACSO Argentina.
- Stonkuvienė, I. (2010). La relación pedagógica: fundamento de la experiencia educativa. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 63-75.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.



III

**Subjetividades, motivaciones
y experiencia escolar**

**Subjetividade, motivação
e experiência escolar**

Capítulo 7

Motivação de um estudante para aprender química em uma escola da Ilha de Cotijuba-Pa^{1,2}

Motivación de un estudiante para aprender química en una escuela de la Isla de Cotijuba-Pa³

DOI: <https://doi.org/10.67595/motivacao-estudante-quimica-cotijuba>

Priscilany Cavalcante dos Santos
Universidade Federal do Pará
Brasil

<https://orcid.org/0009-0004-1954-6713>

E-mail: priscilanyasantos@ufpa.br

Andrela Garibaldi Loureiro Parente (orientadora da tese)
Universidade Federal do Pará
Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3396-700X>

E-mail: andrela@ufpa.br

Resumo

Este capítulo aborda uma pesquisa de doutorado, cujas bases teóricas, epistemológicas e metodológicas se pautaram na compreensão da subjetividade, conforme González Rey (2005). Apresentaremos um estudo de caso referente à configuração subjetiva da ação de aprender de um estudante. A pesquisa foi realizada no contexto da prática pedagógica e no espaço escolar, no período de 2018 a 2021, em uma escola pública localizada na ilha de Cotijuba - Pará. Foi concebida a partir da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa. No contexto da prática pedagógica e das atividades escolares utilizamos diferentes instrumentos de pesquisa em ações distintas: imaginando e produzindo ideias na praia, feira de ciências e show de talentos. Os resultados da pesquisa implicam reflexões sobre o estudo da motivação, bem como sobre como a prática pedagógica pode se constituir um espaço de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Motivação; aprendizagem; ensino de Química.

1 Derivada da Tese intitulada "Motivação e imaginação no contexto da prática pedagógica e na aprendizagem em química" para obtenção do grau de Doutora, no "Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas", do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Defendida: 02/06/2023. <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16011>

2 Derivada de la Tesis titulada "Motivación e imaginación en el contexto de la práctica pedagógica y el aprendizaje en química" para la obtención del grado de Doctor, en el Programa de Postgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas, del Instituto de Educación Matemática y Científica de la Universidad Federal de Pará. Sustentada: 02/06/2023. <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16011>

3 Este trabalho de pesquisa é uma das produções feitas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sujeitos que Aprendem e Ensinam Ciências - SAPENCI/ IEMCI/ UFPA.

Resumen

Este capítulo aborda una investigación doctoral, cuyas bases teóricas, epistemológicas y metodológicas se sustentaron en la comprensión de la subjetividad, según González Rey (2005). Presentaremos un estudio de caso sobre la configuración subjetiva de la acción de aprendizaje de un estudiante. La investigación se realizó en el contexto de la práctica pedagógica y en el espacio escolar, de 2018 a 2021, en una escuela pública ubicada en la isla de Cotijuba - Pará. Fue concebido con base en la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructiva-Interpretativa. En el contexto de la práctica pedagógica y de las actividades escolares, utilizamos diferentes instrumentos de investigación en diferentes acciones: imaginar y producir ideas en la playa, feria de ciencias y concurso de talentos. Los resultados de la investigación implican reflexiones sobre el estudio de la motivación, así como sobre cómo la práctica pedagógica puede constituir un espacio para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Palabras clave: Motivación; Aprendiendo; Enseñanza de la química.

Introdução

Sabemos o quanto a motivação dos estudantes é importante no processo de aprender e ensinar ciências (química). Contudo, esse conceito tem sido tratado a partir de perspectivas de aprendizagem assimilativas, relacionando-o com conteúdo concreto e externo. Isso porque a aprendizagem não é compreendida na complexidade dos processos de desenvolvimento humano no âmbito social e cultural, desconsiderando sua dimensão subjetiva. Assim, se no processo de aprendizagem o objetivo é favorecer a motivação dos estudantes é fundamental considerar os processos subjetivos no contexto das práticas pedagógicas.

Pozo e Crespo (2009, p. 40) enfatizaram que a falta de motivação dos alunos pela aprendizagem “é um dos problemas mais graves do aprendizado em quase todas as áreas, não apenas em ciências”. Para Nehring et al. (2002, p. 94), isso se explica pela impressão de que os estudantes têm de que os modelos científicos não servem para nada e que só interessam aos cientistas. Somado a isso, Aymerich (2004), destaca que a linguagem própria da ciência, diferencia-se da linguagem que os estudantes utilizam no seu dia a dia, e que as explicações baseadas na linguagem científica não são óbvias. Portanto, para os autores a motivação para aprender não é da ordem da subjetividade humana, mas relaciona-se a natureza dos conteúdos e a utilidade dos conhecimentos.

Da perspectiva desses autores, a motivação pode ser extrínseca ou intrínseca. Ela é extrínseca quando envolve fatores externos. Por exemplo, os estudantes interessam-se por estudar para ser aprovado. A motivação é intrínseca quando o estudante se esforça para aprender o que está sendo ensinado, ou seja, dedica-se mais a aprender do que a ser aprovado na disciplina. Nessas situações, a motivação não é compreendida como sistema, mas como aspectos internos e externos que influenciam a aprendizagem, mas não estão articulados e integrados nesse processo.

Este capítulo aborda uma pesquisa de doutorado, cujas bases teóricas, epistemológicas e metodológicas se pautaram na compreensão da subjetividade, conforme González Rey (2005). Assim, para o autor a motivação refere-se a “organização subjetiva de diferentes processos que fazem parte da atividade atual da pessoa, e não como conteúdo pontual interno que define o envolvimento da pessoa em um tipo concreto de atividade”. Para ele, a motivação é de ordem da subjetividade humana e pode ser compreendida como um sistema configuracional. Em se tratando desta pesquisa, a motivação foi estudada a partir do conceito de configuração subjetiva da ação de aprender que implica a história de vida do estudante, o contexto de aprendizagem e o espaço relacional.

Apresentaremos um estudo de caso referente à configuração subjetiva da ação de aprender de um estudante. Para isso organizamos o capítulo em quatro sessões. Na primeira, apresentamos a Teoria da Subjetividade e enfatizamos a aprendizagem como produção subjetiva. Na segunda seção, apresentamos os princípios da epistemologia qualitativa que orientaram a construção das informações no trabalho de campo. Na terceira seção, em resultados e discussões, abordamos a motivação como um processo configuracional nas aulas de química compartilhando o estudo de caso. Na quarta sessão refletimos sobre os resultados do estudo apontando novos direcionamentos para o estudo da motivação.

1. Aprendizagem na teoria da subjetividade

A Teoria da Subjetividade compreende que o homem é um ser histórico, social e cultural (González Rey, 2020). Ela é considerada pelo seu proponente, Fernando González Rey, um desdobramento atual das ideias de Vygotsky (González Rey, 2012, 2014, 2020) e visa estudar o desenvolvimento psicológico humano no âmbito da cultura como um fenômeno complexo (Mitjáns Martínez, 2019, p. 49). A Teoria da Subjetividade organiza-se em categorias conceituais que articuladas entre si permitem compreender como o homem se desenvolve no espaço social e cultural. Dentre elas, destacamos: sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade social, subjetividade individual, agente e sujeito.

A subjetividade é entendida como um sistema simbólico-emocional que compreende o ser humano em sua complexidade. Ela emerge no contexto das relações e ações dos indivíduos e se organizam em sistemas de sentidos subjetivos denominados de configurações (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais que emergem no fluxo dinâmico das experiências vividas pelos indivíduos (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Deste modo, a configuração de sentido subjetivo é uma produção considerada mais estável do que os sentidos subjetivos.

A configuração de sentido subjetivo pode emergir no fluxo dinâmico da produção de sentidos subjetivos, mas essas configurações não são consideradas uma soma de produção de sentido subjetivo. Na experiência de aprendizagem, sentidos subjetivos e configurações subjetivas são produzidas em uma série de eventos nas quais os indivíduos estão implicados, e articulam-se à história e ao contexto social deles, qualificando a própria experiência vivida na situação atual. Deste modo, novos sentidos subjetivos podem ser propulsores de configurações subjetivas, indicando mudanças no sistema configuracional (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

A motivação é uma produção de sentidos subjetivos e, portanto, uma configuração subjetiva (González Rey, 2014). Gonzalez Rey & Mitjans Martinez (2017, p.11) explicaram que “A compreensão da configuração subjetiva em seu caráter motivacional a define como um conceito integrador essencial da subjetividade humana”. Nessa perspectiva, a motivação do estudante se constitui a partir do que é subjetivado por ele na ação atual e relaciona-se também ao que vivenciou como parte de sua história de vida e dos contextos distintos de ação e relação, como a família, a escola, a igreja. Em síntese, as configurações subjetivas são sistemas motivacionais autogeradores que permitem compreender tomadas de decisões, reflexões e pensamento.

A subjetividade é, simultaneamente, social e individual. Assim, há dois níveis de organização, as quais se configuram de forma recursiva, contraditória, fazendo parte do complexo processo psicológico humano (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). Na subjetividade social, o individual e o social implicam-se, de forma indissociável e simultânea, nas configurações subjetivas individuais e sociais formando qualidades distintas, uma vez que, a vida social é dinâmica. Desta forma, a escola e a sala de aula são espaços de produção de uma subjetividade social. Em resumo, pela natureza autogeradora da configuração a subjetividade social da escola e da sala de aula são singulares.

Os sentidos subjetivos sociais produzidos nesse espaço estão associados a outros contextos sociais como a família e a própria sociedade, mas podem ser novos e alterar todo o sistema de configuração, produzindo mudanças. Nesse sentido, os sentidos não são determinados pela ação do professor, pois eles emergem do que é subjetivado pelos envolvidos no espaço social e, portanto, não são decorrentes de um processo de assimilação. Contudo, o professor em sua ação profissional poderá interpretar sentidos subjetivos gerando aprofundamentos sobre os interesses dos estudantes e, criativamente, envolvê-los em ações intencionais no contexto da prática pedagógica, favorecendo que eles emergjam como agente e sujeitos de seus processos de aprendizagem.

Os conceitos de agente e sujeito estão relacionados à subjetividade social. Na perspectiva da aprendizagem escolar a “subjetividade social dos contextos educativos expressa-se na subjetividade individual do estudante por meio de suas produções subjetivas nas ações de aprender” e, nesse contexto, o estudante poderá emergir como agente ou sujeito (Egler & Mitjans Martínez, 2019, p.196). O agente é o indivíduo ou grupo que toma decisões, pensa, expressa as ideias e participa do processo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Já o sujeito “é aquele indivíduo ou grupo que é capaz de gerar um caminho alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que atua” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p.58). Assim sendo, o agente e sujeito não são definidos pelas capacidades e processos assimilativos envolvidos na aprendizagem, mas pelas configurações subjetivas que emergem no processo de aprender (González Rey, 2012).

Estudando a configuração subjetiva da ação de aprender é possível compreender três tipos de aprendizagem (Mitjans Martínez, 2014; Mitjans Martínez & González Rey, 2017; Egler & Mitjans Martínez, 2019). A aprendizagem reprodutiva-memorística, na qual o estudante está orientado para a assimilação e reprodução das informações apresentadas pelo professor (Mitjans Martínez & González Rey, 2017; Egler & Mitjans Martínez, 2019). A aprendizagem compreensiva, na qual predomina a reflexão e o estudante pode utilizar o que aprendeu em situações diferentes daquelas em que baseou sua aprendizagem (Mitjans Martínez &

González Rey, 2017; Egler & Mitjáns Martínez, 2019). A aprendizagem criativa se caracteriza pela personalização da informação, confrontações com o conhecimento e produção ideias novas, que estão além da forma como o conhecimento se apresenta (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017; Egler & Mitjáns Martínez, 2019).

O estudo da motivação no processo de aprendizagem em química assumiu como referencia a compreensão da motivação como um sistema configuracional. Para isso, recorreremos às categorias teóricas que permitem compreender processos de aprendizagem em desenvolvimento humano como um fenômeno da complexidade em uma lógica configuracional. Nesse sentido, assumimos a configuração subjetiva da ação de aprender como central para o caso que será apresentado. Em continuidade, apresentaremos o contexto do estudo e construção de informações sobre a subjetividade humana a partir da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-interpretativo.

2. Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada no contexto da prática pedagógica e no espaço escolar, no período de 2018 a 2021, em uma escola pública localizada na ilha de Cotijuba – Pará. Foi concebida a partir da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa. Nesse sentido, a pesquisa objetivou estudar a configuração subjetiva da ação de aprender para estudar a motivação no contexto da aprendizagem em química. Assim, para fins deste capítulo, apresentaremos o estudo de caso de um participante denominado pelo nome fictício de Max.

A epistemologia qualitativa orienta a produção do conhecimento sobre a subjetividade humana considerando três princípios que são o construtivo-interpretativo, o diálogo e a singularidade. A pesquisa orientada pelo método construtivo-interpretativo é teórica, processual e dinâmica e, no trabalho de campo, se produzem conjecturas, indicadores e hipóteses. As conjecturas e indicadores são significados criados pelo pesquisador e são baseados nas expressões dos participantes do estudo. Os indicadores possibilitam formular hipóteses que vão permitir organizar a configuração subjetiva compondo o modelo teórico do estudo (Mitjáns Martínez, 2019). Dessa forma, expressões ou várias expressões dos participantes são interpretadas pelo pesquisador e relacionadas a um sentido subjetivo e, à medida que as informações vão sendo interpretadas novas hipóteses são formuladas. Enfim, o conjunto de hipóteses gera a inteligibilidade para o problema de pesquisa.

Além de a pesquisa ser teórica, pois o trabalho de campo implica a construção dos significados pelo pesquisador das expressões dos participantes, ela é também dialógica. É no espaço comunicativo e dialógico que os participantes estabelecem vínculos, se implicam no processo e produzem sentidos subjetivos. Deste modo, o diálogo é considerado um processo dinâmico e vivo para todos que participam, pois “configuram subjetivamente como um novo espaço relacional que de fato representa dois ou mais caminhos de subjetivação simultâneos.” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 75). Assim, é no diálogo que os participantes da pesquisa confrontam ideias e abrem novos caminhos de subjetivação.

A singularidade é outro princípio da Epistemologia Qualitativa. Ela é construída no processo de pesquisa e relaciona-se a “informação diferenciada que se fundamenta no caso

específico e toma significado em um modelo teórico que o transcende” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p.29). Por isso, no estudo de caso, as expressões dos indivíduos ou grupo, abrem novos caminhos de aprofundamento sobre o que surge no espaço comunicativo. Essas aberturas possibilitam rotas distintas que demonstram a complexidade e a novidade das informações novas que cobram a construção de significados pelo pesquisador. Nesse sentido, a informação diferenciada enriquece o modelo teórico que gera inteligibilidade sobre o que está sendo estudado.

Tendo como referência esses três princípios, a metodologia construtivo-interpretativa foi delineada com a construção do cenário social da pesquisa. Este é responsável por criar os vínculos com os participantes da pesquisa, de forma que eles se interessem e participem do processo porque avaliam e reconhecem que se beneficiam dele. Assim, os primeiros contatos e vínculos com o Max ocorreram no contexto da prática pedagógica, nas aulas de química. Posteriormente, o espaço social e as relações foram ampliados com ações realizadas na escola. Assim, o trabalho de campo e estudo da motivação do estudante foi sendo desenhado no contexto das aulas e das atividades escolares.

No contexto da prática pedagógica e das atividades escolares utilizamos os instrumentos de pesquisa em ações distintas, organizadas em três contextos específicos:

1. Imaginando e produzindo ideias na praia. Conjunto de atividades realizadas no contexto da prática pedagógica que incentivaram a participação dos estudantes. Nas atividades os estudantes eram incentivados a produzir sistemas como tipos de misturas homogêneas e heterogêneas fazendo uso de materiais presentes na praia. Nessas oportunidades observamos a implicação dos estudantes, suas curiosidades, imaginação, dúvidas e reflexões sobre os conteúdos de química. Foram instrumentos: conversas informais, áudios, vídeos, imagens e registros escritos.
2. Feira das ciências no ano de 2018 com o tema “Empreendedorismo” e em 2019 com o tema “As dimensões da sustentabilidade”. Foram eventos escolares que demandaram planejamentos e realização de práticas investigativas. Objetivou incentivar a investigação científica com os estudantes abordando problemas de interesse deles. Foram instrumentos: conversas informais, áudios, vídeos e imagens, bem como registros escritos e dinâmicas conversacional.
3. Show de talentos: integração e compromisso dos estudantes. Uma programação realizada no contexto da escola e teve o objetivo de integrar os estudantes e incentivar o compromisso deles com o espaço escolar. Foi uma oportunidade de observá-los naquilo que sabiam fazer com desenvoltura. Foram instrumentos: áudios, vídeos e imagens e uma dinâmica conversacional realizada com Max.

No percurso da pesquisa cada instrumento cumpriu objetivos específicos. As conversas informais são comunicações não planejadas previamente, mas que abrem espaços de diálogos para confrontar os participantes com informações geradas por outros instrumentos de pesquisa. (Muniz, 2019). As dinâmicas conversacionais são instrumentos em que

favorece a expressão das ideias e experiências do participante, dentro e fora do ambiente escolar, possibilitando compreender algumas inquietações e outras temáticas, de forma livre e espontânea. (González Rey, 2005). Os áudios, vídeos e imagens das ações escolares permitiram fazer observações do participante em algumas ações da prática pedagógica, avaliando sua participação, compromisso e implicação. Registros escritos referem-se a documentos elaborados pelos participantes, contendo suas ideias e pensamentos nas atividades realizadas por ele. Técnica de complementar frases foi um instrumento adaptado de outro instrumento produzido por González Rey (2005) que é formado por indutores curtos para que o participante completasse frases. Foi utilizado para compreender aspectos gerais da escola, família, histórias e sobre as experiências do participante da pesquisa.

Portanto, o estudo de caso de Max foi elaborado considerando as orientações de construção de conhecimento pelos princípios da epistemologia qualitativa. Nesse sentido, o desenho metodológico foi concebido no percurso da pesquisa, na medida em que, os significados eram produzidos com relação aos sentidos subjetivos que configuravam sua ação de aprender e associados à motivação em aulas de química. Em suma, cabe reforçar que essa construção concebe as informações produzidas no trabalho de campo em uma lógica configuracional e não de uma relação de causa e efeito.

3. Principais resultados e discussão

O caso Max é uma demonstração de que a motivação é um sistema configuracional. Esse sistema está organizado por sentidos subjetivos associados a múltiplas expressões das experiências subjetiva do estudante relacionadas a subjetividade individual, a subjetividade social e ao contexto relacional da ação atual. Nas práticas escolares, sentidos subjetivos atualizam-se na ação de aprender e outros são produzidos, qualificando a experiência de aprendizagem. Deste modo, a motivação para aprender está associada a esse complexo sistema e a intencionalidade da prática pedagógica implica processos comunicativos e dialógicos.

Quem era Max?

No momento em que a pesquisa iniciou, Max era um jovem de 15 anos que cursava o primeiro ano do ensino médio e gostava de “música e livros” (Max, 2020 - Complemento de frases I). Ele morava com sua mãe, o padrasto e tinha uma irmã com quem conviveu pouco tempo, pois ela morava com sua bisavó. Seu pai biológico se separou da mãe quando Max tinha 1 ano de idade. Era a mãe com a ajuda do padrasto que supria o sustento da família. Em dinâmica conversacional ele expressou a força e a coragem de sua mãe, destacando a admiração, reconhecimento e valor que tinha por ela “A minha mãe pra mim é tudo vamos dizer assim [...] Nossa! Ela sempre teve e sempre vai ter um papel fundamental na minha vida. (Max, 2021 - Dinâmica conversacional)”.

As expressões de Max, em diferentes instrumentos, demonstraram a intenção de contribuir para melhorar a vida de sua família, inclusive de seus amigos e da comunidade onde vivia. Sobre sua família Max dizia “Eu tenho que ter um futuro para dar um futuro

para a minha mãe porque ela enfrentou muita coisa pra criar, me criar sozinha” (Max, 2021 - Dinâmica conversacional). O estudante entendia que o ingresso em uma universidade poderia ser uma oportunidade de conquistar um bom futuro, assim poder ajudar a própria mãe, pois se sentia grato. Esse futuro promissor incluía: “eu entrar na faculdade, eu conseguir me formar, eu vou dar um futuro pra minha mãe e vou recompensar ela por tudo que ela fez por mim”. (Max, 2021 - Dinâmica conversacional). Tais expressões se relacionavam com sentidos subjetivos de imaginar um futuro com trabalho e com uma vida com segurança e estabilidade para poder colaborar financeiramente com sua família.

Sobre seus amigos ele dizia “Queria muito: ver meus amigos bem-sucedidos” (Max, 2021 - Complemento de frases II), e “de ajudar minha comunidade. (Max, 2021 - Complemento de frases II). Max gostava de ajudar as pessoas e expressava que “me sinto bem: aconselhando as pessoas”. (Max, 2021 - Complemento de frases II). Essas expressões unidas a outras da pesquisa possibilitaram formular conjecturas relacionados as boas relações de amizade, solidariedade e empatia com os amigos e comunidade. Contudo, não acreditava que a escola e os professores poderiam contribuir com esse propósito de “um futuro incrível” alcançando o desejo de “ser um juiz” (Max, 2020 - Complemento de frases I).

Que sentidos subjetivos faziam parte da subjetividade social de Max na escola?

Para Max a escola era um local razoável. Primeiro, porque não tinha uma boa infraestrutura. Segundo, porque os estudantes não observavam o compromisso de alguns professores no trabalho que realizavam. Na visão dele, esses professores não apostavam no ingresso dos estudantes em uma universidade e, por isso, não eram compromissados com a qualidade do trabalho que realizavam na escola e na comunidade. Além disso, Max não gostava da relação dos professores com os estudantes, em particular, da forma como eles buscavam incentivar os estudantes. Assim, afirmou “o método deles de ensinar tirando as forças né, dizendo que tu não ias ser ninguém, ia causar alguma coisa em ti e que tu ias querer fazer só para querer se vingar deles. Eu, particularmente, não acredito nesse método de ensino (...).” (Max, 2021 - Dinâmica conversacional). Assim, foi possível formular indicadores de sentidos subjetivos relacionados à sua desvalorização no contexto escolar.

No contexto das aulas de química era possível notar que ele tinha um bom relacionamento com os colegas de classe e, às vezes, se distraía, ao conversar com eles e mexer no celular. Seu desinteresse pela química se manifestou em várias ocasiões, por exemplo, no estudo da massa molecular, no preparo de soluções e cálculos estequiométricos expressou “a partir do momento quando a gente começou a ir para a parte dos cálculos em química, que a gente começou a fazer os cálculos. Nossa! Era uma coisa bem complicada” (Max, 2021 - Dinâmica conversacional). Assim, era possível notar seu desinteresse pelos conteúdos de química. Esse desprezo que Max sentia pelo o que era ensinado estava relacionado a sentidos subjetivos que constituem a subjetividade social em outros contextos sociais expressos, por exemplo, em letras da música Química, do grupo Legião Urbana.

Sentidos subjetivos produzidos na ação de aprender

Um espaço de comunicação e diálogo foi criando na turma de Max. No intuito de construir uma atmosfera de novas relações com os conteúdos de química, incentivando a aproximação dos estudantes, e destes com a professora, propomos à turma algumas atividades como a leitura da biografia de cientistas, a produção de sistemas com misturas e a proposição de investigações. Nessas oportunidades, era possível formular conjecturas e indicadores sobre a ação de aprender de Max de modo a incentivar outros espaços de comunicação. Portanto, conhecê-lo e debater sobre suas ideais, sua rotina, suas preferências, seus relacionamentos.

Foi com a intenção de discutir sobre a construção do conhecimento científico que a turma foi incentivada a abordar histórias da vida de cientistas e suas investigações. Dos diversos textos escolhidos pela turma, por exemplo, de Isaac Newton, Stephen Hawking, Antoine Lavoisier, Max selecionou o texto do cientista Galileu Galilei. Ele se empenhou na apresentação e foi possível notar sua desenvoltura e entusiasmo pelas ideias sobre os inventos que possibilitam organizar novos avanços em relação ao conhecimento do sistema solar, especialmente em relação aos instrumentos que eram utilizados para observar as crateras da lua, os satélites de Júpiter e aos movimentos dos astros. Deste modo, foi possível observar novas relações de Max com os conteúdos escolares.

A leitura como um recurso de sua subjetividade individual o mobilizavam nos debates feitos em aula, o que explicava a curiosidade e interesse dele naquele momento. Ele nos contou que tinha lido toda a coleção dos livros de Harry Potter, o qual seu livro favorito era Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban. O interesse demonstrado pelas histórias de alguns cientistas se conectava com a natureza dos livros que lia, já que muitos personagens da obra têm nomes inspirados em constelações, estrelas e outros elementos astronômicos, por exemplo, o nome Sirius (constelação de Cão Maior) e Draco (Dragão). Assim, as biografias e os inventos dos cientistas relacionavam-se com as histórias dos livros que gostava de ler, aproximando-o dos conteúdos das aulas.

Diante do interesse de Max pela construção dos instrumentos científicos usados por Galileu Galilei e como esses contribuía com o avanço da ciência, criamos a atividade “Imaginando e produzindo ideias na praia”. Essa atividade cumpria dois objetivos distintos, o de observar e interagir com ele diante de novas situações, e o de colocar a turma em uma tarefa na qual deveriam trabalhar em grupo para elaborar sistemas de misturas homogêneas e heterogêneas com materiais disponíveis na praia, comunicar por meio de entrevistas e vídeos e propor métodos de separação. Essa atividade se constituiu um desafio para a turma, pois a criação desses sistemas relacionava-se com o conhecimento das propriedades dos materiais de modo a usá-los como base para criar os sistemas. Em resumo, predominou o conhecimento empírico e tentativas de construção de ensaio e erro, mas a turma participou ativamente, falando sobre o que sabiam sobre os materiais encontrados, questionando sobre características e propriedades deles, surpreendendo-se ao observarem como as misturas se comportavam.

Max participou da aula, produzindo sistemas homogêneos e heterogêneos, gravou vídeos sobre a prática e em sala de aula demonstrou interesse sobre o assunto perguntando sobre “como separar o sal da água?”. A pergunta gerou um debate sobre métodos e processos de separação de misturas homogêneas e também sobre a possibilidade de

saber como ele se sentia naquele espaço de comunicação que desejávamos fomentar nas aulas de química. Observamos que Max tinha receio e cuidado ao falar. Ele avaliava que sua atitude questionadora era um problema para a escola e temia sofrer retaliações. Isso foi algo que perdurou por algum tempo de modo que em outro instrumento escreveu “meu problema: é ser muito questionador” (Max, 2021 - Complemento de frases II) “eu prefiro: me calar certas vezes” (Max, 2021 - Complemento de frases II). Para ele perguntar, duvidar, refletir não eram atitudes bem vistas no contexto das práticas escolares e, por isso, às vezes, não encontrava espaço de participação, preferindo calar-se para evitar conflitos. Nessas situações, produzia sentidos subjetivos associados ao medo.

Os métodos e técnicas de separação de misturas demandavam o conhecimento do comportamento delas frente a condições específicas como aumento de temperatura e da existência de equipamentos próprios. A curiosidade de Max era incentivada pela leitura e discussão dos textos dos cientistas, mas também por leituras próprias de livros sobre Harry Potter. A valorização de sua participação e ideias, fazia ele se sentir encorajado a perguntar sobre os sistemas criados com os materiais presentes na praia, produzindo sentidos subjetivos novos relacionados à curiosidade que implicavam emocionalmente em querer aprender sobre os conteúdos de química.

Quando decidimos realizar a Feria de Ciências no ano de 2019 com a temática “As dimensões da sustentabilidade”, Max se sentia mais confiante e participativo da dinâmica da sala de aula. Sua turma realizou um conjunto de atividades visando estudar formas de curtir a pele de peixe para confeccionar artesanato. Dessa vez, ele criou o logotipo do trabalho para a feira e participou de um projeto de investigação que foi denominado de “Esse rio é minha renda!”. A investigação colocou Max e sua equipe diante de um novo desafio na qual tiveram que coletar pele de peixe com os feirantes, realizar experimentos formulando algumas hipóteses, observar e registrar o comportamento da pele de peixe quando se usava diferentes reagentes e avaliar a qualidade do produto obtido.

O evento demandou novas experiências para os estudantes como ele expressou: “a gente falava que a pele do peixe ela era descartada e acontecia alguma poluição [...] aí que a gente foi pesquisar. E, foi ver que alguns acessórios eram feitos com pele de peixe”. (Max, 2021 - Dinâmica conversacional). Sua implicação nesse conjunto de atividade possibilitou formular indicadores de sentidos subjetivos associados a construção de ideias de relevância social e de valorização de questões socioambientais em sua comunidade. Desse modo, as aulas química possibilitaram novas formas dele se relacionar com a comunidade.

Além de gostar de ler, Max também gostava de Música e quando uma parte do forro de sua sala de aula caiu, dificultando a continuidade dos estudos, ele com a ajuda de seus colegas e de duas professoras propuseram O Show de Talentos. Esse evento teve como o objetivo criar um espaço de comunicação e relação dos estudantes com a comunidade, demonstrando o compromisso e zelo com a escola. A ação possibilitou Max reconhecer “talentos que a gente achava que era desconhecido na escola, né! Mostrou o pessoal e não tinha mais vergonha. Chegaram, cantaram mesmo. Deram tudo de si. Eu acho que foi uma experiência muito boa na escola” (Max, 2021 - Dinâmica conversacional). Max interagiu com diferentes pessoas, seja na escola, seja na comunidade em que vivia, produzindo sentidos subjetivos relacionados à sua capacidade de expandir as relações com os integrantes da comunidade ao mesmo tempo sentia-se valorizado pelo o que sabia fazer.

Em síntese, Max, inicialmente, não compreendia de que modo a escola poderia contribuir com seu desejo de melhorar a sua vida e de sua comunidade. Dessa forma foi possível interpretar sentidos subjetivos que faziam parte da sua configuração subjetiva da ação de aprender química que nos ajudaram a explicar sua falta de motivação. Ele não se sentia pertencente aquele contexto e tinha receio de questionar. Assim, sentia-se desvalorizado.

Foi necessário conhecer os interesses e gosto de Max, propondo situações que pudessem contribuir para ajudá-lo a refletir, e construir novas relações com o conhecimento químico. Identificar que a leitura de livros de fantasia era um recurso subjetivo importante na vida de Max foi fundamental para propor a leitura sobre a vida e feitos de alguns cientistas. Em continuidade ao processo de pesquisa, no contexto da prática pedagógica, também foi fundamental aproveitar os próprios recursos materiais disponível na Ilha de Cotijuba e incentivar práticas investigativas, valorizando o que eles já sabiam fazer.

O espaço inicialmente gerado na prática pedagógica se estendeu para práticas de investigação que incentivava observar a paisagem da ilha, aproveitando os materiais disponíveis. Nessas novas oportunidades, o espaço dialógico e relacional contribuiu para que ele fosse confrontado com algumas ideais cristalizadas sobre o aprender química e sobre o valor dessa ciência e da escola no alcance de seus projetos. Nesse contexto, produziu novos sentidos subjetivos relacionados à valorização de seus interesses, dos recursos naturais disponível na Ilha e do trabalho dos artesões. Em síntese, as atividades que Max se empenhou contribuíram para que ele construísse novas relações com a comunidade onde vivia, reconhecendo o potencial do trabalho com o artesanato local. Certamente, isso o motivava porque permitia estabelecer novas relações com seus ideais de melhoria de vida de sua comunidade.

No ano de 2020, Max ingressou no curso de filosofia de uma universidade pública. Retornou para a escola com o intuito de contribuir com os estudantes que tinham o desejo de ingressar em uma Universidade e continuar estudando. Em uma de suas visitas no espaço escolar ele expressou que “a maior motivação que você tem que ter é acreditar em si mesmo. Porque eu digo para vocês que se eu não tivesse essa motivação de acreditar em mim mesmo eu não tinha entrado na Universidade”. (Max, 2022). Dessa forma, o que Max subjetivou das experiências vividas no contexto escolar geraram produções subjetivas que indicaram mudanças em seu processo de aprender e em sua própria subjetividade.

4. Considerações finais

Estudar a motivação como um processo configuracional no contexto da prática pedagógica, em aulas de química, exigiu assumir a categoria teórica configuração subjetiva da ação de aprender. Esse processo implicou interpretar sentidos subjetivos relacionados à história de vida do estudante, à subjetividade social e no contexto da ação de aprender em uma lógica configuracional. Isso contrasta com a ideia de que a motivação refere-se à um conteúdo externo à própria experiência subjetiva da aprendizagem dos estudantes. Então, o caso Max implica reflexões sobre o estudo da motivação, bem como sobre como a prática pedagógica pode se constituir um espaço de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A relação estabelecida com o estudante permitiu entender sua forma singular de interagir, pensar e dialogar, levando em consideração os diversos contextos de suas histórias e experiências de vida. Por isso, em uma prática pedagógica é necessário criar espaços de diálogos com os estudantes para dar oportunidade de eles interagirem, confrontar as ideias e falarem sobre o que pensam, assim como favorecer espaços de relações entre os indivíduos e de produção de conhecimento, de maneira que possa entender as motivações dos estudantes no contexto da aprendizagem.

A intencionalidade da prática pedagógica de gerar processos comunicativos e dialógicos é fundamental para o estudo dos processos subjetivos que configuram a motivação dos estudantes. De um lado, no contexto da ação, os estudantes produzem sentidos que qualificam e experiência de aprendizagem e reposiciona-se no curso de seus próprios interesses. De outro, os professores, como agentes e sujeitos de suas ações podem contribuir para abrir caminhos que podem favorecer processos de reflexão e tensão às produções subjetivas cristalizadas dos estudantes que impedem de avançar em suas próprias intenções.

Referências

- Aymerich, M. I. (2004) Un nuevo enfoque de la enseñanza de la química: Contextualizar y modelizar. *The Journal of the Argentine Chemical Society*. V. 92, N. 4/6. 115-136. <https://www.aqa.org.ar/imagenes/anales/pdf9246/9246art13.pdf>
- Egler, V.L.P. & Mitjans Martínez, A. (2019). A configuração subjetiva da ação de aprender: implicações da organização do contexto educativo na formação de professores. In: Tacca, C. V. R., Mitjans Martínez, A., González Rey, F. L., & Coelho, C. M. M. (Org.). *Subjetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento: estudos de caso em foco*. 1ªed.Campinas, SP: Editora Alínea.
- González Rey, F. (2020). The rescue of subjectivity from a cultural-historical standpoint. In. Beshara, R. K. (editor). *A critical introduction to Psychology*. Hauppauge: Nova Science Publishers. 9-26.
- González Rey, F. L. & Mitjans Martínez, A. (2017). Epistemologia qualitativa: seus caminhos, avanços e desafios nos últimos vinte anos. In González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. *Subjetividade, Teoria, epistemologia e método*. Campinas SP: Alínea Editora. 7-46.
- González Rey, F. L. (2005). Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da infor-

- mação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. Mitjáns Martínez, A., Scoz, B. J. L., & Castanho, M.I.S. (Org) Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros. 21-41.
- González Rey, F. L. (2014). Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(4), 1-21.
- Mitjáns Martínez, A. & González Rey, F. L. (2017). Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez.
- Mitjáns Martínez, A. (2014). O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: Mitjáns Martínez, A. & Álvarez, P. (Org.) O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural, Brasília. Editora: Liber Livro. 63-97.
- Mitjáns Martínez, A. (2019). Epistemologia qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: Mitjáns Martínez, A., González Rey, F., & Puentes, R. V. (Org.). Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU.
- Pozo, J. I. & Crespo, M. A. G. (2009). Aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto alegre: Artmed.
- Santos, P. C. (2023). Motivação e imaginação no contexto da prática pedagógica e na aprendizagem em química. [Tese de Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará / UFPA, Belém – PA]. Repositório Institucional da UFPA. <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16011>

Capítulo 8

Micropolítica, gestión escolar y emergencia del sujeto político¹

Micropolítica, gestão escolar e a emergência do sujeito político²

DOI: <https://doi.org/10.67595/micropolitica-gestion-escolar-sujeto-politico>

Andrea Paola Morales Vega
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia
<https://orcid.org/0009-0004-3775-724X>
amorales.am246@gmail.com

Ena Luisa García Fuentes
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia
<https://orcid.org/0009-0009-7439-2872>
enaluisagarciafuentes@gmail.com

Fabiola Cabra Torres
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-4923-7642>
f.cabra@javeriana.edu.co

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las prácticas de gestión escolar y las experiencias que contribuyen a la formación del sujeto político en instituciones educativas. Metodológicamente se realizó un estudio con enfoque cualitativo, de carácter interpretativo, estructurado en cinco fases interrelacionadas. Se trabajó con docentes de educación media de la Institución Educativa Patillal (Valledupar, Cesar), mediante grupos focales y el análisis de documentos institucionales, así como con estudiantes de la Institución Educativa Roque de Alba (Villanueva, La Guajira), a través de talleres de cartografía social y pedagógica. Los principales resultados muestran que la formación del sujeto político se configura a través de cuatro dimensiones: visión de la enseñanza, relación con el entorno, convivencia escolar y liderazgo. Además, se identificaron como rasgos predominantes del sujeto político la

¹ Derivada de la tesis titulada "Formación del sujeto político : una exploración desde la micropolítica de la escuela" para obtener el grado de Magíster en el programa "Magíster en educación para la innovación y la ciudadanía". Sustentada: 18/05/2023. <https://repository.javeriana.edu.co/items/776c2a81-9130-45fe-befe-af6b17b801fb>.

² Derivada da dissertação intitulada "Formação do sujeito político: uma exploração a partir da micropolítica da escola" para obtenção do título de Mestre no programa "Mestrado em Educação para Inovação e Cidadania". Aprovado em: 18/05/2023. <https://repository.javeriana.edu.co/items/776c2a81-9130-45fe-befe-af6b17b801fb>.

extraversión, la afabilidad y la apertura al cambio. Estos elementos favorecen la construcción de una ciudadanía crítica y participativa, siempre que su gestión y práctica pedagógica se orienten a fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico y la participación democrática de los jóvenes.

Palabras Claves: Escuela; gestión escolar; micropolítica; sujeto político.

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar práticas e experiências de gestão escolar que contribuem para o desenvolvimento do sujeito político em instituições educacionais. Metodologicamente, foi realizado um estudo qualitativo, interpretativo, estruturado em cinco fases inter-relacionadas. O estudo foi realizado com professores do ensino médio da Instituição Educacional Patillal (Valledupar, Cesar), por meio de grupos focais e análise de documentos institucionais, e com alunos da Instituição Educacional Roque de Alba (Villanueva, La Guajira), por meio de oficinas de mapeamento sociopedagógico. Os principais resultados mostram que o desenvolvimento do sujeito político é moldado por quatro dimensões: visão da docência, relação com o entorno, convivência escolar e liderança. Além disso, extroversão, afabilidade e abertura à mudança foram identificadas como traços predominantes do sujeito político. Esses elementos favorecem a construção de uma cidadania crítica e participativa, desde que sua gestão e prática pedagógica estejam orientadas para o fortalecimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação democrática dos jovens.

Palavras-chave: Escola; gestão escolar; micropolítica; sujeito político.

Introducción

La presente investigación concibe la escuela como institución primordial en la formación ciudadana, reconociendo que sus prácticas educativas posibilitan la constitución de sujetos líderes, autónomos, responsables, reflexivos y críticos, valores constitutivos del sujeto político. En este sentido, se comprende la dimensión política como referente esencial para el desarrollo humano y la transformación social. El rol de la gestión escolar se orienta hacia prácticas educativas abiertas y autónomas, vinculadas al Proyecto Educativo Institucional y a la participación estudiantil en el gobierno escolar. Sin embargo, las estructuras de poder jerarquizadas limitan el impacto de esto, llevando a una baja participación estudiantil. Las prácticas de gobierno escolar son instancias que ordenan “sus principios democráticamente para la participación comunitaria de todos los actores sociales y educativos a fin de desarrollar los procesos de formación integral de los educandos y así generar niveles de convivencia y calidad educativa” (Mora, 2008, p.84); el gobierno escolar favorece la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversos miembros de la comunidad educativa como por ejemplo el personero estudiantil y el consejo estudiantil. No obstante, al parecer se ha desatendido un currículo que abarque prácticas pedagógicas y democráticas con elementos de proyección social que propicien la formación ciudadana (Ayala, 2014).

Por otra parte, el contexto sociocultural de los departamentos del Cesar y La Guajira, ubicados en la región caribe colombiano presenta desafíos éticos en su vida democrática, lo cual inciden en la cultura política de sus habitantes. Esto genera tensiones y contradicciones entre la necesidad de formar ciudadanos y el ejercicio activo y responsable de su rol en la comunidad. Se observa que los individuos normalizan prácticas de corrupción y manejo de influencias en proyectos sociales, lo cual se atribuye a la falta de compromiso, responsabilidad al votar y una formación ética deficiente que promueva la protección de los bienes del Estado y el bienestar colectivo, fenómeno que tiene profundas raíces históricas (Guevara, 2019).

Hoy, el aumento de la oferta educativa ha ampliado el acceso a la secundaria para jóvenes que antes no accedían a los procesos de escolarización. Sin embargo, diversas limitaciones en política educativa (cobertura, socioeconómicas, familiares, escolares y personales, pertinencia de la educación media) han impedido garantizar plenamente el acceso, la permanencia, el egreso y los resultados de una educación de calidad, tal como lo establece el marco de derechos de los jóvenes. A esto se suma, como lo señala Miranda (2013), la desconexión entre la escuela actual y el contexto sociocultural de los estudiantes, que provoca una fractura social y educativa. Las adaptaciones continuas en sus procesos de subjetivación, identidad, autonomía e individualidad son factores clave en esta separación.

En la actualidad, garantizar y mantener la calidad educativa son los principales desafíos que tienen las instituciones de educación, pero en particular se requiere una nueva mirada a la educación media, cuyo propósito fundamental es preparar al educando para acceder a la Educación Superior, o la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (Art. 27 Ley 115/199). Autores como De Freitas (2004) resaltan la importancia de que los jóvenes participen activamente en la reflexión sobre su vida y la realidad para tomar decisiones acertadas. Para lograrlo, los adultos deben comprender su mundo, cuestionarlo éticamente (al igual que ellos cuestionan el nuestro) y promover el respeto mutuo. Ahora, se debe seguir insistiendo sobre la importancia de hacer una reforma que permita pensar en una educación media diversificada con formación ciudadana, para ello resulta fundamental promover en la juventud una capacidad de análisis crítico que los involucre en la reivindicación del pleno ejercicio de sus derechos (Isacovich, 2015). Por esto, es necesario identificar sus habilidades socioemocionales, definir sus intereses, y reconocer sus valores e ideales que, conjugados conforman el sujeto político capaz de decidir si comienza una carrera universitaria o ingresa al mundo laboral.

Considerando la problemática, se indagó si las prácticas educativas con estudiantes de educación media en la Institución Educativa Patillal (Valledupar, Cesar) y la Institución Educativa Roque de Alba (Villanueva, La Guajira) contribuyen a la formación del estudiante como sujeto político y a la promoción de su ejercicio político responsable y participativo. El estudio se centra en analizar cómo estas prácticas educativas inciden en la formación del sujeto político en el ámbito escolar, para lo cual se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué modos las Instituciones educativas contribuyen a la formación de sujetos políticos?

Micropolítica de la Escuela y Formación de Sujetos Políticos

El marco conceptual del estudio se enfocó en la micropolítica escolar como una dimensión de la gestión escolar y la subjetividad política concebida como una construcción cultural y social que posee un significado diverso y dependiente a la época y el tipo de sociedad en la que se estudia al sujeto.

La micropolítica y la gestión escolar

Stephen J. Ball (1994) en su obra “La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar”, describe la micropolítica como una dimensión presente en las organizaciones escolares que comprende las dinámicas de poder que se engendran en la cotidianidad escolar. La micropolítica se puede entender como “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (Ball, 1994, p.26). Este concepto de micropolítica en el ámbito de la gestión escolar ha contribuido a comprender algunas de las dinámicas relacionales de las instituciones educativas, reconociendo que el contexto en la organización escolar está configurado por diferentes intereses, intercambio de información y el ejercicio del poder.

Así mismo, el autor identifica cuatro elementos de las escuelas como organizaciones políticas: control, diversidad de metas, ideología, poder y conflicto. Lo político se aborda desde los procesos de toma de decisiones y los mecanismos de participación escolar. Estos se consolidan como fenómenos políticos que buscan influenciar y alcanzar objetivos individuales, generando con frecuencia conflictos entre los sujetos participantes.

Desde una perspectiva micropolítica, la organización escolar se caracteriza por mantener un conjunto de relaciones basadas en el interés, el conflicto y el poder (Bardisa, 1997), dichas interacciones proyectan el vínculo que existe con la sociedad- En este contexto, la gestión emplea diferentes estrategias micropolíticas: la primera de ellas son los grupos de interés que emergen cuando los sujetos identifican sus objetivos comunes y la capacidad de ejercer colectivamente determinada influencia para incidir en las decisiones que de manera individual se les dificultará alcanzar. Luego se encuentra la autoridad y la influencia, la autoridad representa el derecho a tomar decisiones que afecten a los demás de una manera formal; por su parte la influencia representa el aspecto informal y dinámico del poder, se concentra en la capacidad de persuadir a aquellos que tienen autoridad para tomar decisiones de algún tipo.

En consecuencia, el poder que se ejerce en las organizaciones escolares admite controlar los procesos de la toma de decisiones, definir la realidad organizativa, interaccionar con los sujetos e influir en sus planteamientos. Otro elemento es el control de los directores en la escena política que se enmarca en un liderazgo desde la figura del director, pues es él quien dirige la institución y todos sus miembros lo visibilizan como una autoridad con poder o influencia, responsable de la toma de decisiones en la institución. Y por último la participación y representación de los actores, que en una organización escolar marchan en una doble dirección: hacia la consecución de los fines misionales de la escuela y en perspectiva de satisfacer sus propios intereses.

De este modo, la micropolítica de la escuela como enfoque analítico nos aproxima a comprender la dinámica de su funcionamiento y aquellas dimensiones de la gestión que podrían incidir en la formación del sujeto político, propiciando interacciones entre los miembros de la comunidad escolar y la sociedad que contribuyen en la configuración de subjetividades políticas y de su posicionamiento en la organización escolar. Así, en el interior de las escuelas los sujetos piensan, valoran, interpretan la realidad y los sucesos en los que están inmersos como participantes en los procesos de formación, a la vez que se relacionan unos con otros configurando día a día relaciones entre pares, liderazgos y relaciones de poder y conflictos.

El sujeto político en la escuela

La educación está enmarcada en procesos de socialización que ponen a disposición de los jóvenes las herramientas necesarias para construir y transformar los desafíos cotidianos de la escuela y el contexto social, requieren formar la subjetividad política de los jóvenes. Para Prada y Ruiz (2012) la construcción de la subjetividad política requiere sujetos que conocen, cuestionan y critican su realidad social; además, no es un asunto puramente racional, incluye lo corporal y afectivo, proponen cinco elementos constitutivos que aportan a la discusión en torno a la subjetividad política en las escuelas. Estos son: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección.

En primer lugar, la identidad, la identidad está relacionada con las prácticas históricas, sociales y culturales que han sido adquiridas a través de la religión, la etnia, la lengua, la cultura, la sociedad, la escuela y el estado, consolidadas por la familia y el contexto escolar y social; “es decir, con un scriptorium social, con un conjunto de “libretos” que hallamos en la sociedad a partir de los cuales damos forma a nuestros proyectos y a nuestras formas de vida” (Prada y Ruiz, 2021, p.41). En consecuencia, la necesidad de formar sujetos políticos coincide con la idea de alcanzar una conexión entre la identidad y la historia de cada individuo. En segundo lugar, la narración, configurada como las historias que cuentan las personas para adentrarse en sus vidas, conocer su realidad y explorar las subjetividades individuales y del grupo. En este estudio, la narración permite escuchar las voces de los actores educativos para comprender la relación entre acciones personales y estructuras sociales. Además, explora cómo las prácticas educativas contribuyen a la formación del sujeto político en contextos interculturales. En tercer lugar, se encuentra la memoria, donde las narraciones que hacemos de nuestras propias historias de vida son recordadas y reinterpretadas por los sujetos de acuerdo con sus vivencias. Los autores insisten que recordar el pasado propio implica dominar los recuerdos, conmovirse ante el dolor de los otros, comprender y buscar otras formas de actuar a favor del bien común, es así como se va construyendo el ejercicio de la subjetividad política. Seguidamente, se halla el posicionamiento, implica que los sujetos perciban el mundo de manera diferente, como aporte a su construcción, enriquecimiento y transformación. Además, permite al autor reconocimiento como sujetos políticos capaces de ejercer una ciudadanía activa a partir de su identidad sociocultural. Finalmente, los autores presentan la proyección como las experiencias de vidas que transforman a los sujetos, abriendo perspectivas futuras y visualizando el alcance de metas superando obstáculos y aprovechando oportunidades contextuales. Esto da sentido a sus anhelos futuros con la

finalidad de contribuir al cambio social. De este modo, “la proyección le otorga sentido a la subjetividad política, a las identificaciones del futuro, a los vínculos por construir, por desatar o reconfigurar” (Prada y Ruíz, 2012, p.82).

Diseño Metodológico

El presente estudio se realizó en dos instituciones de educación básica y media, ubicadas en los departamentos del Cesar y La Guajira (Colombia), con el propósito de identificar las cualidades del sujeto político en estudiantes de educación media, caracterizar las prácticas de gestión que fomentan esta formación y generar reflexiones sobre el tipo de sujeto que se está formando en estos contextos interculturales. Se optó por un enfoque cualitativo (Hernández et al., 2014) fundamentado en el paradigma interpretativo hermenéutico, organizando el diseño metodológico en cinco fases interrelacionadas.

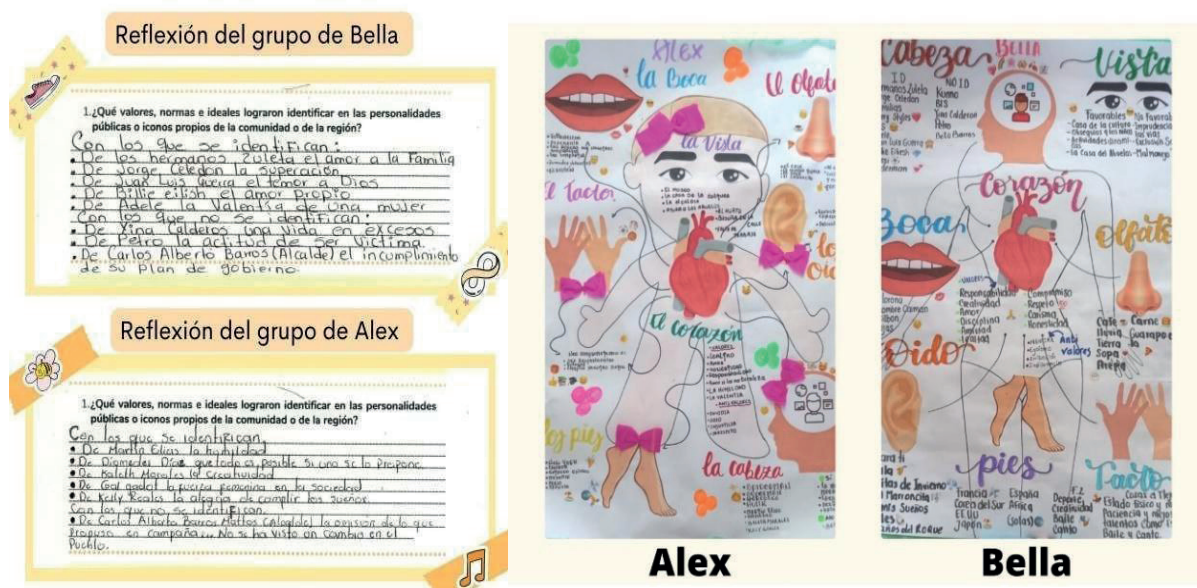
Fase 1. Delimitación del problema: Se seleccionaron dos instituciones educativas públicas con características socioeconómicas similares y ubicaciones geográficas específicas (Patillal, Cesar y Villanueva - La Guajira) debido a la vinculación laboral de las investigadoras y el apoyo institucional.

Fase 2. Análisis de planteamientos institucionales. En la segunda etapa, se analizó detalladamente la documentación institucional de la IE Patillal (Manual de Convivencia, Plan de Estudio, PEI y Sistema de Evaluación) mediante una matriz para identificar planteamientos y enunciados que promueven la formación de sujetos políticos.

Fase 3. Interactiva. El tercer momento se centró en explorar las experiencias, percepciones y opiniones de profesores y estudiantes vinculados a los grados 10° y 11° de la educación media. Para ello, se llevaron a cabo dos estrategias: primero, un grupo focal con 8 docentes del equipo directivo para caracterizar las prácticas educativas que contribuyen a la formación del sujeto político en la Institución Educativa Patillal (Cesar); y, en segundo lugar, un taller de cartografía social y pedagógica con 20 estudiantes, en la institución Roque de Alba (La Guajira), para explorar sus identidades, narrativas, memorias, posicionamientos y proyecciones como sujetos políticos. Este taller incluyó un mapa-guía sobre corporalidad para reconocer valores e influencias, y culminó con la creación de “Piezas reflexivas y esperanzadoras” para analizar el pensamiento individual y colectivo de los jóvenes, como se aprecia en la figura 13.

Figura 13

Taller de cartografía social y pedagógica: mapa temático y piezas reflexivas y esperanzadoras



Nota: Los grupos identificaron sus mapas con nombres distintivos: el grupo de la personera nombró su representación de la corporeidad femenina como Bella, y el grupo del contralor llamó Alex a su figura masculina.

Fase 4. Analítica: elaboración de inferencias a partir de los datos, síntesis de hallazgos y discusión. Se siguió el proceso analítico de Gil Flores (1994), que implica la reducción de datos, su disposición matricial y la elaboración de inferencias. La fase final integró los resultados con el marco conceptual para generar interpretaciones y análisis emergentes a partir de la pregunta de investigación.

Fase 5. Confirmación con los participantes. La confirmación se realizó mediante la retroalimentación con los participantes para su validación, ampliación y/o rectificación. En cuanto a los criterios éticos, se solicitó consentimiento informado a estudiantes y autorización escrita a docentes para su participación libre, clara, voluntaria y consciente, con la opción de retirarse ante vulneración de derechos o incomodidad. Se incluyeron participantes representativos de los diversos grupos de interés institucional (roles, género, progreso académico, nivel de participación) para asegurar la inclusión de voces heterogéneas que enriquecieron la información del estudio.

Resultados: Configuración del sujeto político en el ámbito escolar

Los resultados de nuestro trabajo se presentan agrupados en cuatro apartados en torno a los siguientes ejes: el papel de los planteamientos institucionales en la formación de sujetos políticos; la incidencia de las prácticas de gestión escolar en dicho proceso; los rasgos del sujeto político desde una perspectiva relacional y las reflexiones sobre su formación en contextos cambiantes e interculturales.

¿Qué nos indican los planteamientos institucionales sobre la formación de sujetos políticos?

En la Institución uno (Patillal, Cesar), en los lineamientos se identifican algunos enunciados que coadyuvan a la formación del sujeto político. el horizonte institucional posibilita la diversidad de metas entre directivos, docentes y estudiantes, esto implica que al interior se pregona un ambiente escolar común y corriente puesto que, los ambientes institucionales son aprovechados para comunicar, negociar y llegar a acuerdos, promoviendo el trabajo en equipo, y materializando diversas formas de participación que fortalezcan sus proyectos de vida. Se identifican contenidos en los planteamientos institucionales que abordan el liderazgo participativo, la resolución de conflictos a través de la reflexión crítica, la promoción de valores como el respeto y la responsabilidad ciudadana además de propiciar el ejercicio democrático mediante el gobierno escolar. Por ejemplo: se “Invita a sus deliberaciones a estudiantes que presenten iniciativas para el desarrollo estudiantil” (Proyecto Educativo Institucional, 2022, p.84) y el Personero de los estudiantes es tenido en cuenta como el portavoz de los intereses de los alumnos, que despliega estrategias para garantizar su presencia en toda la institución y a este se le valora como tal. Por consiguiente, se destaca un liderazgo escolar descentralizador que promueve la participación como pilar fundamental en los procesos administrativos, directivos, académicos y de proyección comunitaria. Esta democratización del poder busca involucrar activamente a la comunidad educativa en la toma de decisiones y la construcción del tejido social escolar.

Asimismo, la institución concibe el conflicto como oportunidad de aprendizaje y reflexión crítica, alejándose de soluciones punitivas. Esta perspectiva humanizada lo considera inherente a la convivencia, cuya gestión constructiva fortalece la comprensión de diversas perspectivas y la construcción de soluciones colectivas. No obstante, se señala una tensión entre los planteamientos ideales y la implementación del gobierno escolar, identificando dinámicas de poder e intereses divergentes que generan conflictos no siempre resueltos por consenso. En el discurso, los variados modos de participación prefigurados en la normativa son un factor positivo clave en la organización escolar. Por otro lado, estos niveles y modos de participación no siempre son objeto de reflexión y de mejoramiento, corren el peligro de quedarse en lo normativo y jurídico sin una apuesta clara por la formación del sujeto político. Esta observación subraya la complejidad de trasladar los principios democráticos al funcionamiento cotidiano de la institución, donde las relaciones humanas y las micropolíticas escolares juegan un papel significativo.

¿De qué modos las prácticas de gestión escolar propician la formación del sujeto político?

El análisis de los testimonios de los docentes participantes en el grupo focal permitió aproximarnos a las percepciones en torno a las dimensiones de liderazgo, diversidad de metas y resolución de conflictos y participación. Se visibilizan estrategias micropolíticas escolares para fomentar la participación efectiva de estudiantes, docentes y familias en los procesos institucionales, lo cual se considera un eje central en la formación del sujeto

político. A su vez, prevalece la importancia de generar espacios deliberativos, como los gobiernos escolares, las asambleas estudiantiles o los comités de convivencia, los cuales permiten el ejercicio esporádico de la ciudadanía en el ámbito educativo. Se destacan tres:

(a) Prácticas de liderazgo que contribuyen a la formación de sujetos políticos

La calidad humana del equipo directivo emerge como un factor distintivo, caracterizado por la flexibilidad en la toma de decisiones, el autocontrol en situaciones interpersonales, el sentido de pertenencia, la orientación hacia el bien colectivo y la promoción del diálogo. Este liderazgo, centrado en las personas, crea un clima de confianza y apertura que facilita la participación y el desarrollo de habilidades sociales y políticas en los estudiantes, tal como lo expresa uno de los participantes: “El primer rasgo es el liderazgo, cuando promueven procesos educativos al interior de toda la comunidad educativa para el bien colectivo. El segundo es la capacidad de gestión y servicio, cuando organizan y fomentan procesos de participación con todos los miembros de la comunidad educativa y el tercer rasgo es el diálogo, porque a través de la comunicación promueven la sana convivencia para la resolución de problemas y conflictos dentro de la institución.” (Profesor 4, IE Patillal)

En cuanto al liderazgo pedagógico, los docentes manifiestan un interés genuino por la formación integral de los jóvenes, buscando que se apropien críticamente de su contexto sociocultural. Como señala un profesor: “(...) formando a nuestros estudiantes en valores, contextualizando los aprendizajes, desarrollando en los estudiantes la capacidad de criticidad, es decir, formando chicos analíticos con el fin de dar soluciones a la problemática de su entorno social” (Profesor 2, IE Patillal). A la vez, se busca la apropiación de las normas de convivencia se aborda desde una perspectiva de control conductual y cumplimiento de reglas, buscando mantener el orden y el bienestar comunitario.

(b) La diversidad y la resolución de conflictos como estrategias de micropolítica escolar.

La institución se reconoce como un espacio que otorga significado a las vivencias democráticas de los estudiantes a través de mecanismos de participación. Sin embargo, se identifican situaciones problemáticas relacionadas con conflictos internos, originados en tensiones entre la libertad de opinión y expresión en los ámbitos familiar, social e incluso escolar, así como manifestaciones de intolerancia en la vida cotidiana escolar. Por ejemplo, se señala que: “Los conflictos más comunes son: matoneo, hurto en el salón de clases, ciberacoso y falta de respeto a los docentes. Se generan por la crisis de valores familiares, y por la intolerancia de algunos chicos” (Profesor 1, IE Patillal). En los testimonios, se observa una visión muy tradicional de la disciplina escolar centrada en prácticas de vigilancia como “el observador del alumno” “sanciones pedagógicas como exposiciones del tema” “charlas de orientación” la tradicional estrategia punitiva y basada en medidas de reacción ante los problemas. No obstante, se puede destacar, en los docentes, el trabajo con valores, y la formación del sujeto ético como condición del sujeto político.

En este contexto, la existencia de conflictos implica contemplar a los actores como miembros de grupos de interés que comparten ideales, creencias y principios; con ello buscan establecer alianzas y mediaciones. Todo esto dinamiza la actividad política en los estudiantes puesto que tienden a ser sujetos activos de prácticas políticas al intervenir en situaciones problemáticas que se desencadenan en acciones visibles para toda la institución.

(c) La participación y formación de sujetos políticos

Las actividades socioculturales y deportivas constituyen espacios de interacción con libre expresión para los actores educativos, promoviendo la reflexión juvenil sobre su realidad social y la presentación asertiva de sus demandas. En el contexto rural de la IE Patillal (Cesar), los docentes integran diálogos sobre la realidad sociopolítica local en sus prácticas pedagógicas. Surgen diálogos espontáneos que fortalecen vínculos sociales e impulsan proyectos de vida en estudiantes de último año, evidenciando la micropolítica escolar como espacio de encuentro y construcción de sentido. Se destaca el énfasis docente en formar estudiantes como agentes de cambio y fomentar el liderazgo, trascendiendo el aula hacia la sociedad.

De acuerdo con Bardisa (1997), “la escuela es un entorno social donde se reconoce el papel político e ideológico de sus actores y en el que las dimensiones sociales, culturales y económicas se tienen en cuenta” (p.8). En consonancia, la perspectiva crítica está presente y compromete a la institución a visionar un modelo educativo que potencie la libertad y las diversas formas de expresión de los sujetos políticos.

Rasgos del Sujeto Político: dinámicas y dimensiones relacionales

La exploración de los rasgos del sujeto político en estudiantes de educación media de la Institución 2 (Roque de Alba, Villanueva - La Guajira) se abordó mediante un taller de cartografía social y pedagógica denominado “Aprendiendo un poco más de mí”. Esta metodología participativa permitió a los estudiantes representar la subjetividad política a través de la construcción de mapas temáticos que simbolizaban un territorio social y culturalmente construido. El análisis de las memorias cartográficas se estructuró en tres dinámicas interrelacionadas: la dinámica afectiva, la dinámica de relación con el territorio y la dinámica del ser político. El concepto de dinámica resalta la naturaleza fluida y en constante transformación de las identidades y prácticas de los sujetos en el contexto escolar.

Dinámica Afectiva: Identidad, Valores, Ideales y Modelos. El taller permitió identificar características distintivas del sujeto político juvenil, tales como la extraversión, la afabilidad y la apertura al cambio. Estos rasgos evidencian que los jóvenes de educación media presentan una notable capacidad de adaptación social, acompañada de actitudes empáticas, dialogantes y poco hostiles. En su interacción cotidiana privilegian el diálogo y la escucha activa como mecanismos de resolución de conflictos, lo cual refleja una disposición ética y comunicativa favorable para la vida democrática. Asimismo, la creatividad y disposición hacia nuevas experiencias revelan una apertura significativa para proyectar sus trayectorias vitales más allá de su territorio inmediato. En este sentido, la migración a otras ciudades se visualiza como una alternativa para acceder a mejores oportunidades educativas, laborales y de seguridad, con el propósito de alcanzar una autonomía económica y personal, dadas las pocas oportunidades locales.

Por otra parte, las dinámicas afectivas en la configuración de la identidad política juvenil permitieron comprender cómo las emociones —entendidas como componentes integrales del pensamiento, la memoria, la convivencia y la ética— intervienen activamente en la formación del sujeto. Desde una perspectiva pedagógica, estas dinámicas fueron interpretadas en relación con dos dimensiones simbólicas: la cognitiva, representada por “la

cabeza”, y la emocional-afectiva, simbolizada en “el corazón”. Ambas resultaron clave para explorar cómo los jóvenes integran referentes sociales y culturales en la construcción de sus valores, modelos de vida y posicionamientos políticos.

En el plano cognitivo, los participantes de los grupos—identificados y autodenominados como “Bella” y “Alex”— plasmaron en sus representaciones cartográficas diversos modelos, héroes e íconos extraídos tanto de su contexto comunitario como de los medios digitales. En estos referentes se evidencian procesos de identificación selectiva, en los que se reconocen valores admirados y, al mismo tiempo, se problematizan comportamientos considerados negativos o contrarios a los ideales colectivos (corrupción, incumplimiento del estado). Por consiguiente, se reconoce que la adolescencia constituye una etapa compleja de construcción identitaria, marcada por procesos de individuación que perfilan al sujeto adulto. Esta etapa requiere un esfuerzo cognitivo y emocional que, en ocasiones, representa una crisis existencial, pues implica asumir roles sociales y valores con los que se establece una identificación. Prada y Ruíz (2012) advierten que la identidad se configura a partir de prácticas históricas, sociales y culturales, internalizadas mediante la religión, la etnia, la lengua, la cultura, la escuela, el Estado y la familia, constituyéndose como un “scriptorium social”, es decir, una serie de libretos sociales que moldean los proyectos de vida y las formas de habitar el mundo.

Dinámica de relación con el entorno: memoria y narración. La identidad colectiva en contextos escolares y comunitarios se construye más allá de lo cognitivo, arraigándose en experiencias sensoriales, culturales y afectivas que se comparten y resignifican en la interacción con el entorno. A partir de la dinámica de relación con el entorno evocando la memoria y narración en los grupos “Bella” y “Alex”, fue posible identificar representaciones significativas sobre prácticas sociales, percepciones sensoriales y elementos del patrimonio cultural local, relacionados con el sentido de pertenencia y la participación comunitaria. Los estudiantes reconocieron prácticas que fortalecen el tejido social, como las actividades artísticas impulsadas por la Casa de la Cultura, las jornadas recreativas organizadas por la alcaldía, y la atención a poblaciones vulnerables. Al mismo tiempo, visibilizar problemáticas como la imprudencia vial, el desempleo y la exclusión, que afectan negativamente la convivencia y la relación con las instituciones. Este análisis revela una mirada crítica frente a las dinámicas sociales de su territorio, así como una capacidad de interpretación desde su experiencia cotidiana.

Los sentidos, en particular el olfato, fueron identificados como canales importantes para evocar memorias y consolidar vínculos con la comunidad. Aromas como el del café, el sancocho, la arepa, la lluvia o el mapurito fueron descritos como representaciones simbólicas de la vida cotidiana. De igual forma, el grupo “Alex” resaltó la sopa casera, el café de la abuela, las frutas locales y los dulces tradicionales como expresiones sensoriales que anclan la identidad al territorio. Estas memorias olfativas fortalecen el sentido de pertenencia y permiten una conexión emocional con el entorno.

Dinámica del ser político. Esta categoría permitió comprender cómo los jóvenes conciben su posición actual y proyectan su futuro como sujetos políticos. Esta comprensión se dio a partir de la autopercepción de sus fortalezas, oportunidades de mejora y aspiraciones, en diálogo constante con sus experiencias escolares. Los estudiantes reconocen que los proyectos transversales y las actividades extracurriculares son elementos

clave para fortalecer su identidad y capacidades. En este sentido, el grupo “Bella” señaló como aspectos a mejorar la salud física y mental, la paciencia y el cultivo de expresiones artísticas, lo cual refuerza cualidades emocionales como la empatía, el entusiasmo y el deseo de superación. Por su parte, el grupo “Alex” identificó como áreas de crecimiento la responsabilidad, el agradecimiento y el cumplimiento de metas, consolidando así valores como la perseverancia, la disposición al aprendizaje y el sentido del humor, interpretados como bases fundamentales de una ciudadanía crítica y comprometida.

En cuanto a sus proyecciones, ambos grupos mostraron interés por contribuir positivamente a su comunidad. El grupo “Bella” manifestó su intención de seguir promoviendo espacios de bienestar a través de actividades recreativas, artísticas y deportivas, además de mantener la tradición de regresar a la institución con gestos de gratitud que favorezcan su sostenibilidad. De forma similar, el grupo “Alex” propuso campañas ecológicas y de limpieza, así como acciones orientadas al cuidado del entorno natural, evidenciando una conciencia ambiental y una comprensión del sujeto político como agente de transformación social.

En relación con la dinámica del ser político, los jóvenes manifiestan una proyección temporal del futuro basada en sus aspiraciones y en la posibilidad de incidir en su realidad. Esta visión no se sustenta en una imaginación infundada, sino en una esperanza construida a partir de experiencias y deseos concretos de mejora personal y familiar. No obstante, las restricciones estructurales del entorno condicionan sus decisiones, llevando a algunos a considerar caminos fuera del territorio de origen, a migrar lejos.

A partir de estos hallazgos, emergen interrogantes fundamentales: ¿qué tradiciones deben ser preservadas en la memoria colectiva?, ¿qué elementos del pasado es necesario transformar o resignificar para las nuevas generaciones? Esta tensión entre memoria y olvido propone un espacio pedagógico para el debate y la reflexión, como los que se promueven en las dinámicas del ser político. A través de sesiones de diálogo y construcción colectiva de sentido, es posible contribuir a la reconstrucción de identidades fracturadas por la violencia y la corrupción, fomentando iniciativas que vinculen a la juventud con su legado cultural, más allá de las manifestaciones folclóricas. Es, por tanto, un momento propicio para repensar el territorio de origen como un espacio con potencial transformador, capaz de ofrecer condiciones para el desarrollo integral de los sujetos. Desde esta perspectiva, la educación se proyecta como un proceso emancipador que fortalece el vínculo entre identidad, territorio y ciudadanía crítica.

Aproximación a la formación de sujetos políticos en contextos cambiantes e interculturales

El estudio aportó una mirada nueva para las investigadoras que complejiza y enriquece la comprensión de la formación del sujeto político en el ámbito educativo del Caribe colombiano. Aunque los planteamientos institucionales evidencian una intención pedagógica de promover una ciudadanía crítica y participativa, esta aspiración se encuentra en conflicto con las dinámicas internas de las escuelas, así como con los retos que suponen la vida en común, el uso del poder y el rechazo o acogida de la diversidad.

La cartografía social y pedagógica emergió como una herramienta metodológica clave para explorar la subjetividad política de los estudiantes, permitiendo evidenciar la incidencia de los vínculos afectivos, el sentido de pertenencia territorial y los proyectos de vida en la configuración del sujeto político. La identificación de referentes culturales, valores, tradiciones y aspiraciones contribuye al diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas, sensibles a las experiencias juveniles.

En escenarios interculturales y dinámicos como Patillal y Villanueva, la formación política demanda una pedagogía comprometida con el diálogo, el reconocimiento de las diferencias y la promoción de valores como la empatía, la justicia y el respeto mutuo. La escuela, en este sentido, se convierte en un espacio privilegiado para el fortalecimiento de la ciudadanía desde una perspectiva inclusiva y transformadora. Asimismo, es necesario que las prácticas de gestión escolar impulsen un liderazgo pedagógico centrado en la participación estudiantil y en la reflexión crítica sobre las realidades sociales y políticas. Escuchar las voces juveniles y reconocer su gestión resulta fundamental para consolidar procesos formativos orientados al bien común.

En pocas palabras, esta investigación destaca la importancia de una mirada humanista de la educación, reconociendo la singularidad estudiantil como portadora de saberes y aspiraciones. Escuchar las vivencias generacionales y comprender al sujeto político desde sus narrativas posibilita construir una escuela comprometida con equidad, inclusión y transformación social.

Conclusión y reflexiones finales

En definitiva, en el estudio se reafirma la relevancia de comprender la formación del sujeto político desde una perspectiva situada en la micropolítica escolar, evidenciando cómo las dinámicas institucionales, los vínculos afectivos, así como las prácticas pedagógicas configuran espacios de construcción identitaria y de ciudadanía activa. El entorno escolar se presenta, no sólo como un espacio físico delimitado, sino como un escenario de interacción simbólica donde confluyen valores, intereses, emociones junto con tensiones que inciden directamente en el desarrollo de habilidades críticas, la toma de decisiones además del ejercicio de liderazgo.

Desde una perspectiva pedagógica, la educación media se entiende como un momento crucial para afianzar procesos de individuación en los adolescentes, permitiéndoles asumir roles sociales con autonomía, conciencia crítica y con proyección de futuro. Los resultados obtenidos en el taller de cartografía social pedagógica reflejan la capacidad de los jóvenes para asumir posturas dialogantes, empáticas e incluso abiertas al cambio, confirmando que la formación del sujeto político no puede desligarse del reconocimiento del territorio, la memoria histórica ni tampoco de la participación colectiva, así como de una mirada crítica a sus figuras locales, héroes, farándula, o políticos indeseables.

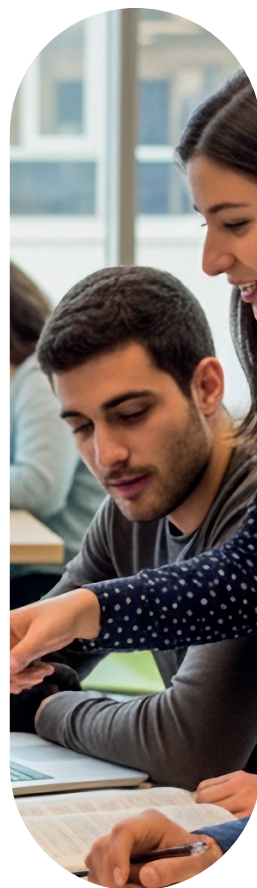
De igual forma, el estudio pone en evidencia la necesidad de generar espacios educativos que potencien el diálogo intergeneracional, la reconstrucción de la memoria junto con la resignificación de la cultura como pilares de identidad y pertenencia. Frente a las tensiones entre tradición y modernidad, entre memoria y olvido, se abre la posibilidad de

repensar los proyectos educativos desde una ética del cuidado, la colaboración además de la creatividad, que favorezcan la construcción de ciudadanía desde las aulas.

Finalmente, este trabajo invita a futuras investigaciones a profundizar en las interrelaciones entre gestión escolar, prácticas pedagógicas y también formación política, reconociendo que la micropolítica escolar no solo refleja las dinámicas institucionales, sino que también se convierte en un campo fértil para la transformación social, así como educativa. Así, el sujeto político en formación emerge como protagonista de su propio devenir, con capacidad para narrarse, interpelar su realidad y, en consecuencia, proyectar su existencia desde una conciencia ética, crítica y participativa.

Referencias

- Ball, S. J. (1994). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar (1º reimpre-sión). Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bardisa Ruíz, (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Ibe-roamericana de Educación. (15), 13-52.
- De Freitas Gonçalves, M. (2004). Los adolescentes como agentes de cambio social: algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. Revista Psykhe, 13(2), 131-142.
- García Jiménez, E., Gil, J. y Gómez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. Revista investigación educativa, (23), 179-213.
- Guevara Gómez, J. (2019). Cultura política y democracia participativa en el departamento del Cesar-Colombia. Revista de La Universidad del Zulia, 10(28), 25-39
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. Caputo, A. y Pellegrini, M. (Eds.). (2014). Metodología de la investigación (6a. Ed). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Isacovich, P. (2015). Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argenti-na. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), 893-905.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Art 11,27,31.
- Miranda, F. (2013). La Evaluación a Debate Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educa-ción secundaria en América Latina. Revista de Latinoamérica comparada. (4), 41-58.
- Prada Londoño, M., Ruiz Silva, A. (2012). La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula. Editorial Paidós.



IV



Síntesis y perspectivas investigativas

Síntese e perspectivas investigativas

Capítulo 9

Transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado en un centro educativo de la Araucanía^{1,2,3}

Transformação da cultura de aprendizagem profissional localizada em um centro educacional na Araucanía

DOI: <https://doi.org/10.67595/transformacion-cultura-aprendizaje-araucania>

Manuel Ricardo Muñoz Villegas
Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0009-0000-0261-5795>
tomecino2005@yahoo.es

Omar Andrés Aravena Kenigs
Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>
oaravena@uct.cl

Resumen

El objetivo de este estudio es describir el proceso de transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado en un centro escolar de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. Se trata de una investigación-acción participativa de tipo cualitativa. Los participantes fueron 21 docentes y 5 integrantes de un equipo directivo quienes voluntariamente se sumergieron en un proceso de reflexión y mejoramiento de sus prácticas. El estudio se desarrolló en tres fases: la primera consistió en un diagnóstico participativo, donde a través de sesiones reflexivas y de discusión se recogió la percepción del profesorado respecto a aquellos factores que limitan el aprendizaje profesional en el centro educativo. Posteriormente, se desarrolló una fase de mejoramiento de las prácticas de colaboración y desarrollo profesional. Finalmente, en la fase de evaluación, se recogieron resultados de proceso, relativos al cambio de percepción y de prácticas desarrolladas por directivos y profesorado.

1 Derivada de la tesis titulada "Liderazgo del aprendizaje profesional docente para la transformación de las prácticas en el aula" para obtener el grado de Magíster en el programa "Magíster en Gestión Escolar". Sustentada: 21/01/2025.

2 Derivada da dissertação intitulada " Liderança da aprendizagem profissional para professores transformarem as práticas em sala de aula" para obtenção do grau de Mestre no programa "Mestrado em Gestão Escolar". Defendida: 21/01/2025.

3 Investigación financiada por el Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11240854 "Prácticas de liderazgo pedagógico de los equipos directivos y docentes para construir una cultura de aprendizaje profesional situado en liceos de La Araucanía" de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Los resultados evidencian una transformación en la percepción de los profesionales respecto a las condiciones gestadas en el establecimiento para aprender colaborativamente y acompañar el proceso de innovación educativa en el aula. Se concluye sobre la relevancia del liderazgo pedagógico para propiciar la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje.

Palabras clave: Cultura de aprendizaje; liderazgo pedagógico; colaboración; comunidad de aprendizaje profesional,

Resumo

O objetivo deste estudo é descrever o processo de transformação da cultura de aprendizagem profissional localizada em uma escola na comuna de Temuco, região de La Araucanía, Chile. Trata-se de uma pesquisa de ação participativa qualitativa. Os participantes foram 21 professores e cinco membros de uma equipe de gestão que se envolveram voluntariamente em um processo de reflexão e aprimoramento de suas práticas. O estudo foi realizado em três fases: a primeira consistiu em uma avaliação participativa, onde foram coletadas as percepções dos professores sobre os fatores que limitam a aprendizagem profissional na escola por meio de sessões reflexivas e de discussão. Posteriormente, foi desenvolvida uma fase de aprimoramento nas práticas de colaboração e desenvolvimento profissional. Por fim, na fase de avaliação, foram coletados os resultados do processo, relativos às mudanças de percepção e práticas desenvolvidas por gestores e professores. Os resultados mostram uma transformação na percepção dos profissionais sobre as condições criadas nas escolas para a aprendizagem colaborativa e o suporte ao processo de inovação educacional em sala de aula. Conclui-se sobre a relevância da liderança pedagógica para fomentar a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional.

Palavras-chave: Cultura de aprendizagem; liderança pedagógica; colaboração; comunidade de aprendizagem profissional.

1. Introducción

En los últimos años, el interés por comprender y fortalecer el aprendizaje profesional situado ha cobrado creciente relevancia en las comunidades escolares, en tanto, se ha reconocido que los procesos de desarrollo profesional que se construyen en colaboración con otros docentes desde una perspectiva situada y contextual, tienen un importante potencial transformador en las prácticas educativas (Aravena-Kenigs et al., 2022; Cortez et al., 2020). En este sentido, la escuela tiene el desafío de proyectarse como una organización que aprende, donde el conocimiento se construye colectivamente y se orienta a mejorar la calidad de los procesos educativos (Kools et al., 2020).

Varios estudios concuerdan que la construcción de sólidas culturas de aprendizaje escolar requieren sostener prácticas de colaboración, reflexión compartida y apertura al cambio (Fullan, 2020; Rincón-Gallardo, 2019). Asimismo, autores como Montecinos y Cortez

(2015) destacan la necesidad de superar las lógicas de aislamiento profesional que persisten en muchas escuelas, y de avanzar hacia formas de trabajo que reconozcan la experticia docente y la experiencia acumulada en las propias instituciones educativas. Esta postura es avalada por múltiples investigaciones que concuerdan sobre la relevancia de construir comunidades profesionales de aprendizaje situadas, como una estrategia que impacta positivamente en el desarrollo docente y el aprendizaje integral de los y las estudiantes (Hattie, 2015; Tichnor-Wagner, Harrison y Cohen-Vogel, 2016).

Sin embargo, construir culturas colaborativas no es un proceso espontáneo, ni mucho menos exento de tensiones, en tanto, requiere generar y consolidar condiciones institucionales, tales como el tiempo para la colaboración, materiales adecuados, pero especialmente la presencia de un claro liderazgo pedagógico (Bolívar, 2020; Mellado et al., 2020). Al respecto, una de las tareas más desafiantes para los equipos directivos es precisamente la de movilizar a sus comunidades hacia una visión compartida del desarrollo profesional, generando las condiciones para que se convierta en una práctica cotidiana y significativa para el profesorado (Simonetti, 2020). Desde esta perspectiva, el rol de los líderes educativos en la transformación de la cultura escolar es un factor decisivo, en tanto, tienen el potencial de influenciar las comprensiones, disposiciones y prácticas del profesorado.

En esta misma línea, Fernández (2025) plantea que los equipos directivos tienen la capacidad para identificar necesidades de formación docente, articular estrategias pertinentes y generar una cultura de aprendizaje continuo que inciden directamente en la mejora sostenida de los procesos educativos. Asimismo, existe consenso que los directivos deben ejercer un liderazgo distribuido y democrático (Maureira et al., 2019), capaz de responder a los desafíos cambiantes de la educación actual, como la diversidad creciente, la inclusión y la integración de nuevas tecnologías en la enseñanza.

En síntesis, los líderes pedagógicos requieren comprender el cambio cultural como un proceso complejo, que implica influir en los valores, creencias y prácticas de sus integrantes, lo que exige implicar al colectivo docente en una visión compartida del aprendizaje (Chávez y Ibarra, 2016). En este sentido, el liderazgo pedagógico no puede reducirse a una función de supervisión, sino que debe asumir un rol inspirador y movilizador, capaz de articular propósitos compartidos y de generar condiciones para que los docentes se comprometan con procesos de mejora continua.

Desde una perspectiva complementaria, Pedraja-Rejas et al. (2020) exploran la relación entre liderazgo, cultura organizacional y calidad educativa en contextos universitarios, identificando que los estilos de liderazgo transformacional y las culturas orientadas a la excelencia inciden positivamente en el desempeño institucional. Aunque su estudio se sitúa en el nivel superior, sus hallazgos resultan pertinentes para el contexto escolar, al evidenciar que la construcción de culturas organizacionales capaces de sostener procesos de aprendizaje y mejora requiere de liderazgos que favorezcan la innovación, la confianza y la articulación entre los y las integrantes de la comunidad educativa.

A pesar de los antecedentes teóricos expuestos, persiste la necesidad de profundizar en la comprensión de las prácticas que los equipos directivos despliegan en los centros escolares para construir culturas de aprendizaje profesional situado. Si bien se ha reconocido su importancia, aún existe escasa evidencia empírica que describa las prácticas de liderazgo pedagógico que mayormente influyen en la cultura de colaboración docente, en

la generación de saber pedagógico compartido y en la construcción de una visión común sobre el desarrollo profesional y el aprendizaje escolar. En este escenario, comprender cómo se transforma una cultura de aprendizaje en un contexto escolar específico, desde la perspectiva de sus protagonistas, resulta clave para orientar futuras iniciativas de mejora y para fortalecer el rol de los equipos directivos como agentes de cambio.

En virtud de estos antecedentes y nudos críticos, el presente estudio tiene como objetivo describir el proceso de transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado en un centro escolar de la comuna de Temuco, en la región de La Araucanía, Chile. A través de una metodología de investigación-acción participativa, se buscó relevar las voces del profesorado y del equipo directivo involucrado, comprendiendo sus percepciones, prácticas y trayectorias en un proceso de mejora que se desarrolló de manera colaborativa. Se espera que esta investigación aporte al conocimiento situado sobre cómo se configura una cultura de aprendizaje profesional desde la acción conjunta, en un contexto caracterizado por la diversidad, el compromiso docente y la voluntad de innovar desde la base.

2. Marco de referencia

2.1. Cultura de colaboración y aprendizaje profesional

Desde la perspectiva de diversos referentes teóricos, existe amplio consenso en cuanto a que el desarrollo profesional docente no puede desvincularse del contexto en el que se ejerce la práctica pedagógica (Sarmiento-Barros, 2024, Vaillant y Cardoso, 2017). En este marco, el aprendizaje profesional situado se ha posicionado como una perspectiva fundamental para comprender y fortalecer los procesos de mejoramiento escolar (Simonetti, 2020). Esta mirada, según Cortez et al., (2020) reconoce que el conocimiento pedagógico se construye en la interacción entre docentes, en el intercambio reflexivo sobre las prácticas, y en la apropiación colectiva de los problemas reales que emergen en las aulas y comunidades escolares.

El aprendizaje profesional situado se sostiene en la existencia de una cultura escolar que valore la colaboración y que promueva relaciones profesionales basadas en la confianza, el apoyo mutuo y la disposición a la mejora continua (Mellado et al., 2020; Tichnor-Wagner et al., 2016). Esta cultura de colaboración no surge espontáneamente; debe ser cultivada desde el liderazgo pedagógico y las condiciones institucionales (Rincón-Gallardo et al., 2019). Tal como lo señalan Deal y Peterson (2009), la cultura escolar actúa como un sistema de significados compartidos que moldea las creencias, normas y comportamientos de los actores educativos. Por ello, es posible afirmar que una cultura de aprendizaje se traduce en las creencias, valores y prácticas cotidianas que se desarrollan en la escuela, y que estas pueden fortalecer o limitar las oportunidades de innovación y desarrollo profesional.

En esta dirección, diversos estudios han demostrado que las escuelas que logran sostener culturas colaborativas potentes comparten ciertas características: una visión compartida centrada en el aprendizaje, espacios sistemáticos de trabajo entre docentes, liderazgos distribuidos, apertura a la crítica constructiva, y una organización que resguarda tiempo y condiciones para el encuentro profesional (Elías, 2015; Hargreaves, 1995).

Estas culturas no niegan los conflictos ni las tensiones, sino que los abordan desde una comprensión dialógica del cambio escolar.

Desde una mirada complementaria, estudios provenientes del ámbito organizacional proponen que las culturas colaborativas son aquellas donde los liderazgos promueven el aprendizaje compartido y generan condiciones para la adaptación institucional (Chávez Martínez & Ibarra, 2016; Kools et al., 2020). En esta misma línea, Pedraja-Rejas et al. (2020) señalan que el liderazgo transformacional contribuye significativamente a la generación de culturas organizacionales orientadas al mejoramiento continuo y a la evaluación formativa de sus prácticas. En otras palabras, los liderazgos eficaces movilizan valores, transmiten una visión clara, y permiten alinear los esfuerzos individuales con los objetivos colectivos de la organización.

Asimismo, Sarmiento-Barros (2024) argumenta que el liderazgo tiene una poderosa influencia en la cultura organizacional, mediante el modelamiento de valores, la coherencia entre el discurso y la acción, y la promoción de espacios de desarrollo profesional. Por consiguiente, la cultura de colaboración en las escuelas también se vincula con la capacidad de gestionar el cambio organizacional (Fullan, 2020). En este mismo sentido, Hernández (2023) plantea que la cultura puede ser una palanca o una barrera para la transformación institucional, dependiendo de cómo se articule con los liderazgos y las estrategias de cambio. Por ello, comprender las lógicas culturales presentes en las escuelas resulta fundamental para diseñar procesos de mejora sostenibles y participativos.

Finalmente, es necesario subrayar que la cultura de colaboración no es una condición dada, sino una construcción social que requiere intencionalidad, compromiso y liderazgo. Su consolidación implica revisar las estructuras escolares, abrir espacios para la voz docente, y promover una visión compartida del desarrollo profesional como proceso colectivo y situado.

2.2. Liderazgo pedagógico para el cambio

Cuando hablamos de liderazgo pedagógico, nos referimos a un área de estudio que se ha posicionado como la brújula de la transformación educativa, especialmente en contextos que requieren superar modelos tradicionales de gestión escolar (Villagra y Aravena, 2025). Este tipo de liderazgo tiene su foco en el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas, la innovación, la reflexión docente y la colaboración profesional para incidir y mejorar el aprendizaje estudiantil (Bolívar, 2020; Mellado y Chaucono, 2016).

Para Bolívar (2010) el liderazgo pedagógico se entiende como la capacidad de influir en el desarrollo profesional docente, promoviendo una cultura escolar orientada al aprendizaje colectivo y al mejoramiento de la enseñanza. En este sentido, un desafío latente es avanzar desde enfoques que centran el liderazgo en un grupo reducido de personas, hacia enfoques que promuevan la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje y el ejercicio de un liderazgo distribuido (Spillane et al., 2016). Esta visión es respaldada por Bellei et al. (2020), quienes sostienen que el liderazgo pedagógico resulta decisivo para traducir las políticas educativas en prácticas concretas de mejora escolar, en tanto implica un compromiso explícito con la transformación de las prácticas de aula.

En el mismo sentido, Mellado y Chaucono (2016) afirman que muchos procesos de innovación no logran consolidarse porque los programas de formación ignoran las creencias previas del profesorado, y que la experiencia demuestra que los cambios reales en la enseñanza ocurren cuando los docentes revisan sus propias concepciones pedagógicas mediante procesos sistemáticos de reflexión colaborativa. Es en este contexto, el liderazgo pedagógico cumple un rol clave, al crear las condiciones organizacionales, culturales y emocionales para que dicha reflexión se produzca (Rincón-Gallardo, 2019; Fullan, 2020).

De acuerdo con varios autores, la presencia de un liderazgo pedagógico en las escuelas y liceos, favorecen también los procesos de innovación educativa, principalmente porque impulsan una visión compartida del cambio, basada en el análisis crítico de la práctica y la toma de decisiones conjunta (Fullan, 2020; Quinn et al., 2021). Según Rojas (2022), los líderes pedagógicos que promueven el trabajo colaborativo, el diálogo pedagógico y la confianza profesional logran desarrollar capacidades sostenibles en el tiempo. Por consiguiente, el ejercicio de un liderazgo pedagógico, potencia la capacidad de agencia de los docentes y estimula la construcción de soluciones contextualizadas, consistentes con las necesidades reales de los estudiantes. Además, como destacan Marcelo y Vaillant (2018), los procesos de innovación sostenible en los centros educativos solo son posibles cuando se vinculan con el liderazgo comprometido con la transformación de la cultura escolar.

En esta misma línea, un componente inseparable del liderazgo pedagógico es la mejora de las prácticas en aula, las cuales requieren acompañamiento permanente y la generación de condiciones para que el profesorado reflexione colaborativamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como plantea Bolívar (2010), los líderes escolares deben generar condiciones para que los docentes no solo enseñen mejor, sino también aprendan juntos a enseñar mejor. Esto demanda salir de una lógica individualista y avanzar hacia una cultura organizacional basada en la colaboración y el fortalecimiento del capital social y profesional del profesorado (Hargreaves & Fullan, 2012).

Por consiguiente, la colaboración emerge como un principio que sustenta el cambio y la innovación educativa (Quinn et al., 2021). Precisamente, las investigaciones coinciden en que las escuelas más eficaces son aquellas donde existen estructuras sólidas para el trabajo en equipo, la planificación conjunta y la revisión entre pares (Rincón-Gallardo, 2018; Bellei et al., 2020). Cuando el liderazgo pedagógico promueve estos espacios, los docentes logran articular colectivamente sus prácticas, desarrollar una comprensión compartida del aprendizaje y consolidar una cultura de mejora continua (Villagra y Aravena et al., 2025). Asimismo, Anamirete et al. (2024), dicen que la colaboración profesional no debe ser espontánea ni superficial, sino que requiere condiciones culturales que la sostengan, desde un liderazgo pedagógico con claridad sobre los propósitos del aprendizaje profesional que se desea alcanzar.

Finalmente, la reflexión pedagógica constituye otro de los ejes articuladores del liderazgo pedagógico. Al respecto, Mellado y Chaucono (2016) sostienen que el liderazgo pedagógico efectivo es aquel que propicia espacios sistemáticos de reflexión crítica, como estrategia para reconstruir las creencias y prácticas del profesorado. Esta reconstrucción es necesaria para superar enfoques tradicionales que muchas veces ignoran el contexto sociocultural del estudiantado y perpetúan formas de enseñanza descontextualizadas (Marcelo & Vaillant, 2018).

En síntesis, el liderazgo pedagógico para el cambio supone una práctica intencionada y comprometida con la mejora de la enseñanza desde una lógica colaborativa, reflexiva y transformadora del quehacer docente. Es un liderazgo que reconoce a los docentes como protagonistas y corresponsables de los procesos de mejoramiento educativo, por consiguiente genera las condiciones para propiciar un aprendizaje profesional colectivo de calidad, que se vincula directamente con el desarrollo de culturas de aprendizajes escolares sostenibles que permean al estudiantado y a la comunidad en general.

3. Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca en un estudio de caso (Yin, 2018), centrado en comprender en profundidad un fenómeno situado: la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico y la cultura de colaboración en una comunidad escolar específica. Desde una perspectiva cualitativa, este diseño permite atender la riqueza del contexto, las voces de los actores y la evolución de sus prácticas y significados.

Los participantes fueron 26 docentes de un centro educativo de dependencia municipal de la comuna de Temuco, región de La Araucanía Chile. Entre ellos 21 docentes de aula (6 hombres y 15 mujeres) con un promedio de edad de 38 años y 11,8 años de experiencia profesional. Asimismo, participaron 5 integrantes del equipo directivo (1 director y 2 jefas de unidad técnico pedagógica y 2 coordinadoras de ciclo) con un promedio de edad de 51 años y 22 años de experiencia profesional. Los participantes fueron seleccionados en forma intencionada y participaron del estudio voluntariamente. Todos firmaron una carta de consentimiento informado que explicaba los protocolos éticos y las implicancias de formar parte del estudio.

Las fases del estudio fueron las siguientes:

- a. Fase diagnóstica: En esta fase inicial de la investigación, se desarrollaron grupos de discusión con el profesorado y equipo directivo del establecimiento, con el propósito de reflexiar sobre aquellos factores que obstaculizaban la construcción de una cultura de aprendizaje profesional situado en el centro educativo. Se utilizó como instrumento de recolección de información un guion de preguntas orientadoras, el cual fue validado por el juicio de expertos. La información recogida en esta fase fue transcrita, segmentada y categorizada para su análisis de contenido.
- b. Fase de diseño e implementación de la mejora: En esta fase se analizaron los resultados de la fase diagnóstica en forma dialógica y participativa. Los docentes y directivos participantes del estudio, diseñaron e implementaron prácticas de liderazgo pedagógico con un fuerte foco en la colaboración docente. Estas prácticas consideraron un año de reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica, el acompañamiento en aula, la implementación de pedagogías activas y la retroalimentación del desempeño docente. Todo esto con el objetivo de favorecer la construcción de una cultura de aprendizaje profesional situado.

- c. Fase de evaluación de la mejora: En esta fase, se evaluó el proceso de mejoramiento de las prácticas implementadas desde la percepción del profesorado y directivos. Para ello, se realizaron nuevamente grupos de discusión sobre el proceso de construcción de una la cultura de colaboración y aprendizaje profesional. Con base en esta evaluación, se iniciará un nuevo ciclo de investigación-acción para continuar con el proceso de mejora continua en el centro escolar.

4. Interpretación de resultados

4.1. Resultados de la fase diagnóstica

En este apartado se describen los resultados de la fase diagnóstica del estudio, los cuales se recogieron a través de grupos de discusión, cuyo principal objetivo fue reflexionar colaborativamente sobre los factores que obstaculizan la construcción de una cultura de aprendizaje profesional situado en el centro educativo. Las categorías emergentes, en función del análisis de contenido de los relatos de docentes y directivos, son las siguientes:

“Incipiente diálogo profesional para la reflexión pedagógica”

En esta categoría se describe la percepción de los docentes y directivos referente a la necesidad de ampliar las oportunidades de diálogo y reflexión pedagógica en la escuela. En tal sentido, se identifica un sentido de autocrítica respecto a las prácticas destinadas a pensar y cuestionar colaborativamente su quehacer, tal como muestran los siguientes extractos:

“En el consejo de profesores no se fomenta una mirada crítica hacia nuestras prácticas pedagógicas. Existe una dificultad para generar espacios donde la crítica constructiva sea un componente habitual” (Directivo n° 4).

“Considero que los espacios de diálogo para analizar lo que funciona y lo que no en nuestras aulas son insuficientes. En el día a día, las múltiples demandas nos llevan a priorizar otros asuntos, dejando relegada la evaluación sistemática de nuestras prácticas” (docente n° 2).

“La reflexión colectiva sobre nuestras clases no es una práctica consolidada en el establecimiento. Aunque hemos discutido su importancia, aún no forma parte de nuestra cultura institucional” (docente n° 5).

Tal como se muestra en los relatos, la ausencia de una cultura de reflexión crítica y colaborativa tiene implicancias profundas para el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa. Sin espacios para analizar las prácticas pedagógicas, los docentes pueden quedar atrapados en rutinas poco efectivas, reduciendo su capacidad de

responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Además, la falta de reflexión colectiva debilita la cohesión y el aprendizaje entre pares, desaprovechando el potencial de las experiencias compartidas. En síntesis, estos relatos reflejan una oportunidad crucial para avanzar hacia una cultura escolar más reflexiva, crítica y colaborativa, que permita a los docentes mejorar sus prácticas y, en última instancia, beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

“Sobrecarga de trabajo administrativo”

Esta categoría revela una preocupación persistente entre docentes y directivos respecto a la sobrecarga de tareas administrativas, las cuales interfieren directamente con el foco pedagógico y el tiempo para colaborar. Esta situación se manifiesta como una tensión entre las exigencias burocráticas del sistema escolar y el tiempo requerido para la planificación, reflexión y mejora de las prácticas pedagógicas, tal como se describe en los siguientes relatos:

“Muchas veces terminamos resolviendo temas logísticos de la gestión escolar en el consejo de profesores y eso nos quita tiempo valioso para acompañar pedagógicamente al profesorado. Al final, estas cosas te frustran, puesto que existe la motivación para enfocarse en lo pedagógico, pero los temas administrativos te absorben” (Directivo n° 2)

“La cantidad de informes, planificaciones y reportes que se piden es tan alta, que cuesta mucho centrarse en reflexionar realmente lo que pasa en el aula. Al final, todo se vuelve una carrera contra el tiempo y es muy complejo coincidir en los tiempos con los colegas” (docente n° 14)

“Tenemos reuniones donde se habla más de protocolos y procedimientos que de enseñanza y aprendizaje. Siento que lo pedagógico queda al margen, y eso va desmotivando con el tiempo” (docente n° 18)

Los testimonios reflejan con claridad un factor obstaculizador que afecta directamente las oportunidades de colaboración profesional docente. La sobrecarga de tareas administrativas incide directamente en los tiempos para generar prácticas claves como la reflexión pedagógica, el acompañamiento en aula y la retroalimentación del desempeño docente. Las voces recogidas evidencian una frustración compartida ante la imposibilidad de priorizar lo pedagógico debido a la presión por cumplir con requerimientos burocráticos. Esta lógica, que transforma las reuniones en espacios centrados en procedimientos más que en el aprendizaje, contribuye a la desmotivación del profesorado y limita el desarrollo de una cultura profesional sólida.

4.2. Resultados Fase de Mejoramiento

A partir de los resultados de la fase diagnóstica, se diseñó un plan de acción estructurado en torno a cinco prácticas clave, fundamentadas en la implementación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Esta comunidad permitió a docentes y directivos reflexionar colectivamente, analizar evidencias, proponer mejoras e implementar estrategias innovadoras. El objetivo principal de este plan fue consolidar una cultura de colaboración y mejora continua, con un liderazgo pedagógico distribuido.

a) Reflexión colectiva sobre el currículum y las prácticas pedagógicas: A través de la lógica de una Comunidad Profesional de Aprendizaje, se organizaron reuniones periódicas para reflexionar sobre el currículum y su implementación en el aula. En estas sesiones, el profesorado analizó la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las estrategias metodológicas y los resultados obtenidos, utilizando evidencias como trabajos estudiantiles, grabaciones de clases y datos de evaluación. La CPA facilitó la revisión del currículum con un enfoque basado en evidencia, donde cada docente aportó ejemplos prácticos y recibió retroalimentación. Asimismo, los docentes y directivos guiaron las discusiones para identificar prácticas exitosas y áreas a mejorar. Como resultado, se fortaleció la comprensión colectiva del currículum, se mejoraron las estrategias de enseñanza y se promovió una alineación más efectiva entre planificación y resultados.

b) Implementación de un sistema de retroalimentación entre pares: Dentro del marco de las CPA, se diseñó un sistema estructurado de observación entre pares. Los docentes planificaron visitas mutuas al aula para observar prácticas pedagógicas específicas, como la gestión del tiempo, la interacción con los estudiantes y la evaluación formativa. Estas observaciones se complementaron con reuniones posteriores de retroalimentación basadas en un protocolo consensuado. El trabajo de la CPA proporcionó el espacio para diseñar los protocolos de observación y retroalimentación, asegurando un ambiente de confianza y aprendizaje mutuo. El equipo directivo participó como facilitador, pero sin imponer sus perspectivas por sobre el profesorado. Se destaca que los docentes innovaron en sus estrategias pedagógicas, mejoraron la calidad de las interacciones en el aula y fortalecieron una cultura de aprendizaje colaborativo.

c) Reflexión colectiva del aprendizaje basado en evidencias: La CPA estableció un sistema de análisis colaborativo de datos sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes. Se implementaron instrumentos como rúbricas, evaluaciones diagnósticas y formatos de seguimiento, cuyos resultados se compartieron y analizaron colectivamente por parte del profesorado. En las reuniones de CPA, se discutieron los datos de aprendizaje para identificar tendencias y diseñar intervenciones pedagógicas personalizadas. Asimismo, el equipo directivo proporcionó recursos tecnológicos para facilitar la recopilación y el análisis de datos. El monitoreo constante permitió identificar brechas de aprendizaje y ajustar las estrategias pedagógicas de manera oportuna.

d) Fortalecimiento del liderazgo pedagógico distribuido: El liderazgo pedagógico distribuido se promovió a través de la CPA, donde se asignaron roles específicos a docentes líderes en áreas como evaluación, planificación curricular e innovación metodológica. Estos líderes coordinaron subgrupos dentro de la comunidad para abordar desafíos específicos. En tal sentido, los docentes y directivos establecieron metas claras y compartidas dentro

de las CPA, asegurando un trabajo cohesionado. El profesorado asumió roles proactivos en la mejora de las prácticas escolares, promoviendo una mayor corresponsabilidad y un liderazgo distribuido efectivo.

e) Estudios de casos pedagógicos como estrategia de reflexión situada: Esta práctica consistió en la revisión colaborativa de casos reales de enseñanza, documentados por los propios docentes del establecimiento. Cada caso recogió una situación compleja o desafiante vivida en el aula (una clase que no logró los objetivos, un conflicto con estudiantes o un intento de innovación pedagógica), y se analizó colectivamente en sesiones de la CPA. Los casos fueron presentados en un formato breve y estructurado, seguido de una discusión guiada con preguntas orientadoras. Este trabajo permitió promover la reflexión situada, fortalecer la discusión profesional y enriquecer la toma de decisiones pedagógicas. Además, fomentó la empatía profesional y el reconocimiento del saber docente construido en la práctica.

En conjunto, las estrategias implementadas en el centro escolar, permitieron transitar paulatinamente desde una lógica de reflexión incipiente y sobrecarga de trabajo administrativo, hacia una cultura de colaboración intencionada y sostenida. La reflexión colectiva sobre el currículum, la retroalimentación entre pares, el análisis de evidencias, el fortalecimiento del liderazgo distribuido y el estudio de casos pedagógicos, configuraron oportunidades donde el aprendizaje docente se logró construir a partir de la experiencia de todos los integrantes de la CPA .

4.3. Resultados fase de evaluación de la mejora

En este apartado se describen los efectos del proceso de mejoramiento implementado en el centro escolar, centrado en la construcción de una cultura de colaboración pedagógica y liderazgo compartido. A través de las voces de docentes y directivos, se identificaron transformaciones significativas en la forma en que se toman decisiones pedagógicas, se fortalecen las relaciones profesionales y se reconfigura el rol del liderazgo.

“Liderazgo pedagógico compartido”

Esta categoría da cuenta del avance del equipo directivo en cuanto a democratizar la toma de decisiones e involucrar al profesorado en la toma de decisiones pedagógicas. Los siguientes relatos, recogen experiencias donde el equipos directivos comparte la responsabilidad por el aprendizaje:

“El equipo directivo ha demostrado mayor disposición a escucharnos y a tomar en consideración nuestras opciones sobre nuestras propias prácticas. Por ejemplo, hemos flexibilizado los criterios de acompañamiento en aula y sobre la evaluación de nuestro desempeño, el cual se está abordando desde una lógica formativa” (docente nº12)

“A nosotros, el acompañamiento en aula ahora nos los realizan nuestros colegas profesores y ya no exclusivamente el equipo directivo. Son nuestros propio colegas

quienes nos retroalimentan y el equipo directivo acompaña este proceso, pero no imponen sus miradas (docente n°5).

El liderazgo pedagógico distribuido fomenta la democratización de las decisiones escolares, involucrando a docentes en procesos clave, lo que fortalece la colaboración y el sentido de pertenencia. Los directivos han adoptado un rol más receptivo y facilitador, promoviendo prácticas como la retroalimentación entre colegas y la evaluación formativa, lo que empodera a los docentes y mejora su motivación. Este enfoque transforma las relaciones jerárquicas en horizontales, consolidando una cultura escolar basada en la confianza y la corresponsabilidad.

“Construcción de confianza”

Esta categoría evidencia cómo las dinámicas de trabajo en equipo y colaboración docente han promovido relaciones interpersonales más sólidas y un entorno de aprendizaje compartido. Estas experiencias, descritas por los docentes, reflejan la importancia de la confianza mutua como base para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas pedagógicas, tal como se plantea en las textualidades:

“El trabajo pedagógico en equipo ha facilitado mi aprendizaje a partir de las experiencias y capacidades de mis colegas, promoviendo un reconocimiento mutuo. Además, este proceso ha fortalecido nuestras relaciones interpersonales, consolidando la cohesión grupal y evidenciando la importancia de la colaboración en el ámbito profesional” (docente n° 8).

“El aspecto más significativo del trabajo desarrollado ha sido reconocer el esfuerzo de mis colegas por contribuir a mi mejora profesional. Este apoyo se manifiesta en la disposición para compartir recursos, ofrecer sugerencias e ideas, y en general, en la intención de todos por aportar al mejoramiento de nuestras prácticas pedagógicas” (docente n° 4).

Los relatos reflejan que la construcción de confianza dentro del equipo docente es esencial para impulsar un cambio significativo en las prácticas pedagógicas. La disposición para compartir recursos, discutir abiertamente fortalezas y debilidades, y colaborar de manera constructiva fortalece tanto la cohesión grupal como el desarrollo profesional. Por consiguiente, la confianza profesional se consolida como un eje fundamental para el éxito colectivo y sostenibilidad de la CAP.

“Modelamiento del aprendizaje profesional”

En esta categoría se destaca cómo el equipo directivo ha asumido un rol activo como referente en el fortalecimiento de una cultura de colaboración y aprendizaje profesional. En tal sentido, se describe la forma en la cual los líderes escolares comenzaron a modelar con su propia práctica las dinámicas de diálogo, retroalimentación y mejora continua que promueven en el profesorado.

“Lo que más valoro es que el equipo directivo no solo nos pide colaborar, sino que ellos también lo hacen. Participan en las reuniones como uno más y comparten sus propias experiencias. Eso te motiva a involucrarte con otra actitud” (docente n° 15)

“En este proceso, los directivos nos mostraron con el ejemplo lo que significa aprender juntos. Escuchan, hacen preguntas, y también se dejan acompañar. Eso cambia la relación y fortalece la confianza” (docente n° 9)

Esta coherencia entre discurso y acción fortalece la credibilidad y confianza sobre el liderazgo pedagógico, generando un ambiente en que el aprendizaje colectivo deja de ser una consigna para convertirse en una experiencia compartida. La participación del equipo directivo en instancias colaborativas, su disposición a recibir retroalimentación y su involucramiento en procesos reflexivos, fueron percibidos por los docentes como señales concretas de un liderazgo comprometido con la mejora conjunta.

Conclusiones

Este estudio permitió comprender el proceso de transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado en un centro escolar del sur de Chile, evidenciando que las prácticas de liderazgo pedagógico, cuando son compartidas y centradas en el aprendizaje, pueden generar condiciones sostenibles para el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente. Los resultados empíricos obtenidos a lo largo de las distintas fases del proceso de investigación-acción muestran que es posible avanzar hacia una cultura de colaboración más sólida cuando el liderazgo escolar se compromete activamente con la innovación pedagógica y la reflexión colectiva.

Uno de los hallazgos centrales fue la identificación inicial de obstáculos estructurales que dificultaban el aprendizaje profesional situado. Entre ellos, se destacan la sobrecarga administrativa, la escasez de espacios para el diálogo pedagógico y la fragmentación del trabajo docente. Estas tensiones, ampliamente documentadas por autores como Bolívar (2019) y Fernández (2025), no solo limitan la reflexión pedagógica, sino que refuerzan lógicas individualistas y tecnocráticas en la gestión escolar. Sin embargo, al implementar prácticas propias de una Comunidad Profesional de Aprendizaje, como la retroalimentación entre pares, el análisis conjunto de evidencias de aprendizaje y la planificación compartida, se observó un cambio progresivo hacia una cultura institucional más abierta, horizontal y comprometida con la mejora.

La figura del liderazgo pedagógico fue clave en este tránsito, puesto que el estudio permitió constatar cómo los equipos directivos comenzaron a modelar el aprendizaje profesional desde una lógica de colaboración genuina. En este caso, el modelamiento de prácticas reflexivas, el involucramiento directo en las sesiones de trabajo docente y la disposición a recibir retroalimentación, promovieron una relación más simétrica entre directivos y profesorado. Este liderazgo distribuido no solo fortaleció la cohesión profesional, sino que contribuyó a resignificar el rol del directivo como facilitador del aprendizaje.

En síntesis, el estudio confirma que el desarrollo de una cultura de aprendizaje profesional situado requiere más que cambios metodológicos: exige un cambio profundo en las relaciones, los liderazgos y los sentidos que se atribuyen al trabajo pedagógico (Villagra y Aravena, 2025). La investigación-acción permitió instalar capacidades locales para el mejoramiento continuo, visibilizar saberes profesionales muchas veces invisibilizados, y construir colectivamente nuevas formas de habitar la escuela.

Referencias

- Anamirete, A., Caro, N., & Rodríguez, P. (2024). Condiciones para el desarrollo profesional docente situado: aportes desde comunidades escolares en mejora. *Autores Contemporáneos*, 8(1), 595–614.
- Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C., y Mellado, M. (2023b). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-139. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>
- Aravena, O., Montanero Fernández, M. y Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2020). *La escuela que aprende: Prácticas innovadoras en escuelas chilenas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol-9-issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2020). En la reapertura de las escuelas: Reconstruir la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 512, 112-116.
- Chávez Martínez, J., & Ibarra, J. (2016). Liderazgo y cambio cultural en la organización para la sustentabilidad. *Telos*, 18(1), 138–158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99344833009>
- Cortez, M., Zoro, B., & Núñez, K. (Eds.). (2020). *Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Fernández, D. H. (2025). Desarrollo profesional en equipos directivos: una revisión de la literatura. *Revista InveCom*, 5(4), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14853832>
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A postmodern perspective*. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>

- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente: estrategias e innovaciones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Mellado, M. E., & Chaucono J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.18>
- Mellado, M.E., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>
- Montecinos, C., & Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: Implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Revista Docencia*, 55, 52-61.
- Murillo, F. J. (2020). Liderazgo pedagógico y mejora de la escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 1-8.
- Pedraja-Rejas, L. M., Marchioni-Choque, Í. A., Espinoza-Marchant, C. J., & Muñoz-Fritis, C. P. (2020). Liderazgo y cultura organizacional como factores de influencia en la calidad universitaria: Un análisis conceptual. *Formación Universitaria*, 13(5), 3-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500003>
- Rincón-Gallardo, S. (2018). *Liberar el aprendizaje: el rol del liderazgo pedagógico en la mejora escolar*. Santiago: SUMMA.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M.E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 240-271.
- Rojas, J. A. (2022). Liderazgo directivo, confianza profesional y cultura de colaboración. Una aproximación a partir de prácticas innovadoras en escuelas chilenas. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-140. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol62-iss1-art113>
- Sarmiento-Barros, M. L. (2024). Desarrollo de liderazgo y su impacto en la cultura organizacional. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(2), 1820-1841. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.1820-1841>
- Simonetti, F. (2020). Liderando el desarrollo profesional docente: Claves del aprendizaje de adultos. En M. Cortez, B. Zoro, & K. Núñez (Eds.), *Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos* (pp. 10-15). Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS.
- Spillane, J., Shirrell, M., & Hopkins, M. (2016). Designing and deploying a professional learning community organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem. *Les Dossiers Des Sciences de l'Education*, 35, 97-122. <https://doi.org/10.4000/dse.1283>
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X16652158>
- Vaillant, D. y Cardoso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.
- Villagra, C. y Aravena, O. (2025). El aprendizaje del profesorado: una brújula para el liderazgo pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(39), 289-308. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.102512>

Capítulo 10

Estrategias de enseñanza en la educación superior y desarrollo sostenible. Caso: cátedra EAS¹

Estratégias de ensino na educação superior e desenvolvimento sustentável. Caso: cátedra EAS

DOI: <https://doi.org/10.67595/estrategias-ensenanza-catedra-eas>

Keiber Gustavo Quintana Sosa
Universidad Católica Andrés Bello
Venezuela

<https://orcid.org/0009-0000-5035-1704>
kgquintana.23@est.ucab.edu.ve

Kar Hernández Piñero
Universidad Católica Andrés Bello
Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-5171-1249>
karherna@ucab.edu.ve

Resumen

Frente a la crisis climática, la educación superior debe formar ciudadanos críticos y proactivos. La UNESCO promueve prácticas docentes para desarrollar competencias estudiantiles en la comprensión del cambio climático, fomentando el aprendizaje experiencial, el pensamiento crítico y la participación. Algunas universidades ya implementan asignaturas transversales para abordar problemas globales y cultivar estas habilidades.

Esta investigación evalúa la congruencia entre las estrategias de enseñanza de la cátedra Ecología, Ambiente y Sustentabilidad de la UCAB y las recomendaciones de la UNESCO para la Educación en Desarrollo Sostenible. Mediante un enfoque mixto (entrevistas semiestructuradas y revisión documental), se buscó una comprensión profunda.

Los resultados revelan que, si bien los docentes poseen conocimiento teórico de las prácticas pedagógicas de la UNESCO, su implementación en el aula es limitada. Esta brecha significativa entre la teoría y la práctica docente resalta la necesidad crucial de fortalecer la formación docente en nuevas metodologías y ofrecer el apoyo institucional necesario para su aplicación efectiva. Esto es fundamental para que la educación superior cumpla su rol en la preparación de las futuras generaciones ante los desafíos ambientales.

Palabras-clave: Educación superior; Desarrollo sostenible; Estrategias de enseñanza; Educación ambiental; UNESCO.

¹ Derivada de la tesis titulada "Estrategias de Enseñanza Desarrolladas en la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad y su Congruencia con el Aprendizaje en torno al Desarrollo Sostenible" para obtener el grado de Magíster en el programa "Maestría en Educación con mención Procesos de aprendizaje". Sustentada: 17/02/2025 <https://saber.ucab.edu.ve/items/6f74bc74-5dae-4fce-b755-9f3baee7d235>

Resumo

Diante da crise climática, o ensino superior deve formar cidadãos críticos e proativos. A UNESCO promove práticas docentes para desenvolver competências estudantis na compreensão das mudanças climáticas, fomentando a aprendizagem experiencial, o pensamento crítico e a participação. Algumas universidades já implementam disciplinas transversais para abordar problemas globais e cultivar essas habilidades.

Esta pesquisa avalia a congruência entre as estratégias de ensino da cadeira de Ecologia, Ambiente e Sustentabilidade da UCAB e as recomendações da UNESCO para a Educação em Desenvolvimento Sustentável. Por meio de uma abordagem mista (entrevistas semiestruturadas e revisão documental), buscou-se uma compreensão profunda.

Os resultados revelam que, embora os docentes possuam conhecimento teórico das práticas pedagógicas da UNESCO, sua implementação em sala de aula é limitada. Essa lacuna significativa entre a teoria e a prática docente ressalta a necessidade crucial de fortalecer a formação docente em novas metodologias e oferecer o apoio institucional necessário para sua aplicação efetiva. Isso é fundamental para que o ensino superior cumpra seu papel na preparação das futuras gerações diante dos desafios ambientais.

Palavras-chave: Educação superior; Desenvolvimento sustentável; Estratégias de ensino; Educação ambiental; UNESCO.

Introducción

La UNESCO promueve la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), formalmente, desde el año 2005, cuando proclama el Decenio de la EDS. Este Decenio culminó en el año 2014, sin embargo, la EDS ha continuado siendo promovida a través de otros documentos oficiales, uno de ellos es el programa de Acción Global sobre la EDS lo que, en la actualidad, constituye un elemento clave para el logro de la Agenda 2030.

Por otro lado, los problemas globales, como el cambio climático, requieren un cambio urgente en nuestro estilo de vida, además de la transformación de nuestras acciones y pensamientos. Para lograrlo, necesitamos nuevas habilidades, actitudes y comportamientos que lleven a sociedades más sostenibles (UNESCO, 2014a). La Nueva Agenda Mundial para el Desarrollo Sostenible 2030, refleja claramente esta visión, asimismo devela, una vez más, la importancia de una respuesta educativa adecuada. La educación de calidad es tanto un fin en sí mismo como un medio para lograr los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este orden de ideas la educación se constituye como elemento esencial, integral y facilitador clave del desarrollo sostenible. Lo anterior se evidencia en el hecho de que, al proporcionar a las personas las herramientas para comprender los desafíos ambientales, sociales y económicos, la educación les permite tomar decisiones informadas y participar activamente en la construcción de un futuro más sostenible; por lo tanto, la educación se convierte en un puente entre el conocimiento y la acción.

Los principios que rigen la EDS se expresan a través de las estrategias de enseñanza, las cuales son la esencia del diseño de los procesos de aprendizaje, para garantizar que

los estudiantes logren un aprendizaje significativo, en cuanto al desarrollo sostenible. Es fundamental acotar que la EDS requiere que se utilicen métodos de enseñanza específicos que estén en sintonía con los ODS. La Educación para el Desarrollo Sostenible no solo se concentra en el proceso de enseñanza, también en el de aprendizaje pues se trata de generar transformación en los sujetos para que sus acciones impacten de manera positiva.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, las estrategias de enseñanza constituyen un componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que representan el sistema de actividades, acciones y operaciones que, con flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes, permiten la realización de una tarea con la calidad requerida. Consecuentemente, la importancia de dicha estrategia radica en la capacidad de facilitar la consecución de los objetivos educativos, adaptándose a los diversos contextos y promoviendo la eficacia en la ejecución de las actividades de aprendizaje. Es en este sentido que, la investigación subraya el valor de analizar las estrategias de enseñanza implementadas en la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad, como un medio para perfeccionar los métodos educativos y optimizar el proceso de enseñanza.

A pesar de lo argumentado, hasta el momento, es importante reconocer que la mera aplicación de estrategias no garantiza, por sí sola, la transformación del aprendizaje, ya que, es el estudiante el que, con una visión crítica y reflexiva, debe asumir el rol de investigador en su propia práctica, buscando las formas más idóneas para promover cambios profundos en la manera en que se relaciona con el conocimiento y con el mundo que lo rodea; esto implica una acción consciente y deliberada, sin embargo, el docente puede comenzar por la selección y el diseño de estrategias que fomenten la reflexión, el pensamiento crítico y la acción transformadora, lo que definitivamente contribuye a un rol que debe asumir el docente.

Es fundamental reconocer que la enseñanza va más allá de la mera transmisión de información. En este sentido, Díaz Barriga (1998) acota que las estrategias de enseñanza son los procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente. Sin embargo, el verdadero desafío radica en cómo el profesor es capaz de transformar constantemente su práctica, lo que puede evidenciarse tanto en la calidad de las preguntas que plantea en clase como en su capacidad para fomentar un ambiente de creatividad constante. Es en este orden de ideas que la investigación reviste importancia, ya que, nos permite analizar cómo se está facilitando (o no) un aprendizaje profundo y duradero sobre el desarrollo sostenible. Lo que podría evidenciarse cuando los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan la capacidad de cuestionar, innovar y proponer soluciones creativas a los desafíos de la sostenibilidad.

La preocupación por promover prácticas sostenibles ha impulsado, en numerosas instituciones de educación superior, la incorporación del Desarrollo Sostenible, en la oferta académica y en la estructura de gestión. En Venezuela, la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) se distingue por su compromiso institucional con la sostenibilidad, evidenciado en la creación de la Dirección de Sustentabilidad Ambiental, la cual tiene como objetivo central implementar un modelo de sustentabilidad que permee todas las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, extensión y gestión), fomentando la participación activa de la comunidad universitaria y estableciendo alianzas estratégicas con otros actores sociales (UCAB, 2012).

En este contexto, la UCAB asume, como una responsabilidad fundamental, la formación de profesionales competentes y críticos frente a las problemáticas ambientales. Por lo que la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad se erige como una iniciativa clave para lograr este propósito. Esta cátedra, transversal a todas las carreras de la universidad, busca integrar la sostenibilidad en el currículo, promoviendo un enfoque interdisciplinario y proporcionando a los estudiantes las herramientas conceptuales y prácticas para abordar los desafíos ambientales desde sus respectivas disciplinas, demostrando así que la UCAB no solo se enfoca en la transmisión de conocimientos, sino que también busca cultivar en sus estudiantes los valores, actitudes y habilidades necesarias para contribuir activamente a la construcción de un futuro más justo y sostenible.

La Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) ha integrado la sostenibilidad como un eje clave de su Proyecto Formativo Institucional, lo que refleja un compromiso que trasciende la mera respuesta institucional y se consolida como un marco para el trabajo desde una visión local, articulado con un modelo de competencias. En este sentido, Vásquez, M. (2019) destaca cómo la UCAB ha incorporado en su modelo pedagógico una perspectiva que prioriza la formación basada en competencias, donde los estudiantes cultivan una conciencia crítica sobre los acuciantes desafíos ambientales, la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad se alinea con este enfoque, facilitando un aprendizaje activo y participativo, donde los alumnos no solo reciben información, sino que se involucran en proyectos y actividades que promueven el compromiso social y la sostenibilidad. Además, el Proyecto Formativo Institucional (PFI) de la UCAB respalda explícitamente la cátedra, estableciendo un marco que integra los principios de sostenibilidad en todas las funciones universitarias esenciales (Sánchez E, 2020). Al ser obligatoria para los estudiantes de pregrado, la cátedra garantiza que todos los futuros profesionales de la UCAB adquieran una formación integral que los prepare para abordar las problemáticas ambientales en sus respectivas disciplinas. De esta manera, la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad no solo enriquece el perfil profesional de los egresados, sino que también impulsa una transformación en la cultura institucional, fortaleciendo el compromiso de la universidad con el Desarrollo Sostenible.

1. Marco de referencia

El desarrollo sostenible, un concepto que ha evolucionado desde su definición inicial en el Informe Brundtland en 1987, como aquel que “satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”(pág. 43), implica una reconfiguración profunda de las estrategias de crecimiento y desarrollo. Autores como Gabaldón (2011) critica la visión tradicional del desarrollo como un mero proceso económico, abogando por un paradigma holístico que integre la justicia social, la equidad y la sostenibilidad ambiental. Esta perspectiva crítica desafía la noción de que el crecimiento económico per se conduce al bienestar, señalando la necesidad de considerar las consecuencias sociales y ecológicas de las actividades humanas. En este contexto, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) emerge como un pilar fundamental. La UNESCO ha impulsado la EDS desde el año 2005, reconociendo su papel

esencial en la formación de ciudadanos capaces de comprender y abordar los complejos desafíos del desarrollo sostenible. La EDS trasciende la mera transmisión de información; busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio, capaces de analizar críticamente su entorno, tomar decisiones informadas y participar activamente en la construcción de un futuro sostenible. Esto implica un enfoque pedagógico que prioriza el aprendizaje activo, la participación, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, desafiando los modelos educativos tradicionales que se centran en la memorización y la repetición.

Las estrategias de enseñanza para el desarrollo sostenible, propuestas por la UNESCO, como el aprendizaje basado en proyectos, la participación comunitaria, la interdisciplinariedad y el aprendizaje transformador (Sterling, 2010), representan un cambio paradigmático en la práctica educativa. Estas estrategias buscan promover el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y el compromiso social, alejándose de la enseñanza centrada en el docente y fomentando un aprendizaje más significativo y relevante para los estudiantes. Sin embargo, la implementación efectiva de estas estrategias enfrenta desafíos significativos, la educación ambiental, precursora de la EDS, ha identificado obstáculos como la falta de formación docente, la dificultad para evaluar el impacto de la educación en comportamientos sostenibles, limitaciones en las políticas institucionales y los recursos económicos (Stevenson et al., 2013). Es en este sentido que la formación docente redimensiona su importancia, e implica preparar a los educadores para utilizar metodologías activas y participativas, lo que requiere proporcionarles el apoyo institucional necesario. La evaluación del impacto de la educación en comportamientos sostenibles es un desafío complejo, que exige el desarrollo de metodologías innovadoras que capturen la complejidad de los cambios en actitudes y comportamientos, además, las limitaciones en las políticas institucionales y los recursos económicos representan un obstáculo importante para la implementación efectiva de la EDS, lo que subraya la necesidad de un compromiso político y financiero a largo plazo.

2. Diseño metodológico

La presente investigación se enmarcó en un enfoque mixto (Hernández S., 2010). Se integraron métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más profunda de la realidad investigada, el diseño no experimental se justificó por la naturaleza observacional del estudio, ya que no se manipularon las estrategias de enseñanza de los docentes, el diseño transeccional permitió capturar un momento específico en el tiempo, lo que facilitó la comparación de las estrategias docentes con las recomendaciones de la UNESCO en un período académico determinado, el alcance correlacional del estudio buscó establecer relaciones entre las estrategias docentes y las propuestas de la UNESCO. El aspecto cualitativo, se llevó a cabo mediante la codificación de entrevistas semiestructuradas. Se trabajó con una muestra intencional de los docentes de la cátedra durante el año académico 2023-2024.

Para la recolección de la información, se implementó una estrategia que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas, estructurada en tres fases primordiales. La primera

fase se centró en el análisis de contenido de 20 planes de clase, previamente aprobados por la Dirección de Sustentabilidad Ambiental. Estos planes correspondían a la cátedra institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad de la Universidad Católica Andrés Bello, abarcando ambos semestres del período académico 2023-2024. Cada plan de clase se estructuraba en dos secciones principales: Información General y Cuerpo del Plan. La sección de Información General detallaba la Unidad de Gestión Académica, la Carrera o Programa al que pertenecía la asignatura, el período académico, el nombre de la Unidad Curricular, el nombre del Profesor, el NRC, la Taxonomía y las Competencias según Programa. Por otro lado, el Cuerpo del Plan especificaba la Sesión, la Unidad de Competencia, los Criterios de Desempeño, las Unidades Temáticas, las Estrategias Didácticas, las Actividades del Estudiante, las Estrategias de Evaluación y la Ponderación. Los docentes debían registrar en el sistema de la UCAB las estrategias didácticas, las actividades del estudiante, las estrategias de evaluación y la ponderación. Para el análisis, se identificaron y categorizaron las estrategias de enseñanza mediante un sistema de codificación alfanumérico, basado en la identificación de las diferentes estrategias pedagógicas empleadas. La unidad de análisis se situó en las actividades docentes descritas en cada plan, y a cada estrategia única se le asignó un código alfanumérico para facilitar su registro y análisis posterior. Los datos codificados se organizaron en un cuadro de frecuencia.

En la segunda fase, se llevaron a cabo entrevistas, abarcando seis áreas clave: Características del docente, Estrategias utilizadas, Impacto, Conocimiento, Percepción de congruencia y Percepción de políticas institucionales.

El estudio se centró en la población de docentes encargados de impartir la cátedra institucional de Ecología, Ambiente y Sustentabilidad en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) durante el año académico 2023-2024. Esta población está conformada por ocho (08) docentes entre UCAB Guayana y Caracas, profesionales altamente cualificados en el campo de la sustentabilidad ambiental, con una trayectoria docente que supera los 15 años. Todos los docentes cuentan con una sólida formación académica en áreas relacionadas con la sostenibilidad y han completado un diplomado especializado en sustentabilidad ambiental, requisito indispensable para impartir esta cátedra. La muestra del estudio estuvo compuesta por un número significativo de los docentes ($N = 7$) que impartieron la cátedra durante el período académico mencionado. Al tratarse de un número reducido de participantes, se consideró que la muestra era manejable para realizar un análisis exhaustivo y detallado de las prácticas docentes. Los planes de clase de estos docentes fueron obtenidos a través de la Dirección de Sustentabilidad Ambiental de la UCAB, lo que permitió acceder a la información necesaria para llevar a cabo el estudio.

3. Técnicas de Análisis de Datos

3.1. Análisis Descriptivo

El análisis de frecuencia de estrategias docentes en los planes de estudio se realizó mediante análisis de contenido. Se identificaron las actividades docentes como unidad de análisis, y se categorizaron las estrategias con un sistema de codificación inductivo, reve-

lando patrones y tendencias. Se analizaron 20 planes de clase (10 por semestre) y se codificaron tanto los planes (numerados por NRC) como las estrategias (códigos alfanuméricos), facilitando la catalogación. Los datos codificados se tabularon en Excel para un análisis de frecuencia, identificando estrategias comunes y menos frecuentes por semestre, unidad temática y actividades. Además, se entrevistó a siete docentes (cinco de Caracas, dos de Guayana) para profundizar en sus percepciones sobre las estrategias de enseñanza. Los datos de las entrevistas se analizaron cualitativamente según las recomendaciones de Strauss y Corbin (1998).

En primer lugar, se llevó a cabo una transcripción literal de las entrevistas, las cuales fueron grabadas, con previa aprobación del entrevistado, y transcritas utilizando la herramienta digital voz a texto. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido mediante la codificación de las respuestas, identificando categorías y subcategorías temáticas, tales como: Perfil del docente; Diseño y desarrollo de la cátedra; Impacto de las estrategias docentes; Conocimiento y aplicación de las estrategias de la UNESCO. Este proceso permitió identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas de los docentes, complementando así los hallazgos obtenidos a través de la escala de Likert, esta técnica permite identificar las ideas principales y las relaciones entre ellas, facilitando la interpretación de los datos cualitativos.

Para facilitar la visualización y comprensión de los resultados, se elaboraron tablas y gráficos que resumen los hallazgos cuantitativos. Esta representación visual permitió identificar las estrategias de enseñanza más utilizadas, así como las percepciones de los docentes sobre la efectividad de estas estrategias. De acuerdo con Tufte Edward (2001), la representación gráfica de los datos facilita la comunicación de los resultados y permite identificar patrones y tendencias de manera más clara.

A través de este análisis integral, se construyó un perfil detallado de las prácticas docentes en la cátedra institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad durante el año académico 2023-2024. Este perfil no solo describe las estrategias utilizadas, sino que también revela las motivaciones, desafíos y oportunidades percibidos por los docentes en relación con la implementación de estas estrategias.

3.2. Análisis Comparativo

Con el objetivo de determinar la alineación entre las prácticas docentes y las recomendaciones de la UNESCO para la enseñanza para el desarrollo sostenible (EDS), se llevó a cabo un riguroso análisis comparativo. Este análisis consistió en un proceso de cotejo sistemático entre las estrategias docentes identificadas en los planes de estudio y los criterios establecidos por la UNESCO.

Para establecer una base sólida de comparación, se definieron criterios específicos que abarcan aspectos fundamentales de la EDS, tales como:

- Metodologías activas y participativas: Se evaluó la frecuencia con la que se utilizaron estrategias como el aprendizaje basado en problemas, proyectos, trabajo colaborativo y el uso de estudios de caso, que promueven la participación de los estudiantes.

- Interdisciplinariedad: Se analizó la integración de conocimientos de diferentes disciplinas en las actividades de aprendizaje, fomentando una visión holística de los problemas ambientales y sociales.
- Pensamiento crítico y reflexivo: Se evaluó la medida en que las estrategias promueven el desarrollo de habilidades de análisis, síntesis y evaluación, así como la capacidad de reflexionar sobre las propias acciones y las implicaciones de las decisiones.
- Incorporación de las TIC: Se analizó la frecuencia con la que se utilizaban herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje, la investigación y la comunicación.
- Resolución de problemas complejos: Se evaluó la medida en que las actividades promueven el desarrollo de habilidades para abordar problemas ambientales y sociales complejos, que requieren de un enfoque multidimensional.
- Valores y ciudadanía global: Se analizó la promoción de valores como la justicia social, la equidad, la solidaridad y el respeto por el medio ambiente, así como la conciencia de la interdependencia global.

A través de un análisis cuantitativo que calculó frecuencias y porcentajes de diversos criterios presentes en los planes de estudio y en entrevistas semiestructuradas a docentes, se logró identificar las estrategias docentes más utilizadas, tanto a nivel de planificación como en la práctica real. Este enfoque cuantitativo también permitió evaluar el grado de alineación de estas estrategias con las recomendaciones de la UNESCO para la Educación en Desarrollo Sostenible (EDS) y, además, llevó a determinar las brechas existentes, señalando las áreas de mayor discrepancia entre las prácticas actuales y los lineamientos de la UNESCO.

Adicionalmente, se realizó un análisis cualitativo de las entrevistas lo que permitió profundizar en la comprensión de las motivaciones detrás de la selección de ciertas estrategias y las dificultades experimentadas en la implementación de otras. Este análisis cualitativo reveló factores contextuales y personales que influyen significativamente en las prácticas docentes y en la adopción de enfoques pedagógicos más coherentes con la EDS.

4. Resultados y Análisis

Los resultados revelaron que, aunque los docentes conocen las estrategias de la UNESCO, existe una brecha significativa entre las prácticas docentes en la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad de la UCAB y las recomendaciones de la UNESCO para la educación en desarrollo sostenible.

Tabla 3

Frecuencia y porcentaje de las estrategias más usadas por los docentes durante el año académico 2023-2024

Estrategias	f	%
Clase expositiva	175	22,7%
Análisis y discusión en grupos	98	12,7%
Técnica de la pregunta	92	11,9%
Asignación de Lectura	52	6,7%

Nota: f = frecuencia.

La tabla 3, identifica las estrategias de enseñanzas más usadas por los docentes durante el año académico 2023-2024, según lo reflejado en los planes de clases, son la clase expositiva con una frecuencia de 175 ocupando el 22,7%, el análisis y discusión en grupos con una frecuencia de 98 ocupando el 12,7%, la técnica de la pregunta con una frecuencia de 92 ocupando el 11,9% y la asignación de lectura con una frecuencia de 52 ocupando el 6,7%.

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje de las estrategias recomendadas por la UNESCO, presentes en los planes de clase durante el año académico 2023-2024.

Estrategias	f	%
Promoción del aprendizaje orientado a proyectos	1	0,10%
Promoción de aprendizaje en contextos comunitarios (ACC)	1	0,10%
Promoción del aprendizaje basado en problemas	4	0,50%

Nota: f = frecuencia.

La tabla 4, evidencia que las estrategias de enseñanza como la promoción del aprendizaje orientado a proyectos y la promoción de aprendizaje en contextos comunitarios (ACC), recomendadas por la UNESCO, presente en los planes de clase, representan el 0,1% respectivamente, así mismo la estrategia promoción del aprendizaje basado en problemas, también recomendadas por la UNESCO representan el 0,5% de las estrategias presentes en los planes de clases.

Tabla 5

Frecuencia de las estrategias de enseñanza, que manifestaron utilizar los docentes, durante la entrevista semiestructurada, el año académico 2023-2024

Estrategias	f
Clase expositiva	6
Aprendizaje basado en problemas	5
Aprendizaje mediado por tecnología	4
Aprendizaje basado en proyectos	4
Aprendizaje interdisciplinario	3
Aprendizaje basado en la acción	3
Consultas digitales	3
análisis y discusión en grupo	2
Consultas bibliográficas	2
Estudios de casos	2
Aprendizaje colaborativo	2
Aprendizaje en contextos comunitarios	2
Laboratorio	1
Aprendizaje Transformador	1

Nota: f = frecuencia.

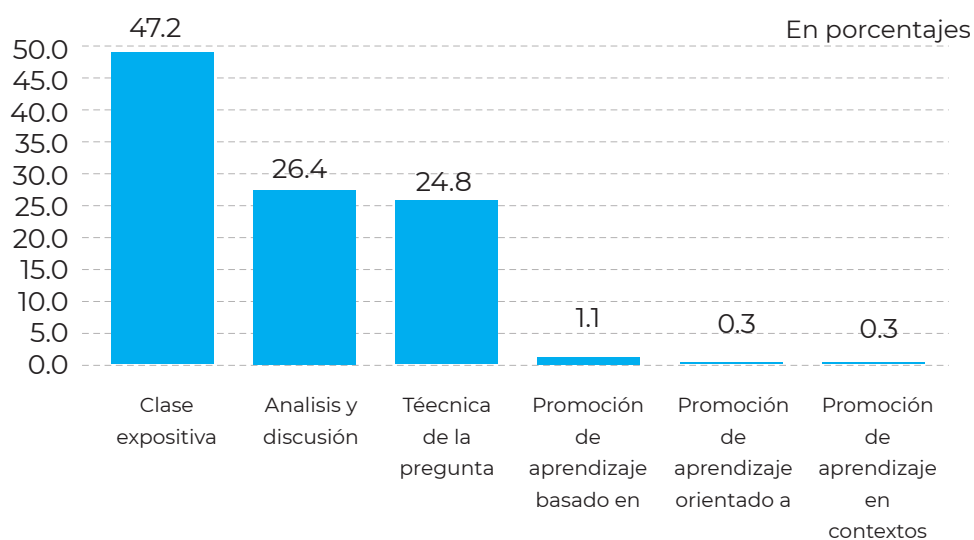
La tabla 5 evidencia que, existe una preferencia significativa por la clase expositiva (mencionada por 6 docentes) lo que sugiere una posible inercia metodológica o, por el contrario, una percepción positiva de su eficacia para la transmisión de ciertos contenidos, a pesar del creciente énfasis en enfoques más participativos. En contraposición, a lo anterior, se observa una significativa valoración de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas (5 menciones) y el aprendizaje basado en proyectos (4 menciones), lo que indica un reconocimiento de la importancia de involucrar a los estudiantes en la resolución de desafíos reales y en la creación de productos tangibles en lo que respecta a la frecuencia de estas dos estrategias, su similitud indica una apreciación equitativa de sus beneficios en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la integración de la tecnología en la enseñanza, evidenciada en la mención del aprendizaje mediado por tecnología (en total 4), aunque presente, no se posiciona como una estrategia central para la mayoría de los docentes, lo que podría deberse a múltiples factores que podrían incluir variaciones en el acceso, capacitación o confianza en su aplicación pedagógica.

Por otro lado, se evidenció un segundo grupo de estrategias, con una frecuencia moderada de 3 menciones cada una, incluye el aprendizaje interdisciplinario y el aprendizaje basado en la acción, lo que podría sugerir un interés por conectar el conocimiento a través de diferentes disciplinas y por promover la aplicación práctica del aprendizaje. Sin embargo, su menor incidencia relativa indica que aún no son enfoques pedagógicos ampliamente adoptados. Asimismo, las consultas digitales, con la misma frecuencia, reflejan una incipiente incorporación de recursos en línea en la interacción docente-estudiante.

Por último, las estrategias que fomentan la interacción y la investigación, como el análisis y discusión en grupo, las consultas bibliográficas y los estudios de casos, junto con enfoques colaborativos y contextualizados en la comunidad, presentan una frecuencia aún menor (2 menciones cada una). Esto podría señalar desafíos en su implementación efectiva en el aula. Las estrategias de laboratorio y aprendizaje transformador, con solo una mención cada una, se identifican como los enfoques menos utilizados en la práctica reportada.

Figura 14

Porcentaje de las estrategias más usadas por los docentes, frente a las recomendadas por la UNESCO descritas en los planes de clase durante el año académico 2023-2024



La figura 14, muestra que la clase expositiva (47,2%), análisis y discusión en grupos (26,4) y técnicas de la pregunta (24,8), son estrategias que predominan, para el año académico 2023-2024, en los planes de clases frente a las estrategias; promoción del aprendizaje basado en problemas (1,1%), promoción del aprendizaje orientado a proyectos (0,3%) y promoción de aprendizaje en contextos comunitarios (0,3%), recomendadas por las UNESCO y también presentes en los planes de clases.

- **Resultados Cuantitativos:** El análisis de los planes de clase reveló una tendencia hacia el uso predominante de metodologías tradicionales de enseñanza. La clase expositiva, fue la estrategia más frecuentemente identificada, además se observó una baja frecuencia en la implementación de estrategias activas y participativas, consideradas fundamentales para la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje experiencial y el aprendizaje en contextos comunitarios tuvieron una presencia limitada en los planes de clase analizados. Esta tendencia sugiere que, a pesar de la importancia reconocida de las metodologías activas, su aplicación práctica en la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad de la UCAB es aún incipiente.
- **Resultados Cualitativos:** Las entrevistas semiestructuradas a los docentes proporcionaron información valiosa sobre sus percepciones, experiencias y conocimientos en relación con las estrategias de enseñanza y la EDS. Los docentes manifestaron, en general, un conocimiento teórico sobre la importancia de las metodologías activas y su potencial para promover un aprendizaje significativo en el contexto del desarrollo sostenible, sin embargo, también identificaron diversas barreras que dificultan la implementación efectiva de estas metodologías en el aula. Entre las barreras mencionadas se encuentran:
 - La actitud de los estudiantes, percibida en algunos casos como pasiva o poco receptiva a metodologías que requieren una mayor participación.
 - La falta de tiempo y recursos, tanto en términos de tiempo de clase como de materiales y apoyo institucional.
 - La resistencia al cambio, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, que puede generar dificultades en la adopción de nuevas prácticas pedagógicas.
- **Triangulación de Datos:** La triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos permitió una interpretación más rica y completa de los resultados, puesto que se evidenció una desconexión entre el conocimiento teórico que los docentes poseen sobre las metodologías activas y su aplicación práctica en el aula. Esta desconexión sugiere que, si bien los docentes reconocen la importancia de estas estrategias, existen factores contextuales y personales que limitan su implementación efectiva.

Los resultados de la investigación apuntan a la existencia de una brecha significativa entre las estrategias de enseñanza utilizadas en la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad de la UCAB y las recomendaciones de la UNESCO para la EDS, esta brecha implica que las prácticas docentes actuales no están plenamente alineadas con los principios y estrategias pedagógicas que se consideran más efectivas para promover el aprendizaje del desarrollo sostenible. La predominancia de metodologías tradicionales,

como la clase expositiva, puede limitar el desarrollo de competencias clave en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y el compromiso social, la falta de implementación de estrategias activas y participativas puede reducir las oportunidades de los estudiantes para involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje, explorar problemas reales y desarrollar soluciones innovadoras. Las barreras identificadas por los docentes, como la actitud de los estudiantes, la falta de tiempo y recursos, y la resistencia al cambio, representan desafíos importantes que deben abordarse para mejorar la congruencia entre la enseñanza y el aprendizaje del desarrollo sostenible.

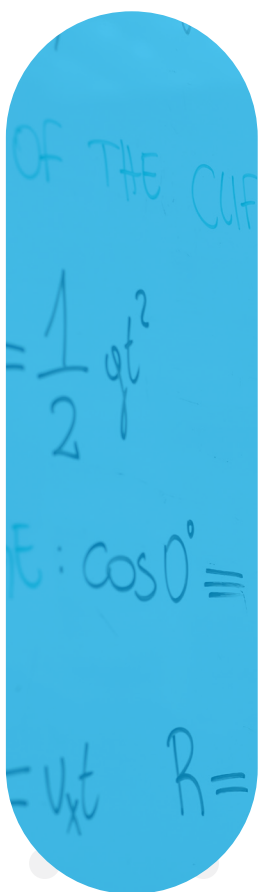
Conclusiones

En la investigación se destaca la necesidad de transformar las prácticas docentes en la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad de la UCAB para alinearlas con las recomendaciones de la UNESCO y promover un aprendizaje más efectivo del desarrollo sostenible, si bien la UCAB ha demostrado un compromiso con la sostenibilidad a través de iniciativas como la Cátedra Institucional, es fundamental fortalecer la formación docente en nuevas metodologías, ya que, el panorama metodológico exhibe una coexistencia de prácticas tradicionales con una adopción gradual de enfoques pedagógicos más activos y tecnológicos. Si bien existe una diversidad de estrategias empleadas, se identifica una clara jerarquía donde la exposición tradicional aún ocupa un lugar central, mientras que enfoques pedagógicos potencialmente más alineados con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la innovación educativa parecen tener una menor representatividad en las prácticas docentes manifestadas. Este análisis subraya la necesidad de explorar los factores que influyen en la selección e implementación de estas estrategias para promover una evolución hacia metodologías más efectivas y coherentes con los desafíos educativos actuales.

Sin embargo, es necesario brindar a los docentes el apoyo institucional para la implementación de estas metodologías en el aula, incluyendo recursos, tiempo y acompañamiento pedagógico, además se destaca la importancia de promover una cultura de innovación y colaboración en la institución, que fomente el intercambio de experiencias, la reflexión sobre la práctica docente y la adopción de nuevas estrategias pedagógicas. En última instancia, la investigación subraya la necesidad de un cambio sistémico en la forma en que se enseña y se aprende el desarrollo sostenible, con el objetivo de formar ciudadanos críticos, proactivos y comprometidos con la construcción de un futuro más justo y sostenible.

Referencias

- Benítez, J. (2015). *Física, sustentabilidad y cambio climático en Venezuela* [Presentación en foro]. Foro de Física, Sustentabilidad y Cambio Climático en Venezuela.
- Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica: Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, 20(80), 80.
- Gabaldón, A. J. (2011). *Desarrollo sustentable: La salida para América Latina*. [Sin editorial].
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Orozco Alvarado, J. C. (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 5(17), 65-80.
- Sánchez, E. (2020). Análisis del compromiso de la UCAB con el desarrollo sostenible. *Revista de Educación y Sociedad*.
- Sterling, S. (2010a). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. En A. E. J. Wals (Ed.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (pp. 411-429). Wageningen Academic Publishers.
- Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J., & Wals, A. E. J. (2013). *International handbook of research on environmental education*. Routledge.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Fundamentos de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Sage Publications, Inc.
- Tufte, E. R. (2001). *The visual display of quantitative information*. Graphics Press.
- UCAB. (2015). *Programa de la Cátedra Institucional Ecología, Ambiente y Sustentabilidad* (Publicación interna). Universidad Católica Andrés Bello.
- UNESCO. (2014a). *Educación para el desarrollo sostenible: Guía para los docentes*. UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *Educación para el desarrollo sostenible: Guía para los docentes*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Recomendaciones para la educación para el desarrollo sostenible*. UNESCO.
- Vásquez, M. (2019). El modelo pedagógico de la UCAB y su enfoque en la sostenibilidad. *Educación y Desarrollo Sostenible*.



V

**Enseñanza de la matemática e
innovación didáctica**

**Ensino de matemática e inovação
didática**

Capítulo 11

La demostración de teoremas, usando geogebra: un estudio desde el modelo Van Hiele¹

A demonstração de teoremas, usando geogebra: um estudo a partir do modelo Van Hiele²

DOI: <https://doi.org/10.67595/demostracion-teoremas-geogebra-van-hiele>

Fray Valentín Cloter Ruiz

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

San Pedro Sula, Cortés, Honduras.

<https://orcid.org/0009-0008-5531-2702>

fcloter@upnfm.edu.hn

Edgar Vásquez Alberto (asesor de tesis)

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

San Pedro Sula, Cortés, Honduras.

<https://orcid.org/0000-0003-3852-4427>

evasquez@upnfm.edu.hn

Resumen

En el presente estudio se buscó analizar de qué manera los estudiantes del curso de Geometría II de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán CURSPS progresaban en la demostración de teoremas de circunferencia a través del modelo de Van Hiele y apoyados por el software dinámico Geogebra. Con la finalidad de lograr el propósito se realizó la construcción de una propuesta didáctica fundamentada en los aportes sobre el aprendizaje de la demostración mediante exploraciones con software de la geometría dinámica de Gutiérrez (2005). En este sentido, se propuso un estudio cualitativo, que propone una alternativa para el aprendizaje de la demostración sobre los cuadriláteros inscritos (cíclicos) y circunscritos. Como resultado de este trabajo de investigación se encontró que los estudiantes sometidos al proceso obtuvieron el logro de al menos el primero de los niveles de Van Hiele, demostrando de esta forma que el uso reflexivo del software Geogebra potencia el Reconocimiento y Visualización (Nivel 0 de Van Hiele) en el aprendizaje de la demostración sobre cuadriláteros inscritos y circunscritos. Mientras que uno de los investigados logró un promedio de superación de 2 niveles, cercano a alcanzar el nivel 3, esto hace referencia a la capacidad de construir una Deducción Formal.

Palabras claves: demostración; circunferencia; geogebra; Van Hiele; teorema.

¹ Derivada de la tesis titulada "La Demostración de Teoremas sobre la Circunferencia, usando Geogebra: Un estudio desde el modelo de Van Hiele" para obtener el grado de Magíster en el programa "Maestría en Matemática Educativa". Sustentada: 27/06/2024.

² Derivada da tese titulada "A Demonstração de Teoremas sobre a Circunferência, usando Geogebra: Um estudo sob o modelo de Van Hiele" para obter o grau de Mestrado no programa "Mestrado em Matemática Educativa". Sustentada: 27/06/2024.

Resumo

No presente estudo, buscou-se analisar de que maneira os estudantes do curso de Geometria II da Universidade Pedagógica Nacional Francisco Morazán (CURSPS) progrediam na demonstração de teoremas de circunferência através do modelo de Van Hiele e apoiados pelo software dinâmico Geogebra. Com a finalidade de alcançar o propósito, realizou-se a construção de uma proposta didática fundamentada nas contribuições sobre o aprendizado da demonstração mediante explorações com software de geometria dinâmica de Gutiérrez (2005). Nesse sentido, propôs-se um estudo qualitativo, que apresenta uma alternativa para o aprendizado da demonstração sobre os quadriláteros inscritos (cíclicos) e circunscritos. Como resultado deste trabalho de pesquisa, constatou-se que os estudantes submetidos ao processo alcançaram pelo menos o primeiro dos níveis de Van Hiele, demonstrando assim que o uso reflexivo do software Geogebra potencializa o reconhecimento y Visualização (Nível 0 de Van Hiele) na aprendizagem da demonstração sobre quadriláteros inscritos e circunscritos. Enquanto um dos pesquisados conseguiu uma média de superação de 2 níveis, próximo de alcançar o nível 3, isso se refere à capacidade de construir uma Dedução Formal.

Palavras-chave: demonstração; circunferência; geogebra; Van Hiele; teorema.

Introducción

Por todos es sabido la importancia e interés que la humanidad ha dedicado a una de las ciencias más precisas y rigurosas en la historia, las Matemáticas; esto no solamente por su grado de abstracción y complejidad, sino también por la aplicación impacto que ella tiene en el desarrollo de las distintas áreas del conocimiento. En particular, la geometría, como una de las ramas de la matemática, ha tenido de forma muy interesante su desarrollo a través de la evolución de la humanidad.

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán como institución que rectora la educación en Honduras, ha trazado como una de sus líneas de investigación la calidad y equidad de la educación. Una de las áreas temáticas que se describe en esta línea de trabajo es la Innovación Educativa, como un espacio de reflexión acerca de las prácticas educativas innovadoras en el sistema educativo nacional, es en ella en donde se enmarca el presente estudio. En el mismo, se buscó indagar cómo los estudiantes del espacio formativo de Geometría II de la carrera de Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán SPS progresan en el aprendizaje de la demostración de teoremas geométricos sobre la circunferencia a través del modelo Van Hiele y con ayuda del software matemático Geogebra.

El fundamento teórico bajo el cual se construyó esta idea de investigación fue el modelo Van Hiele (1954), una propuesta que argumenta el aprendizaje de la geometría a través de cinco niveles; además, la misma se argumenta con el aporte de Gutiérrez (2005) sobre el uso del software dinámico Geogebra para el desarrollo y logro de dichos niveles de aprendizaje.

El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, considerando que lo que se buscó fue construir una propuesta didáctica para el aprendizaje de la demostración de los cuadriláteros inscritos (cíclicos) y cuadriláteros circunscritos argumentada en los aportes a la teoría de Van Hiele por parte de Gutiérrez (2005). Además de describir el progreso de los estudiantes en el aprendizaje de la demostración. De esta forma se logró caracterizar el avance de cada uno de ellos a partir de los niveles de Van Hiele.

Finalmente, este artículo plantea las conclusiones que el presente aporta como producto de esta investigación.

1. Marco de Referencia

1.1. Aprendizaje de la matemática y la geometría

No cabe duda que hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere un especial interés, en particular cuando se trata de las matemáticas (una de las ciencias duras), sobre todo en la actualidad, cuando el mundo experimenta un ir y venir de tendencias en cuanto a la concepción sobre la forma en que deben desarrollarse estos procesos; en este sentido, al discutir sobre este tema hemos de ubicarnos dentro de una de estas tendencias con la finalidad de encaminar las acciones bajo una perspectiva coherente.

Dickinson citado por Pozo (2006) plantea que el aprendizaje consiste en la adquisición de información sobre la organización causal del entorno. Bajo esta definición del aprendizaje se entiende este como un proceso de aprovechamiento en el que el individuo motivado por los diferentes causales reestructura su medio.

Siguiendo con la idea anterior, Schunk (1997) plantea que las teorías cognoscitivas señalan la adquisición de conocimiento y estructuras mentales junto con el procesamiento de información, para lo cual se deben considerar inclusive las creencias en el individuo.

La geometría, como una de las más antiguas ramas de la matemática requiere de un interés particular. Tal como lo describe Corberan (1989) “ese producto refinado de la actividad inteligente de los hombres que aspira a ser la única representación posible de la realidad, ha ocupado el lugar de honor en el dominio de las Matemáticas y aun de las ciencias...” (p. 10).

Los esposos holandeses Pierre M. van Hiele y Dina van Hiele-Geldof, a partir de sus investigaciones proponen un modelo que busca categorizar el razonamiento geométrico de los estudiantes a partir de 5 niveles de aprendizaje, Van Hiele (1957). Dicho modelo compara el aprendizaje con un proceso inductivo y propone cinco niveles de conocimiento en geometría, mismos que serán explicados en los siguientes apartados.

1.2. La Demostración de teoremas sobre la circunferencia.

¿Qué es la demostración en geometría? Fetisov (1980) dice: “una demostración es un sistema de razonamientos por medio de los cuales la veracidad de la proposición que se demuestra se deduce de axiomas y de verdades antes demostradas”. (p 11.)

Godino y Recio (2001) Se refieren a la demostración como el objeto emergente del sistema de prácticas argumentativas (argumentos) aceptadas en el seno de una comunidad, o por una persona, ante situaciones de validación y decisión, esto es, situaciones que requieren justificar o validar el carácter de verdadero de un enunciado, su consistencia o la eficacia de su acción.

De Villers (2001) Argumenta que más que el parcial enfoque de la demostración como medio de verificación de una proposición o enunciado, la función, más fundamental es la explicación, misma que debe ser utilizada para presentar la demostración como una actividad significativa para los alumnos. Al mismo tiempo debe ponerse atención en la función de descubrimiento y a la comunicación, negociando con los alumnos criterios de evidencia aceptable.

1.3. Niveles del conocimiento geométrico en el modelo Van Hiele

En esta parte se pretende argumentar las bases teóricas que soportan el modelo para el aprendizaje de la geometría creado por los esposos holandeses Pierre M. van Hiele y Dina van Hiele-Geldof, modelo que busca categorizar el razonamiento geométrico de los estudiantes a partir de 5 niveles de aprendizaje tal como se describe en el párrafo siguiente:

Corberán (1989) plantea que dicho modelo compara el aprendizaje con un proceso inductivo y propone cinco niveles de conocimiento en geometría que habitualmente se enumeran como: 0 o Visualización; 1 o Análisis; 2 o Deducción informal; 3 o Deducción formal; 4 o Rigor. A partir de esta concepción se entiende el desarrollo del aprendizaje del alumno a través de diferentes etapas de razonamiento caracterizadas cada una de ellas de forma específica con sus propios indicadores, que van desde nociones particulares con el fin de llegar a conclusiones generales.

A continuación se muestran algunos de los indicadores que se evidencia en cada una de las etapas:

Nivel 0 (Visualización)

- Utiliza cualidades, y no propiedades, en tareas de comparar, clasificar, caracterizar y clasificar formas geométricas.
- Caracterizar formas geométricas mediante prototipos visuales.

Nivel 1 (Análisis)

- Compara claramente las formas geométricas mediante las propiedades de sus componentes.
- Clasificar atendiendo a atributos simples, como la longitud de los lados, sin considerar otros ángulos, diagonales, simetría, etc, ...

- En tareas de comprobar la validez de una proposición, fiarse de una variedad de dibujos.

Nivel 2 (Deducción Informal)

- Hacer referencias explícitas a definiciones.
- Efectuar clasificaciones atendiendo a una variedad de atributos matemáticamente precisos.
- Capacidad de construir argumentos deductivos utilizando formas lógicas como si p implica q y q implica r , entonces p implica r o la ley del modus ponens.

Nivel 3 (Deducción Formal)

- Conjeturar frecuentemente e intentar, deductivamente, concluir demostraciones.
- Confiar en la demostración como autoridad final para decidir la veracidad de una proposición matemática.
- Comprensión de la utilidad en matemáticas de los axiomas, las definiciones, los teoremas y las demostraciones.

1.4. Características de los Niveles Van Hiele

El aprendizaje y enseñanza de la geometría a partir de los niveles Van Hiele debe suponer la transversalidad de una serie de características que viabilizan este proceso. Jaime y Gutiérrez (1990) explican tres características importantes del modelo:

1. **La jerarquización y secuencialidad de los niveles.** Esta característica del modelo alude que en cada uno de los cinco niveles posee sus propios rasgos en relación al razonamiento que los estudiantes realizan. Para lograr un nivel siguiente (N1) de razonamiento, es necesario haber alcanzado el nivel anterior. Es posible que en un nivel los estudiantes se familiaricen con algunas habilidades y las utilicen de forma inconsciente o implícitamente.

Tabla 6*Recursividad en los niveles Van Hiele*

	Elementos explícitos	Elementos implícitos
Nivel 1	Figuras	Partes y propiedades de las figuras
Nivel 2	Partes y propiedades de las figuras	Implicaciones entre propiedades
Nivel 3	Implicaciones entre propiedades	Deducción formal de teoremas
Nivel 4	Deducción formal de teoremas	

Nota: Tomado de Una propuesta de fundamentación para la enseñanza de la geometría: El modelo de van Hiele (p. 312), por Jaime y Gutiérrez, 1990, Sevilla: Alfar.

2. Hay una estrecha relación entre el lenguaje y los niveles. Es decir, a cada nivel de razonamiento le corresponde un tipo de lenguaje específico.

3. El paso de un nivel al siguiente se produce de forma continua. Se puede concluir que el paso de un nivel de razonamiento al siguiente se produce de manera gradual.

Jaime (1993) en relación a la evaluación de los aprendizajes de los niveles de Van Hiele plantea que una forma efectiva de obtener información fue la entrevista y los test escritos de respuesta libre, esto después de haber antes intentado con respuestas de selección múltiple.

1.5. Aprendizaje de la demostración en el tema de cuadriláteros inscritos y circunscritos mediado por el software dinámico Geogebra.

Groman citado por Fiallos, Camargo y Gutiérrez (2013: p.194) es uno de los primeros enfocados en aspectos sociales del aprendizaje de la demostración, en donde se emplea como mediador la geometría dinámica. Grosman plantea que a partir de la exploración de figuras geométricas para producir conjeturas y preguntas de la forma “qué pasa si”, los estudiantes, futuros profesores, pueden construir por sí mismos significados matemáticos en un ambiente social de investigación. En este sentido, según lo expresan Fiallos, Camargo y Gutiérrez (2013: p.195) en el uso de las funciones de programas dinámicos se debe permitir centrar la atención en los procedimientos de construcción y en su validez, más que en el resultado de los mismos.

En correspondencia con lo anterior, se torna necesario establecer la diferencia entre dos conceptos utilizados frecuentemente en geometría en la construcción de teoremas, figura y dibujo. Gutiérrez (2005) define ambos conceptos de la siguiente manera: Una figura es un objeto geométrico abstracto caracterizado por las propiedades matemáticas derivadas de los elementos y las herramientas usadas para su creación, mientras que un

dibujo es una representación particular en la pantalla de una figura. De allí, que una figura puede ser representada en un conjunto de dibujos que adecuadamente seleccionados son capaces de mostrar las propiedades matemáticas de la figura.

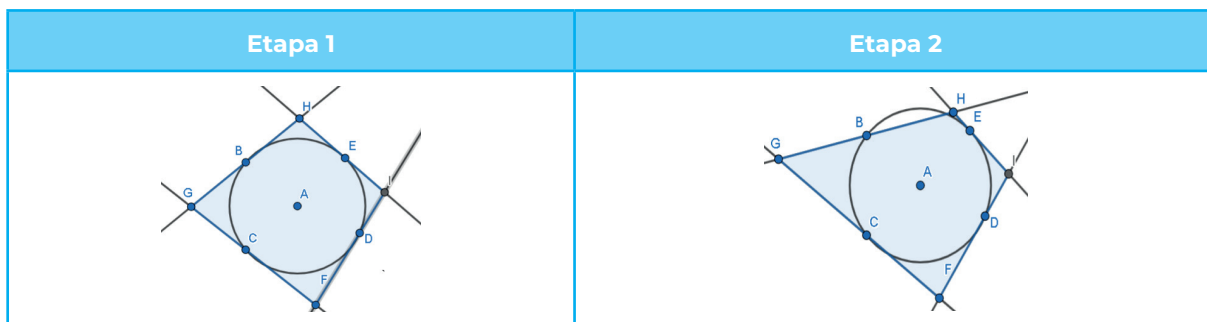
Una de las razones principales que nos motiva hacia el uso de software de geometría dinámica (en este caso Geogebra) para soportar los procesos de aprendizaje de la demostración en geometría es la posibilidad de crear y modificar in situ las construcciones geométricas sin la necesidad de mayores recursos, lo cual permite la creación de simulaciones que aproximan al estudiante al fenómeno real que se desea demostrar. En relación a esto, la herramienta arrastre que posee el software dinámico Geogebra nos facilita tales observaciones.

Gutiérrez (2005) dice: “El arrastre de objetos en la pantalla del ordenador es la característica más peculiar del software de geometría dinámica. Esta acción permite modificar en tiempo real el dibujo de la pantalla para convertirlo en otro dibujo asociado a la misma figura” (p.39). Otra función importante en relación al arrastre, aparte de poder modificar los dibujos asociados a una figura mencionada por Gutiérrez es confirmar que la construcción realizada es correcta, esto supone que la figura desarrollada como objeto de estudio referente al fenómeno analizado no pierde sus características esenciales a pesar de ser manipulado y modificado. Gutiérrez (2005) menciona 4 tipos de arrastre:

Arrastre de test: Este arrastre tiene como objetivo verificar que la construcción realizada es correcta. Ejemplo: Pedimos a los estudiantes que construyan un cuadrilátero circunscrito; ellos realizan primero una circunferencia, luego ubican cuatro puntos en la circunferencia y después construyen los cuatro lados del cuadrilátero pasando por los puntos de la circunferencia. Sin embargo, cuando manipulan el cuadrilátero se dan cuenta que pierde algunas de sus condiciones al observar que alguno de sus lados no es tangente a la circunferencia y por lo tanto no es un cuadrilátero circunscrito.

Figura 15

Ilustración del arrastre de test



Nota: En la etapa 1 de la figura se muestra que el cuadrilátero GHIF es circunscrito, sin embargo, en la etapa 2, al realizar el arrastre del punto G a través de la recta GF se evidencia una mala construcción, ya que los lados del mismo fueron trazados sin utilizar la herramienta recta tangente.

Arrastre errático: Este tipo de arrastre tiene lugar después de haber verificado que la figura es correcta, es decir, obedece al enunciado o problema. El estudiante realiza el arrastre de forma aleatoria buscando invariantes. Ejemplo: Después de haber verificado que la figura del cuadrilátero circunscrito construido es correcta ahora realiza diferentes arrastres buscando encontrar algunas relaciones matemáticas bien sea entre sus ángulos, sus lados, etc.

Arrastre guiado: Este arrastre se realiza con el propósito de obtener un caso particular de la figura.

Arrastre sobre un lugar geométrico oculto: Con este tipo de arrastre se busca que los dibujos creados a partir de la figura inicial conserven alguna propiedad matemática, casi siempre hay un punto de la figura cuyo arrastre coincide con el lugar geométrico oculto. Normalmente la identificación y caracterización de este lugar geométrico puede llevar a la solución del problema.

Además, Gutiérrez (2005) establece una relación entre los 4 tipos de arrastre y las etapas de resolución de un problema de conjetura y demostración, tal como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 7

Tipos de arrastre y etapas de resolución de un problema o conjetura y demostración

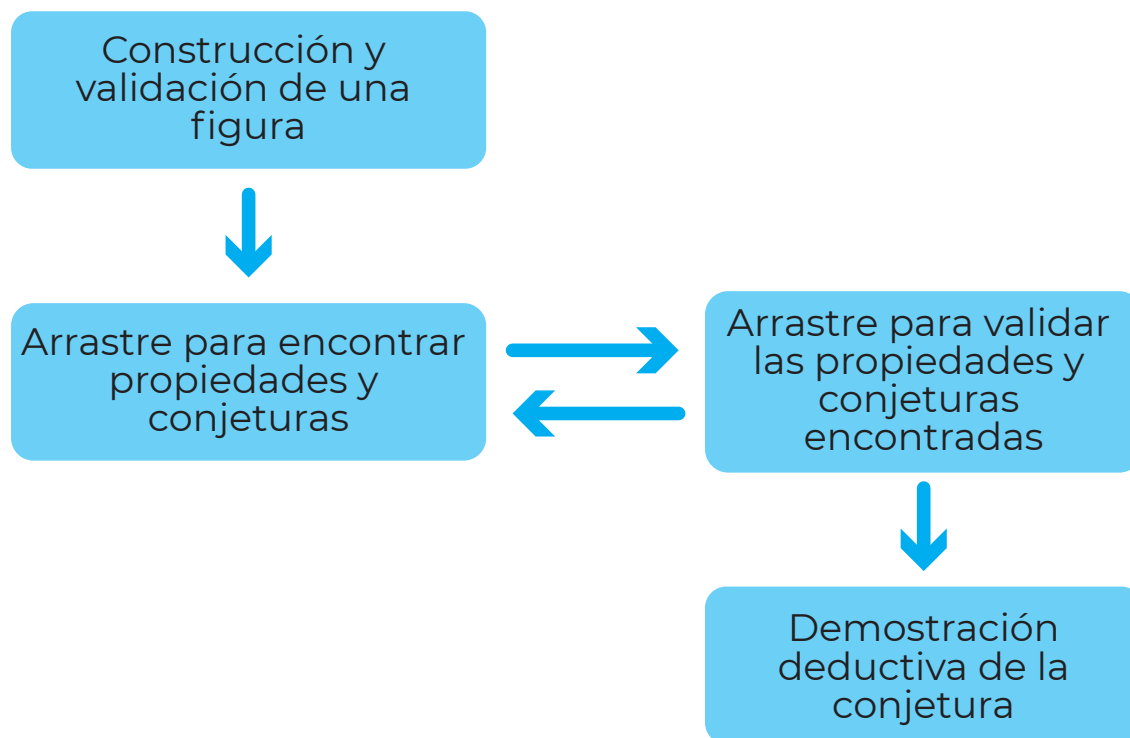
Etapas de resolución de un problema de conjetura y demostración	Tipos de arrastre
Construcción inicial Descubrimiento de propiedades Elaboración de un conjetura Verificación de la conjetura Demostración de la conjetura	Test Errático Errático Guiado Sobre un l. g. oculto Guiado Test Guiado ---

Nota: Tomado de Aspectos metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje de la demostración mediante exploraciones con software en Geometría dinámica (p. 37), Gutiérrez A., 2005

La tabla 7 sugiere que los estudiantes normalmente realizan arrastres de test errático durante la construcción inicial de un enunciado o problema a resolver para luego realizar alumnos descubrimientos de propiedades mediante el test guiado, esto puede conllevar a la elaboración de una conjetura a través del arrastre sobre un lugar oculto y finalmente a la verificación de dicha conjetura.

Figura 16

Momentos en la resolución de un problema, conjetura o demostración asistida con software dinámico



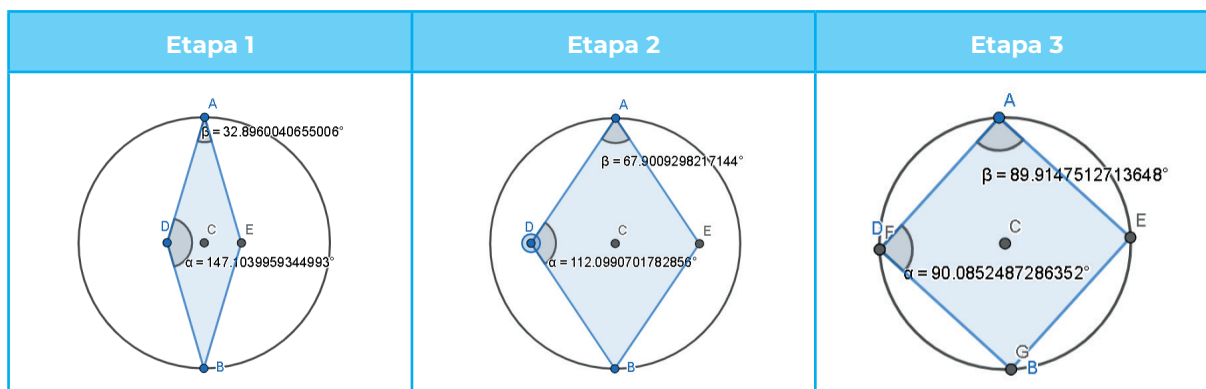
Nota: Tomado de Gutiérrez (2005)

No obstante, el autor señala que los estudiantes pueden seguir procesos diferentes a los aquí mencionados, esto debido a la poca experiencia por parte de los educandos o inclusive a la forma en que el docente dirige los procesos de aprendizaje.

Supongamos que deseamos investigar si un rombo puede ser un cuadrilátero cíclico. Una forma de proceder en este proceso desde un análisis visual (previo al análisis deductivo) podría ser que los estudiantes construyan un rombo, tracen una circunferencia a través de dos de sus vértices opuestos. Luego pedir que realicen un arrastre a través de uno de los vértices que están en el interior del círculo, hasta llevarlo a la circunferencia, observando finalmente que el cuadrilátero se convirtió en un cuadrado. De esta forma ellos pueden concluir fácilmente que el único rombo circunscritable es el cuadrado ¿A qué se debe este hecho? El único caso en que la suma de dos ángulos opuestos (de igual medida ya que es un rombo) es 180 grados se cumple cuando cada uno de ellos mide 90 grados (cuadrado).

Figura 17

Validación empírica de una conjetura



Nota: En la figura se utiliza un arrastre guiado del punto D, hasta formar un caso particular de cuadrilátero cíclico (cuadrado: el único rombo cíclico).

Además, Gutiérrez (2005: p.38) agrega que este proceso puede ser cíclico, es decir, en ocasiones el estudiante puede pasar de la fase ascendente de la búsqueda de una conjetura a la fase descendente para su argumentación, o regresar a la fase ascendente para buscar una nueva conjetura y validarla hasta finalmente lograr su argumentación y demostración deductiva.

Bell, citado por Fiallos, Camargo y Gutiérrez (2013: p.196) señala que solo hasta que los estudiantes son conscientes del estatus público del conocimiento y del valor de la verificación social, a través del trabajo cooperativo en clase, aprecian el uso de demostraciones formales.

2. Diseño metodológico

El presente estudio se planteó desde un enfoque cualitativo con la intencionalidad de investigar el fenómeno a través de las observaciones y descripciones. Además, todos los escenarios y personas fueron dignas de estudio; en este sentido, el estudio fue de tipo descriptivo ya que buscaba relatar y caracterizar la manera en que los estudiantes avanzan en los niveles Van Hiele.

En relación al diseño, el estudio se consideró de corte fenomenológico, con la pretensión de indagar a partir de las experiencias de cada uno de los estudiantes, cómo aprenden la demostración sobre cuadriláteros inscritos y circunscritos utilizando el software dinámico Geogebra.

Este proyecto de investigación fue desarrollado en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Centro Regional San Pedro Sula. La población de este estudio la constituyen 5 estudiantes del curso de Geometría II, sección A del tercer periodo del año 2023 de la UPNFM-SPS. Se tomó una muestra de 5 estudiantes (toda la población), quienes voluntariamente accedieron a ser parte de este estudio.

En relación a la propuesta desarrollada se elaboraron cuatro hojas de trabajo, dos de ellas correspondientes al tema de cuadriláteros inscritos (PD-ACT1, PD-ACT2) y dos sobre el tema de cuadriláteros circunscritos (PD-ACT3, PD-ACT4), con cada una de ellas se pretende el progreso en el aprendizaje de los estudiantes a través de los niveles de Van Hiele. Posteriormente al finalizar la propuesta experimental se procedió a la aplicación de la prueba de salida cuya evaluación se hizo mediante la rúbrica previamente elaborada. El segundo instrumento pretendía el registro de los avances en la demostración de teoremas para el cual sirvieron de base los siete problemas de aplicación de la prueba de conocimiento test 1 (problema 1, 2, 3, 4) y test 2 (problema 5, 6, 7), Corresponden a siete problemas de demostración, para poder identificar el avance desarrollado por los estudiantes en los cuatro niveles Van Hiele (Nivel 0, nivel 1, nivel 2, nivel 3) en el tema de cuadrilátero inscritos y cuadriláteros circunscritos.

Técnicas para procesamiento y análisis de información

a. Etapa inicial

Previo a la ejecución de la propuesta didáctica se aplicó el diagnóstico al grupo, esto con el objetivo de garantizar el dominio básico de los conocimientos necesarios para el desarrollo de los contenidos planteados en la misma.

b. Desarrollo de la etapa de intervención a través de una propuesta didáctica.

Esta etapa se inició a través de la aplicación de un pre-test1 que buscaba detectar el nivel de Van Hiele en el cual se encontraban los estudiantes, luego el grupo recibió tratamiento experimental a través del desarrollo de las hojas de trabajo PD-ACT1, PD-ACT2 y problemas de ejercitación (Cuadriláteros inscritos), posterior a ello fue aplicado el Test 1. Después de ellos se procedió a la aplicación del pre-test2, para luego desarrollar las hojas de trabajo PD-ACT3, PD-ACT4 y problemas de ejercitación sobre el tema de cuadriláteros circunscritos. Finalmente se aplicó el pos-test 2.

c. Finalización de la intervención

La prueba de conocimiento (Test 1) fue aplicada después de la primera intervención y aplicación de las hojas de trabajo (PD-ACT1 y PD-ACT2). Luego de aplicada la segunda intervención por medio de las hojas de trabajo (PD-ACT3 y PD-ACT4) fue aplicada la segunda prueba de conocimiento (Test 2), para luego proceder a la revisión de dichas pruebas (Test 1 y Test 2) para organizar, clasificar, resumir y analizar adecuadamente la información.

Para el análisis de los resultados se diseñó una lista de cotejo para cada uno de los problemas contenidos en los test 1 y 2. Mismas que fueron validadas a juicio de expertos. Las listas de cotejo aplicadas para el análisis de los pre-test y pos-test significaron un buen instrumento para detectar el Nivel de Van Hiele en que se encontraron los estudiantes y además, permitió valorar el avance logrado en cada uno de los problemas planteados.

3. Interpretación de los resultados

En este apartado se presenta un análisis de los resultados obtenidos a partir de los datos recolectados en los TEST 1 y TEST 2, aplicados antes de la propuesta didáctica desarrollada y posterior a ella; además, se analiza el desarrollo de cada de los problemas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 contenidos en los test, en el orden correspondiente.

3.1. Análisis pre-test1 y pos-test1

Posterior a la aplicación del diagnóstico se realizó el test 1 (PRE-TEST1 y POS-TEST1) antes y después del desarrollo de las hojas de trabajo PD-ACT1 y PD-ACT2; el primero con el objetivo de detectar el nivel de Van Hiele en el cual se encontraban los estudiantes al inicio del proceso y el segundo, con la intención de describir el nivel de avance logrado por los estudiantes en el aprendizaje de los cuadriláteros cíclico después de haberse sometido a la propuesta didáctica.

Tabla 8

Análisis del problema #1 y categorización de los niveles de Van Hiele en que se encontraron los estudiantes al inicio de la investigación (PRE-TEST1)

Problema	Evidencia					
problema 1 Estudiante: E3						
Nivel (Van Hiele)						
No.	Ítem	0	1	2	3	V
1	Identifica los cadrantes cíclicos ADCD y EFCD.	X				
2	Identifica los octo ángulos inscritos.	X				
3	traza el segmento CD y reconoce los ángulos. inscritos BCD y FCD como suplementarios.		X			
4	Establece relaciones entre los ángulos interiores de los cua-driláteros ABCD y EFCD.		X			

Nível (Van Hiele)						
No.	Ítem	0	1	2	3	V
5	Prueba que la relación $\alpha + \beta = 180^\circ$ es invariable siempre que B,C y D sean colineales.			X		
6	Descubre que el hecho que B, C y D sean colineales es una condición necesaria.			X		
7	Verifica numéricamente que α y β son suplementarios.				X	
8	Demuestra formalmente que $\alpha + \beta = 180^\circ$				X	

Tabla 9

Nivel de Van Hiele detectado en los estudiantes en los problemas #1, #2, #3 y #4 (PRE-TEST1)

Estudiante	PRE-TEST 1			
	PROB. #1	PROB. #2	PROB. #3	PROB. #4
E1	RNO	RNO	NNA	NNA
E2	NO, (RN1)	RNO	NNA	NNA
E3	N1	NO	RNO	NO, (RN1)
E4	RNO	NNA	NNA	NNA
E5	NNA	NNA	NNA	NNA

N0 = Nivel 0

N1 = Nivel 1

N3 = Nivel 3

N4 = Nivel 4

RNX = Rasgos del nivel X alcanzado

NNA = Ningún nivel alcanzado

La tabla 9 nos muestra que el estudiante E3, quien evidenció el mejor rendimiento de los investigados, logró reconocer cuadriláteros cíclicos y sus ángulos inscritos, no obstante carece de la habilidad para establecer una relación matemática entre estos ángulos y los demás conceptos matemáticos implicados en cada uno de los problemas. El resto de estudiantes mostraron dificultades en el reconocimiento de cuadriláteros cíclicos y sus ángulos inscritos, por ende en el razonamiento esperado.

Es evidente el hecho de que en una cantidad considerable de ocasiones (problemas resueltos) los estudiantes no llegaron siquiera al nivel 1 de Van Hiele, esto sugiere debilidad para reconocer y examinar los cuadriláteros cíclicos en una circunferencia, lo cual es considerado el argumento principal para el razonamiento matemático conducente hacia una demostración formal.

En conclusión, en lo referente al pretest 1 se pudo encontrar que en ninguno de los problemas los estudiantes fueron capaces de alcanzar los niveles dos y tres de razonamiento geométrico de Van Hiele; es decir, en los problemas resueltos los estudiantes se encontraron en el nivel de Visualización o Reconocimiento (Nivel 0) o en una fase inicial del nivel de Análisis (Nivel 1), según Van Hiele (1954).

3.2. Análisis sobre el progreso de los estudiantes (contraste pre-test y postest)

En esta etapa de los resultados se analizó una comparación de los hallazgos en los pretest1 y postest1, así como pretest2 y postest2; realizando un contraste entre ellos, mismo que permitió establecer las diferencias en el aprendizaje de la demostración antes y después de la aplicación la propuesta didáctica.

Entre los hallazgos encontrados en el análisis de los tests fue que los estudiantes E1, E2, E3, y E4 lograron reconocer cuadriláteros cíclicos en los problemas #1, #2, #3 y #4 del pretest1, sin mostrar habilidad para establecer una relación matemática entre estos ángulos y los demás conceptos matemáticos implicados en cada uno de los problemas. En contraste con ello, en el postest1 estos mismos estudiantes evidenciaron haber desarrollado otras habilidades de razonamiento matemático que a continuación se enumeran: 1) Construir una figura sobre cuadriláteros inscritos de acuerdo con el problema planteado; 2) Realizar los arrastres correspondientes para encontrar y validar propiedades y conjeturas sobre el tema de cuadriláteros cíclicos. El estudiante E3 además logra completar la demostración deductiva para cada uno de los problemas, exceptuando el #2 (problema menos comprendido por los estudiantes). El estudiante E6 no evidenció poseer el logro de la habilidad en la construcción de una figura conducente a la resolución del problema después de la aplicación del postest1.

En relación al tema de cuadriláteros circunscritos, se encontró en la propuesta de intervención que al inicio (problemas #5, #6 y #7 del pretest2) los estudiantes únicamente evidenciaron la habilidad matemática 1) Dibujan cuadriláteros circunscritos; sin embargo, en contraste a este hecho se debe apuntar que entre algunas de las habilidades de razonamiento que los estudiantes desarrollaron después de haberse sometido a la intervención y la aplicación del postest2 fueron: 1) La elaboración de cuadriláteros circunscritos, 2) Identificación de los lados tangentes a la circunferencia inscrita en los cuadriláteros. Los investigados E3 y E5 además lograron habilidades como: 3) Identifican que los radios son perpendiculares a los lados de los cuadriláteros en sus puntos de tangencia, 4) Identifican que los pares de tangentes trazados desde un punto exterior a la circunferencia son congruentes. E4 logra habilidades como: 5) realizar una demostración empírica (Gutiérrez, 2005) en al menos uno de los problemas, es decir, no presenta mayores argumentos que conduzcan a una deducción formal. Finalmente, E5 fue capaz de mostrar habilidades argumentativas: 6) Aplica las diferentes propiedades sobre cuadriláteros circunscritos y argumenta su uso y aplicación en los procesos de resolución de los problemas planteados, 7) Construye una demostración formal acerca de cuadriláteros circunscritos.

En síntesis, se pudo notar que uno de los investigados (E3) logró un promedio de superación de 2 niveles y en fase de alcanzar el nivel 3, dos de ellos, (E1 y E4) avanzaron en promedio 1 nivel, mientras que el resto (E2, E5 y E6) mostró un leve avance, en menos de un nivel de Van Hiele en promedio.

Por otro lado, considerando que uno de los objetivos de esta investigación fue detectar el nivel de progreso de los estudiantes en el aprendizaje de la demostración en geometría según el modelo Van Hiele, los datos evidenciaron que dichos estudiantes en promedio lograron un avance de 1 nivel durante el proceso.

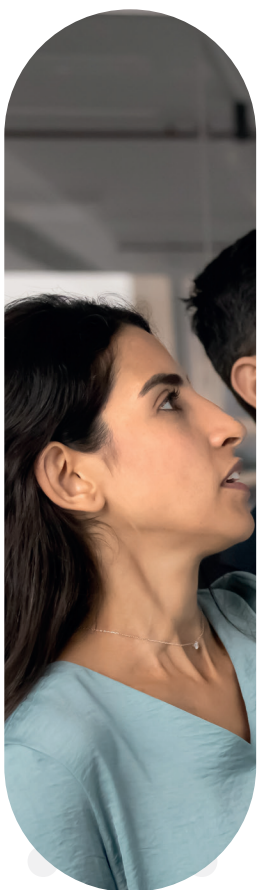
Conclusiones

Según los resultados obtenidos en los pretest (Tabla 8 y tabla 9) los estudiantes se encontraron en el nivel de Visualización o Reconocimiento (Nivel 0) o en una fase inicial del nivel de Análisis (Nivel 1), según Van Hiele (1954), no obstante, se pudo constatar algunos casos aislados en los cuales los investigados mostraron ciertos rasgos no determinantes de alguno de los niveles 1, 2 o 3 de Van Hiele, lo cual no garantiza el logro completo del nivel indicado.

Uno de los objetivos de esta investigación fue describir el progreso de los estudiantes en el aprendizaje de la demostración en geometría según el modelo Van Hiele, respecto a ello, luego de haberse sometido a la propuesta didáctica sobre el aprendizaje de los cuadriláteros cíclicos y circunscritos se encontró que dichos estudiantes en promedio lograron un avance de 1 nivel durante el proceso. Es claro que este avance podría parecer algo poco significativo, sin embargo, cuando se trata del aprendizaje de la demostración, la argumentación y la deducción formal es sabido que no es tarea fácil.

Referencias

- Corberan, R. (1989). *Didáctica de la Geometría: Modelo Van Hiele*. Universidad de Valencia. España.
- De Villers, M. (1993). El papel y la función de la demostración en matemáticas. *Revista Épsilon* No. 26.
- Fetisov, A. (1980). *Acerca de la demostración en Geometría*. (Traducción del ruso por Antonio Molina García). Editorial MIR. Moscú.
- Godino, J. y Recio, A. (2001). Significados Institucionales de la Demostración: Implicaciones para la educación Matemática. Recuperado el 16 de Enero del 2019. Disponible en: <http://www.redined.mec.es/oi/indexg.php?> ISSN: 005200230323
- Gutiérrez, A. (2005). Aspectos metodológicos de la investigación sobre aprendizaje de la demostración mediante exploraciones con software de Geometría dinámica. Noveno Simposio de la Sociedad Española de Educación Matemática SEIEM. Córdoba. España.
- Gutiérrez, A.; Camargo, L. y Fiallos, J. (2013). Acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la demostración en matemáticas. *Revista Integración, Escuela de Matemáticas Universidad Industrial de Santander* Vol. 31, No. 2, 2013, pág. 181–205.
- Jaime, A. (1993). Aportaciones a la interpretación y aplicación del Modelo de Van Hiele: La enseñanza de las isometrías en el plano. *La Evaluación del nivel de razonamiento* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Jaime, A. y Gutiérrez, A. (1991). El modelo de razonamiento de Van Hiele como marco para el aprendizaje comprensivo de la Geometría. Un ejemplo. Los giros. *Revista Educación Matemática*. Vol. 3 – No. 2.
- Pozo J. I. (2006). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Novena Edición. Ediciones Morata. Madrid.
- Sánchez, R. (2012). Conductismo vs. Constructivismo: Sus principales aportes en la pedagogía, Diseño Curricular e Instruccional en el Área de las Ciencias Naturales. *Revista Ensayos Pedagógicos* Vol. VII, N° 2, 67-83, ISSN 1659-0104, julio-diciembre.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Segunda Edición. México. (Traducción de José Francisco Dávila Martínez).
- Van Hiele, P. (1957). El problema de la comprensión en conexión con la comprensión de los escolares en el aprendizaje de la geometría [Tesis Doctoral. Países Bajos]



VI

Síntesis y perspectivas investigativas

Síntese e perspectivas investigativas

Capítulo 12

Entrenamiento del atleta con discapacidad, categoría F54: diálogo entre la educación y el deporte

Treinamento do atleta com deficiência, categoria F54: diálogo entre a educação e o esporte

DOI: <https://doi.org/10.67595/entrenamiento-atleta-discapacidad-f54>

Justo Luis González Hernández / Justo Luis González Hernández
Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” / Universidade de
Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”
Cuba

<https://orcid.org/0009-0004-3195-0874>

E-mail: gjustoluis1967@gmail.com

Xiomara Sánchez Valdés / Xiomara Sánchez Valdés
Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” / Universidade de
Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”
Cuba

<https://orcid.org/0000-0002-4518-2333>

E-mail: xiombi2018@gmail.com

Resumen

Los atletas con discapacidad enfrentan la doble condición de ser deportistas y necesitar adaptaciones específicas según su condición. Después de la covid-19, en el combinado Francisco Donatien, se pudo observar un atleta, categoría F54, de la modalidad lanzamiento con resultados poco significativos en cuanto a capacidades físicas comparadas con sus resultados anteriores. Se aplicaron métodos del nivel teórico, empírico y procedimientos estadístico-matemáticos que posibilitaron proponer un Programa de entrenamiento para el desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54, de la modalidad lanzamiento en el atletismo del municipio Pinar del Río. Como resultado se ofrecen los fundamentos del Programa de entrenamiento y las orientaciones metodológicas mediante las cuales se modelan los roles de los miembros y las sesiones de trabajo del equipo de entrenamiento, la adaptación al diagnóstico físico, la prevención de lesiones, las adaptaciones curriculares y las modificaciones a los contenidos del Programa de entrenamiento para lanzamiento de atletas convencionales vigente en la actualidad; así como la evaluación del resultado científico. El Programa de entrenamiento se sometió a criterio de especialistas, los cuales coinciden en su aplicabilidad en la práctica y su valor teórico-metodológico que relaciona las Ciencias de la Educación con las Ciencias del Deporte.

Palabras clave: atletas con discapacidad; adaptaciones curriculares; atletismo; categoría F54; programa de entrenamiento.

Resumo

Atletas com deficiência enfrentam a dupla condição de serem atletas e precisarem de acomodações específicas com base em sua condição. Após a covid-19, no combinado Francisco Donatien, pôde-se observar um atleta, categoria F54, da modalidade de arremesso com resultados pouco significativos em termos de capacidades físicas em comparação com seus resultados anteriores. Foram aplicados métodos teóricos, empíricos e estatístico-matemáticos que possibilitaram propor um programa de treinamento para o desenvolvimento das capacidades físicas do atleta com deficiência, categoria F54, da modalidade de arremesso no atletismo do município de Pinar del Río. Como resultado, são oferecidos os fundamentos do Programa de Treinamento e as orientações metodológicas por meio das quais são modelados os papéis dos membros e as sessões de trabalho da equipe de treinamento, a adaptação ao diagnóstico físico, a prevenção de lesões, as adaptações curriculares e as modificações nos conteúdos do Programa de Treinamento para o lançamento de atletas convencionais em vigor hoje; bem como a avaliação do resultado científico. O programa de treinamento foi submetido aos critérios de especialistas, que concordam com sua aplicabilidade na prática e seu valor teórico-metodológico que relaciona as Ciências da Educação com as Ciências do Esporte.

Palavras-chave: atletas com deficiência; adaptações curriculares; atletismo; categoria F54; programa de treinamento.

Introducción

La igualdad en derechos y oportunidades de atletas convencionales y con discapacidad, se basa en los beneficios del deporte para la salud integral de todos: Para el éxito personal y deportivo, es una necesidad el desarrollo de las capacidades físicas, que incluye una estrecha relación entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias del Deporte. Sin embargo, la complejidad de las causas que generan la discapacidad, el momento en que se produce y la individualidad de cada atleta compromete la existencia de programas de entrenamientos específicos para los atletas con discapacidad en cada una de las categorías y manifestaciones deportivas.

La Constitución de la República de Cuba (2019) en su artículo 74 plantea: “El Estado crea las condiciones para garantizar los recursos necesarios dedicados a la promoción y práctica del deporte y la recreación del pueblo, así como para la preparación, atención y desarrollo de los talentos deportivos” (Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019, p. 6). Lo anterior se reconoce como un derecho y se regula en diferentes artículos de la Carta Magna, incluyendo a las personas con discapacidad.

El deporte para personas cubanas con discapacidad ha experimentado un perfeccionamiento sistemático dentro del programa que desarrolla el (INDER). Derivado de ello surge el deporte adaptado, que según las consideraciones de Reina (2010) y Pérez

et al., (2012), es entendido como aquella modalidad deportiva que se adapta al colectivo de personas con discapacidad o condición especial de salud, ya sea porque se han realizado una serie de adaptaciones y/o modificaciones para facilitar la práctica de aquellos, o porque la propia estructura del deporte facilita la misma. Para su estructuración se necesita la búsqueda de la igualdad de posibilidades lo más equitativo posible.

En esta área de la investigación científica se destacan los trabajos de Pascual (2008, 2012); Gómez et al. (2016) y Gómez et al. (2019); entre otros. Los autores citados, incursionan en la actividad física adaptada, la educación física inclusiva y las correspondientes adaptaciones, no estrictamente vinculados al deporte competitivo.

Para la organización de los certámenes, el Comité Paralímpico Internacional (IPC) emplea en sus competiciones, un sistema oficial de clasificación médica para el manejo de los atletas. De esta forma, la letra “F” (Field) equivale a pruebas de saltos, lanzamientos y pentatlón; mientras que la numeración depende del tipo de discapacidad y la evaluación funcional clínica (Martínez, 2010). La clasificación para atletas de lanzamiento, con discapacidad físico-motora usuarios de sillas de ruedas, se clasifica en el grupo F (51-58). Un atleta en la categoría F (54) tienen una afectación a nivel de vértebras T8-L1, lo que varía la afectación en la musculatura del tronco y los miembros inferiores, conservando el funcionamiento de los miembros superiores (Mc. Kenzie Gutiérrez, s.f.; Goosey-Tolfrey, et al. 2018).

Para el logro de este fin, los atletas con discapacidad físico-motora se organizan a partir del sistema educacional, el Instituto Nacional de deportes, Educación Física y Recreación (INDER) y la Asociación de personas con discapacidad físico-motora (ACLIFIM). En Pinar del Río, de un universo de 5539 personas con discapacidad físico motora asociada a la ACLIFIM (100%), existen 241 atletas (4%), de ellos 29 son usuarios de sillas de ruedas (12%), del municipio Pinar del Río solo tres (1%), dos de ellos en la categoría F54 femenino y masculino. (García, R., comunicación personal, 3 de julio de 2023).

Dentro de los deportes más adaptados del mundo se encuentra el atletismo. Se considera que todo tipo de discapacidad se organiza para la práctica de sus diferentes modalidades. Este deporte abarca una gran cantidad de pruebas que se derivan del mismo. Por ejemplo: salto, lanzamiento y velocidad, siendo estas las modalidades más conocidas (Ramírez, 2017). Como parte de las investigaciones relacionadas con las personas con discapacidad usuarias de sillas de rueda y la práctica de la modalidad lanzamiento en el atletismo, se destacan González et al. (2019) y Barreiro et al. (2020), los cuales le ofrecen una gran importancia a la preparación psicológica y a las capacidades físicas durante el entrenamiento; sin ofrecer todos los elementos necesarios para los ajustes que los programas de los convencionales (atletas sin discapacidad) requieren para ser aplicados a los atletas con discapacidad de esta categoría.

Por su parte, Suarez (2018), Ferrer y Salvador (2022) también coinciden en la importancia de las capacidades físicas para el rendimiento deportivo, su individualización y complejidad ante la presencia de la discapacidad. Campillo (2018) destaca la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad como capacidades físicas básicas.

En la práctica deportiva, después de la covid-19, realizada en el área del combinado Francisco Donatien durante el período 2021-2022, se pudo observar que el atleta F54 de

la modalidad lanzamiento presentaba resultados poco significativos en cuanto a pruebas físicas comparadas con sus resultados anteriores. Manifestó insuficiente incremento en el resultado de los tres componentes de la fuerza, evaluación de mal en el desarrollo de la resistencia, el tono muscular y el equilibrio, lesiones por desbalance muscular, incremento no significativo en las capacidades de velocidad y resistencia.

Derivado de este análisis se llevó a cabo una investigación mixta cualitativa-cuantitativa que permitió proponer un Programa de entrenamiento para el desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54, de la modalidad lanzamiento en el atletismo del municipio Pinar del Río. El resultado científico se gestó en equipo de investigación del proyecto I+D+i Diversos e iguales por una sociedad pinareña inclusiva (DISPIN) del departamento de Educación Especial en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”.

1. Marco de referencia

1.1. El desarrollo de las capacidades físicas. Un análisis a través de los estudios a convencionales

Las capacidades físicas básicas son la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad (Generelo y Tierz, 1991). En general, todas las capacidades físicas actúan como sumandos de un todo integral que es el sujeto y se manifiestan en su totalidad en cualquier movimiento físico-deportivo. Dentro de los principios para el desarrollo de las capacidades físicas y las habilidades motrices básicas y deportivas están la dosificación de la carga física interna y externa, el principio de las variaciones ondulatorias de las cargas, el del aumento gradual y progresivo de la carga, la continuidad del proceso de ejercitación unido a los principios metodológicos para el desarrollo de capacidades condicionales o coordinativas. (Palacios, 2019)

Existen numerosos autores que han expresado criterios con relación a la fuerza (Zatsiorski, 1989; Villa, 2011; Campillo, 2018), pero en conjunto consideran que es la capacidad para vencer resistencias o contrarrestarlas por medio de la acción muscular. Para Grosser, (1992, p. 12), la velocidad es la “capacidad de otorgar un máximo impulso de fuerza posible a resistencias en movimientos cíclicos y acíclicos en un tiempo determinado, se trata de la fuerza ejercida en el menor tiempo posible”. De ahí la estrecha relación existente entre fuerza y velocidad. A criterio de Álvarez (1983) la velocidad se considera como “la capacidad del individuo de alcanzar las máximas amplitudes articulares, acompañadas de las elongaciones musculares y ligamentosas correspondientes” (p.23); lo que refuerza el criterio de análisis ontogénico y de consumo energético como premisas para el desarrollo de la velocidad.

Otra capacidad física a tener en cuenta es la resistencia, que constituye la capacidad para mantener un esfuerzo eficaz durante el mayor período de tiempo posible, Morehouse (s.f., p.14) plantea que la resistencia es la “capacidad que el cuerpo posee para soportar la actividad prolongada”. Los estudios realizados responsabilizan biológicamente al sistema cardiorrespiratorio con el éxito de esta capacidad física.

La flexibilidad, es la capacidad psicomotora responsable de la reducción y minimización

de todos los tipos de resistencias que las estructuras neuro-mio-articulares de fijación y estabilización ofrecen al intento de ejecución voluntaria de movimientos de amplitud angular óptima, producidos tanto por la acción de agentes endógenos (contracción del grupo muscular antagonista), como de agentes exógenos (propio peso corporal, compañero, sobrecarga, inercia, otros implementos, etc.). Constituye una condición previa elemental de la ejecución cualitativa y cuantitativa del movimiento (Hernández Díaz, 2007; Di Santo, 2001).

1.2. Las capacidades físicas en los atletas con discapacidad, categoría F54

Ferrer y Salvador, (2022) conciben la discapacidad como un “resultado de la interacción entre la condición de salud de la persona, sus factores personales, y los factores contextuales que pueden llegar a ser facilitadores o limitadores del desarrollo de una determinada actividad (...) en forma de participación” (p.48). Díaz (2021) especifica que una persona con discapacidad físico-motora es aquella que presenta “trastornos que pueden causar deterioro (...) de las habilidades motoras, incluyendo la parte superior y/o inferior del cuerpo (dificultades para caminar, en el mantenimiento o el cambio de posición, y en la manipulación o la realización de determinadas acciones)” (p. 9). En las personas con discapacidad físico-motora, a lo largo de la vida, si bien es cierto que la práctica de actividad física mejora considerablemente la calidad de vida, para convertirse en un atleta se requiere de un esfuerzo intencionado individual y colectivo.

Para el logro del éxito personal y deportivo, se requieren ajustes razonables que permitan desarrollar el máximo potencial posible de la persona con discapacidad. En el contexto educacional se habla de adaptaciones curriculares como medidas de flexibilización del currículo. Como parte de las adaptaciones en el ámbito del deporte para atletas con discapacidad se incluye la actividad física adaptada (AFA).

Para la concepción de la AFA como una adaptación curricular se entiende que “el currículo y la modificación de sus componentes, como un proceso responde a la individualización de la enseñanza y a la corrección y compensación de las dificultades de los escolares [en este caso atletas con discapacidad, categoría F54] que presenten alguna condición, especial o no, de desarrollo. Por tanto, se considera como uno de los apoyos que permiten satisfacer sus necesidades educativas”. (Estévez, et al. 2022, p. 1057). De este análisis se deriva, la exigencia de caracterizar el atleta con discapacidad periódicamente en aras de presentar un programa de entrenamiento que desarrolle al máximo las potencialidades deportivas.

Los estudios realizados coinciden en que los atletas F54 desde el punto de vista funcional, pueden realizar tres tipos de movimiento de cadera, entre ellos están separados del respaldar de la silla (en una dirección hacia arriba), movimientos en plano hacia atrás y hacia delante y alguna rotación del tronco. Otra característica es que presentan un balance al sentarse que va de aceptable a bueno. Se debe tener en cuenta que no tienen músculos flexores de cadera funcionales, un ejemplo puede ser la habilidad de levantar el muslo desde la posición de sentado; pudieran tener rigidez de la columna que mejore el balance, sin embargo, reduce la habilidad de girar la columna (Sánchez-Quesada et al. 2011; Reina et al. 2021).

La preparación para llegar a tener éxito en los certámenes se deriva de los ajustes necesarios que se hacen a los programas destinados a jóvenes sin discapacidad, llamados “convencionales”, la AFA y el trabajo interdisciplinario e intersectorial. El gran reto se centra en cómo llevar a cabo estas modificaciones ante la gran gama de características que tipifican la discapacidad físico-motora, el momento de aparición de la lesión, los antecedentes deportivos de la persona, sus condiciones físicas, psicológicas sin descuidar el contexto escolar, comunitario y familiar en el que se desarrolla.

2. Diseño metodológico

En la investigación se asume como método general el dialéctico-materialista, que proporciona la lógica para operar con los métodos científicos y permite el estudio del objeto como un proceso, sus contradicciones internas, la determinación de sus componentes y las principales relaciones dialécticas entre ellos. Se emplearon los métodos de investigación en los niveles teórico, empírico, así como procedimientos de la estadística descriptiva.

Entre los métodos del nivel teórico se emplearon el análisis y síntesis que permitió analizar el proceso de desarrollo de las capacidades físicas de los atletas con discapacidad, categoría F54 de la modalidad lanzamiento en el atletismo a partir de la descomposición de los principales elementos que lo integran para descubrir relaciones, características y esencias del mismo. También se empleó el método inducción-deducción: para establecer nexos entre las diferentes concepciones y posiciones que de manera particular tributan a las teorías generales y de esta a lo singular sobre una alternativa para una mejor correspondencia entre las exigencias de la propuesta programada.

El sistémico estructural-funcional que es coherente con el carácter sistémico de la investigación, la cual, desde todos sus componentes y relaciones permite la intervención teórica y práctica del objeto de investigación y la modelación que fue utilizado en la elaboración del Programa, propicia la aproximación a la realidad social que se quiere transformar y conformar el producto científico.

Como métodos del nivel empírico, se empleó la observación que permitió constatar las características físicas y el desempeño del atleta con discapacidad, categoría F 54 de la modalidad lanzamiento en el atletismo; durante los entrenamientos, el análisis de documentos: de distintos documentos oficiales, expediente del atleta, programas de entrenamientos, libreta de anotaciones, necesario para constatar los antecedentes del trabajo con el proceso de desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54 de la modalidad lanzamiento en el atletismo y sus características. También se empleó la entrevista: realizada al equipo de entrenamiento en el área del combinado Francisco Donatien con el objetivo de conocer sus opiniones relacionadas con el desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54 implicado en el estudio. Los test pedagógicos que se refieren a test físico, con el objetivo de evaluar el estado de la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad; test táctico, para evaluar el dominio del algoritmo técnico en la modalidad de lanzamiento; así como el test teórico, para comprobar el dominio del atleta con discapacidad, categoría F54 sobre la técnica y su reglamentación y el Test psicológico (Sánchez Acosta, 2005), para la valoración del estado psicológico del

atleta con discapacidad, categoría F54 implicado en el estudio.

La integración de los resultados obtenidos con los métodos aplicados se realizó mediante la triangulación metodológica. Se aplicó el criterio de especialistas, necesario para la valoración empírica del Programa de entrenamiento que contribuya desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54 de la modalidad lanzamiento en el atletismo del municipio Pinar del Río. Se emplearon procedimientos de estadística descriptiva al emplear valores absolutos y relativos necesarios para la tabulación y análisis de los datos.

Participaron en la investigación como grupos de muestra: el equipo de entrenamiento, compuesto por el entrenador, la psicóloga y el fisiatra, todos los cuales sobrepasan los 10 años de trabajo al servicio de la formación de atletas con discapacidad. Lo anterior se considera beneficioso ya que habla de la experticia de los implicados en el proceso y los aportes que cada uno puede aportar al desarrollo de las capacidades del atleta con discapacidad implicado en el estudio. Como otra muestra de la investigación se tiene al atleta con discapacidad, categoría F54, cubano, de la provincia y municipio Pinar del Río, de sexo masculino. La causa de la discapacidad es adquirida producto de un accidente relacionado con la caída de un árbol a la edad de 19 años. El diagnóstico médico plantea parapléjia espástica incompleta. La localización de la lesión medular se estima (no hay evidencia por pruebas médicas), por debajo de la vértebra L-1. Emplea como medio de ambulación la silla de ruedas convencional. Tiene una edad de 34 años. La investigación se realiza con consentimiento informado, respetando las condiciones éticas de la investigación con humanos.

3. Interpretación de resultados

Regularidades del proceso de desarrollo de capacidades físicas en el atleta con discapacidad, categoría F54 de lanzamiento

A partir de la triangulación metodológica y el establecimiento teórico de indicadores para el análisis deseado, se detectaron las siguientes regularidades:

1. Limitaciones con el seguimiento clínico que permita una caracterización actualizada anatómica y funcional de la musculatura del atleta, así como de su estado de salud general, lesiones y rehabilitación.
2. Falta de indicadores para la caracterización bio-psico-social que permita mayor éxito en el desarrollo de capacidades físicas básicas.
3. Dificultades con el establecimiento de una metodología para la aplicación de los test pedagógicos de convencionales a atletas con discapacidad, categoría F54, para el diagnóstico inicial y del proceso, así como los valores cuantitativos para el análisis de los resultados.

4. Falta de operatividad de los macrociclos en la planificación para atletas con discapacidad, categoría F54, sobre todo por la temporalidad y concepción del entrenamiento deportivo.
5. Falta de un currículo inicial individualizado para el entrenamiento que posibilite las adaptaciones curriculares necesarias durante el plan anual según las necesidades del atleta y el contexto.
6. Dificultades con los materiales de vida y desarrollo del entrenamiento que dificultan el balance energético necesario para el desarrollo de capacidades físicas.

Programa de entrenamiento que contribuya al desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54 de la modalidad lanzamiento en el atletismo del municipio Pinar del Río

Para Gattorno Correa (2009, p.38) el entrenamiento deportivo se entiende como un “proceso pedagógico dirigido a la elevación del nivel de preparación física, técnica, táctica, moral y psíquica especial del deportista, y que se lleva a cabo en forma de sesiones sistematizadas mediante la utilización preferentemente de los métodos del ejercicio”. Mientras que Oliveira et al. (2012); y Lyle y Cushion (2010) lo consideran un proceso de enseñanza-aprendizaje.

A los propósitos de esta investigación se considera que un proceso pedagógico y un proceso de enseñanza-aprendizaje están estrechamente relacionados, ya que ambos se refieren a la forma en que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje de un tema o habilidad específica, en este caso vinculado al proceso de desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54. Ambos procesos requieren una planificación cuidadosa, la transferencia de conocimientos y habilidades, la evaluación del aprendizaje para medir el progreso y el logro de los objetivos de aprendizaje; sin embargo, asumirlo como enseñanza-aprendizaje vincula a los sujetos y a la didáctica en una concepción más estrecha para el logro del desarrollo de estadios superiores en el desarrollo de capacidades físicas.

Para la presente investigación se entiende como Programa de entrenamiento para el desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54 de la modalidad lanzamiento en el atletismo del municipio Pinar del Río, la planificación ordenada de un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático, progresivo para elevar a estadios superiores la fuerza, la velocidad, la resistencia y la flexibilidad en relación con las capacidades coordinativas y condicionales, la influencia del entorno en formas de adaptaciones curriculares para el logro de una preparación física, técnica, táctica y psíquica del atleta con discapacidad F54 en las modalidades de bala, disco y jabalina, en función del deporte competitivo y los beneficios para la vida independiente. Es por ello que se comparte el criterio de que el entrenamiento deportivo debe estar constituido por las siguientes preparaciones (González, 2019, p.1) que se convierten en contenidos del currículo individualizado a considerar para el atleta con discapacidad, categoría F54.

- Entrenamiento físico.
- Entrenamiento técnico.
- Entrenamiento táctico y estratégico.
- Entrenamiento psicológico y/o mental.
- Reglamentaciones del deporte para personas con discapacidad (lanzamiento: bala, disco, jabalina)
- Historia y anécdotas del deporte practicado (Incluye la biografía de los principales atletas de la categoría F54).

El Programa de entrenamiento se estructura de la siguiente forma:

IV. Orientaciones metodológicas, las cuales contienen los roles y las sesiones de trabajo necesarias del equipo de entrenamiento

Roles de los miembros del equipo de entrenamiento

- a. **Entrenador:** monitorea y dirige la enseñanza técnica, táctica y las capacidades para un rendimiento deportivo progresivo. Constituye el agente integrador del equipo de entrenamiento. Vela por la integridad bio-sico-social del atleta en ambientes deportivos. Lleva la documentación actualizada del atleta.
- b. **Atleta:** practicar la actividad física bajo la orientación estricta de su equipo de entrenamiento, con disciplina, consciencia y voluntad. Llevar un estilo de vida y una dieta saludable acorde a sus posibilidades. Ser responsable de su salud física y psicológica. Mantener una comunicación asertiva con el equipo de entrenamiento. Contribuir, con su experiencia, a la formación de nuevos atletas y a mayores logros en certámenes grupales.
- c. **Psicólogo:** estudia y analiza los procesos cognitivos, emocionales y conductuales en el contexto del entrenamiento físico y la competición para comprender cómo influyen en el rendimiento. Propone acciones para minimizar las barreras psicológicas del atleta y los miembros del grupo que pueden obstruir el óptimo rendimiento del atleta. Contribuye a mantener unido y efectivo el equipo de entrenamiento.
- d. **Fisiatra o Médico deportivo:** prevenir y tratar las lesiones deportivas. Contribuye a la mejora fisiológica y mental mediante la actividad física. Determinar las modificaciones a realizar en una técnica debido al compromiso de grupos musculares determinados debido a lesión de base, para mejorar el rendimiento deportivo. Precisar la dieta a consumir y las condiciones higiénicas según las características del atleta.

- e. **Administrador:** velar por las condiciones de vida durante el período de entrenamiento y competencia. Ser cuidadoso con la alimentación y las condiciones higiénicas en las que se desenvuelven los procesos. Tramitar las posibilidades de mejoras continuas en los atletas.

Sesiones de trabajo del equipo de entrenamiento

Se sugiere la realización de 6 talleres, con sus respectivos temas y responsabilidades:

Taller 1. Antes de proponer el macrociclo de entrenamiento. Objetivo: realizar el diagnóstico y la caracterización del atleta con discapacidad, categoría F54 y el contexto de entrenamiento inicial.

Taller 2. Discusión y aprobación del Programa de entrenamiento. Objetivo: precisar la estructura didáctica de cada sesión de entrenamiento y presentar el plan gráfico de entrenamiento (macro, meso y microciclos).

Talleres 3, 4 y 5. Debate sobre la eficiencia de la etapa (general o especial) preparatoria y después de la precompetitiva del atleta con discapacidad, categoría F54. Objetivo: valorar la efectividad de la etapa, proponiendo los ajustes para la nueva etapa o la realización de adaptaciones curriculares al Programa de entrenamiento inicial.

Taller 6. Balance de los resultados y validación del programa de entrenamiento. Objetivo: rediseñar el Programa de entrenamiento para mejorar las marcas realizadas. La propuesta no se desentiende de las consultas y ajustes que se requieran en diferentes momentos del macrociclo y de sesiones de trabajo. Se sugiere la autosuperación y el clima de debate científico sin desestimar la superación programada como parte de la formación continua.

V. Adaptación al diagnóstico físico, que describe las modificaciones a las pruebas físicas para personas con discapacidad, categoría F54

Para la realización de los ajustes razonables en función del diagnóstico físico, se realizan las siguientes precisiones:

- a. **Planchas:** apoyo mixto al frente, flexión y extensión de brazos, las piernas sujetadas por las rodillas con las piernas flexionadas y ejecutar repeticiones.
- b. **Barras:** agarrado en una barra fija con piernas en suspensión, ejecutar flexión y extensión de los brazos.
- c. **Abdominales:** acostado de cubito supino, con las piernas sujetadas por las rodillas, con piernas flexionadas y ejecutar repeticiones.
- d. **Rapidez:** manos apoyadas en el sillón convencional detrás de la línea de salida, al sonido del silbato o destello, empujar con las dos manos la rueda del sillón mecánico a la máxima rapidez de empujes realizar movimientos en un mínimo de tiempo a la distancia de 30 metros.

- e. **Resistencia:** manos apoyadas en el sillón convencional detrás de la línea de salida, al sonido del silbato o destello, empujar con las dos manos la rueda del sillón mecánico para realizar un trabajo prolongado en el tiempo a la distancia de 1000 metros.

Prueba de los test-pedagógicos modificados:

I. Pruebas Físicas: 1- Carrera de 40 metros planos en el silla convencional. 2- Lanzamiento de bala de frente (6 Kg.). 3- Abdominales en 30 segundos. 4- Carrera de resistencia 1000 metros planos en la silla convencional. 5- Planchas.

VI. La prevención de las lesiones, que sugiere el registro y la conducta preventiva a seguir

Velar la existencia de sobrecarga debido a que los movimientos de empuje repetidos, para el manejo de la silla convencional en terrenos diversos, movilizan mucho de su musculatura del pecho y de los hombros a los que se le suman las sesiones de entrenamiento.

- a. Sistema de ejercicios sugeridos.
 - Ejercicios de tipo aeróbico, al menos 120 minutos. Éstos pueden ser a través de juegos como baloncesto o carrera a intensidad moderada en la pista.
 - Subir a lo alto a través de una soga.
 - Transitar a través de un terreno arenoso.
 - Tramos de velocidad 20 metros en una pendiente.
 - Parado frente a una pared, hacer lanzamiento con una pelota medicinal.
- b. Realizar una sesión consciente de revisión de los miembros inferiores, alertando la posible aparición de úlceras por presión ante los amarres, el tiempo prolongado en la posición de sentado, las dificultades ergonómicas de las sillas de entrenamiento.
- c. Planificar con el atleta la rutina de entrenamiento individual, cuando no está activo en el macrociclo planificado, de manera que no exista una sobrecarga física o psicológica.
- d. Mantener la comunicación con el atleta en los períodos de tránsito o descanso.

VII. Adaptaciones curriculares

- Modificaciones de acceso: valorar con el fisiatra las características fisiológicas del atleta en cada ciclo de entrenamiento, realizando los ajustes pertinentes para que cumpla con los requisitos ergonómicos de protección de la musculatura afectada por la lesión de base.
- Velar por la accesibilidad física a todas las instalaciones del complejo deportivo, áreas de recreación, descanso y vida.
- Temporalizar el macrociclo de entrenamiento ofreciendo mayor cantidad de tiempo de recuperación y entrenamiento progresivo al atleta ya sea durante la etapa preparatoria general o especial; la competitiva, que comprende la precompetitiva y la competitiva o la de tránsito en el proceso de recuperación.
- Incluir métodos de apoyo psicológico grupal que potencien la estabilidad psicológica del atleta, el desarrollo de la autoestima sobre la base de la aceptación de sus logros personales y deportivos; así como la comunicación asertiva.

VIII. Modificaciones a los contenidos del Programa de entrenamiento para lanzamiento de atletas convencionales (Frómeta y Cerra, 2006).

Las modificaciones se realizan fundamentalmente en la estructura general del plan de carga, el rango del volumen mínimo y máximo de la carga para una sesión de entrenamiento, los contenidos para el desarrollo de las direcciones determinantes del rendimiento, así como el control del proceso de entrenamiento en el atleta con discapacidad, categoría F54.

IX. Evaluación y retroalimentación del Programa de entrenamiento

Evaluación y retroalimentación del Programa de entrenamiento La evaluación del Programa de entrenamiento formará parte de las anotaciones del entrenador al finalizar cada ciclo de trabajo y se tendrán en cuenta las siguientes categorías:

Muy adecuado: si se cumplieron los roles y las sesiones de trabajo del equipo de entrenamiento, si los especialistas compartieron varias sesiones de trabajo y estuvieron presente siempre que fueron convocados, si fueron efectivas las adecuaciones curriculares al punto de elevar los resultados de las capacidades físicas y las marcas registradas progresivamente y si el atleta manifestó una excelente preparación psicológica, técnica y táctica.

Bastante adecuado: si se cumplieron los roles y las sesiones de trabajo del equipo de entrenamiento, si los especialistas estuvieron presente siempre que fueron convocados, si fueron efectivas las adecuaciones curriculares al punto de elevar los resultados de las capacidades físicas y las marcas registradas progresivamente y si el atleta manifestó una muy buena preparación psicológica, técnica y táctica.

Adecuado: si se cumplieron los roles y las sesiones de trabajo del equipo de entrenamiento, si los especialistas estuvieron presente siempre que fueron convocados, si fueron efectivas las adecuaciones curriculares al punto de elevar los resultados de las capacidades físicas y las marcas registradas progresivamente y si el atleta manifestó una buena preparación psicológica, técnica y táctica.

Poco adecuado: si hubo dificultades que afectaron los resultados de las capacidades físicas y las marcas registradas en las modalidades de lanzamiento y si el atleta manifestó afectaciones en la preparación psicológica, técnica y táctica.

Inadecuado: si no hubo progreso en el desarrollo de las capacidades físicas y se afectaron las marcas registradas en las modalidades de lanzamiento. Se sugiere además un registro de buena práctica y las anotaciones exhaustivas de las adaptaciones realizadas, sus logros y desaciertos. Finalizado el ciclo de tránsito durante el taller 2 del equipo de trabajo, se realizará la presentación de las nuevas adaptaciones curriculares o modificaciones en las orientaciones metodológicas del programa de entrenamiento previsto para la nuevo macrociclo.

Valoración del Programa de entrenamiento para el desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54 de la modalidad lanzamiento en el atletismo del municipio Pinar del Río, por criterio de especialistas

Participaron 8 especialistas en la valoración del resultado científico. Para su selección se tuvo en cuenta la disposición para participar en la investigación, tener 15 o más años de experiencia profesional, tener una participación activa en el entrenamiento deportivo a atletas con discapacidad o tener más de 10 años de experiencia en el trabajo con personas con discapacidad físico-motora asociada, así como tener resultados satisfactorios en la evaluación profesional.

En la valoración de la relevancia de los presupuestos teóricos de Programa de entrenamiento para el desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54 de la modalidad lanzamiento en el atletismo del municipio Pinar del Río; el 75% de los especialistas (6) lo evaluaron de bastante adecuado y el 25% (2) lo consideraron adecuado, sin realizar sugerencias al respecto. En cuanto a la consistencia lógica del Programa de entrenamiento para el vencimiento de los objetivos propuestos; un especialista 12,5%, lo consideró muy adecuado; el 50% (4) lo apreció como bastante adecuado y el 37,5% (3) lo evaluó de adecuado; sin embargo sugirieron explicitar las modificaciones de las pruebas diagnósticas físicas y mantener los valores de referencias del Programa para convencionales en las tablas de valores del atleta con discapacidad, categoría F54. Las relaciones entre los componentes estructurales del Programa de entrenamiento, fueron consideradas como bastante adecuadas por el 87,5% (7) de los especialistas, mientras uno de ellos (12, 5%), lo consideró como adecuado y sugirió profundizar en la posibilidad de variar la composición del Programa de los convencionales y no asumir sus componentes tal y como aparece en el original. El 100% coincidió en evaluar el valor de los indicadores y dimensiones que caracterizan la variable de estudio, como bastante adecuado.

El Programa de entrenamiento para el desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F 54 de la modalidad lanzamiento en el atletismo del municipio Pinar del Río, se fundamenta en los aportes de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias del Deporte y se sustenta sobre una base legal de equidad en la práctica del deporte, para todos. La propuesta de su estructura es el resultado del estudio teórico, sobre la repercusión de la lesión medular en las condiciones de vida y entrenamiento del atleta; así como las demandas del deporte paralímpico. Consecuente con ello, se desarrolló el contenido de cada una de las partes. La valoración de los especialistas consultados se considera muy favorable aunque sugieren mayores cambios a la estructura del Programa vigente para convencionales en sí mismo, el cual fue modificado en contenido y asumido como una parte del nuevo Programa de entrenamiento que se propone.

Conclusiones

El Programa de entrenamiento para el desarrollo de las capacidades físicas del atleta con discapacidad, categoría F54, de la modalidad lanzamiento en el atletismo del municipio Pinar del Río se sustenta en la relación de la Pedagogía Especial y el enfoque histórico-cultural vinculado a las ciencias del deporte. La estructura incorpora, tomando como referencia el programa a convencionales, el trabajo del equipo de entrenamiento, la adaptación al diagnóstico físico y a la actividad física adaptada, la descripción de las pruebas físicas para personas con discapacidad de la clasificación F (54), sugerencias para la prevención de lesiones, adaptaciones curriculares y las modificaciones al contenido vigente para atletas convencionales. Se considera necesario continuar profundizando en el proceso de diagnóstico de las capacidades físicas de los atletas con discapacidad, en general y de la categoría F (54) en particular; lo que llevaría a validar nuevos instrumentos para este fin y constituye punto de partida para nuevas investigaciones al respecto.

Referencias

- Álvarez del Villar, C. (1983). Preparación física del Fútbol basada en el Atletismo. Gymnos. <https://latam.casadellibro.com/libro-la-preparacion-fisicadel-futbol-basada-en-el-atletismo/9788485945269/347250>
- Asamblea Nacional del Poder Popular. (2019). Constitución de la República de Cuba. Gaceta Oficial No. 5 Extraordinaria. 10 de abril de 2019. GOC-2019-406-EX5. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-5-extraordinaria-de-2019>
- Barreiro, J.A., Guerra, N., y Rodríguez, O. (2020). Diagnóstico de la velocidad de movimiento en el lanzamiento del disco en atletas con discapacidad físico motora. Revista Olimpia, 17, 1099-1107. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/1945>
- Campillo, M. (2018). El entrenamiento de las capacidades físicas básicas: la fuerza. Revista Observatorio del Deporte, 4(5), 07-15. <https://www.revistaobservatoriodeldeporte.cl/index.php/odep/article/view/201>

- Cattorno Correa, C. (2009). Glosario de términos. Editorial Deportes
- Cerra Artime, J. A., y Romero Frómeta, E. (2006). Programa para la formación básica del lanzador cubano del atletismo. Instituto Superior Pedagógico Manuel Fajardo
- Di Santo, M. (2001). Consideraciones acerca de la estructura de algunos tejidos limitantes de la amplitud de los movimientos. Editorial Deportes
- Díaz Pérez, D. (2021). Guía metodológica para la atención a la discapacidad en estrategias, programas y proyectos de desarrollo territorial. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba)
- Estévez, Y., Sánchez, X., y Torres, Y. (2022). La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Revista de Educación Mendeive*, 20(3), 1051-1069. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2516>
- Ferrer, Y., y Salvador, A. (2022). Ejercicios físicos generales y especiales para el fortalecimiento muscular de los atletas discapacitados en la categoría F-56 (Lesionados medulares) en el lanzamiento del disco. *Revista Olimpia*, 19, 4660-4670. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/download/3063/6566>
- Generelo, E., y Tierz, P. (1991). Cualidades Físicas II. Zaragoza: CEPID
- Gómez, A., Planes, D. C., y Gómez, Y. (2019). Acciones metodológicas para contribuir al proceso de Educación Física Inclusiva: una aproximación al tema. *Revista Mendeive*, 19(1), 84-96. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1478>
- Gómez, A., Roba, B. de la C., y Pascual, S. A. (2016). Tratamiento metodológico de los contenidos de la educación física inclusiva dentro de la asignatura actividades físicas adaptadas. *Revista electrónica de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 11(2), 53-61. <http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/658>
- González, C. (18 de junio de 2019). Entrenamiento ¿Qué es el entrenamiento deportivo? Biciclub. <https://biciclub.com/que-es-el-entrenamiento-deportivo/>
- Goosey-Tolfrey, V. L., Paulson, T. A. W., Tolfrey, K., & Dawn, M. (2018). Physiological and metabolic responses of elite wheelchair rugby players. *Disability and Rehabilitation*, 40(16), 1886-1890. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1348360>
- Grosser, M., Brüggeman, F., y Zintl, P. (1989). Alto rendimiento deportivo planificación y desarrollo. Editorial Roca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=170812>
- Hernández Díaz, P.E., (2007). Métodos y técnicas del entrenamiento de la flexibilidad. *Journal PubliCE*, 5(3), 105-112. <https://g-se.com/flexibilidad-evidencia-cientifica-y-metodologia-del-entrenamiento-789-sa-S57cfb27185532>
- Martínez, J. A. (10 de junio de 2010). Atletismo adaptado. Actividad Física y Atención a la diversidad [Conferencia Magistral]. Universitat d'Alacant
- Mc. Kenzie Gutiérrez, E. (s.f). Clasificación funcional. Servicios Especializados de Traducción e Interpretación del Deporte.
- Morehouse, R. T., Langlade, J., Dr. Thies, B., Bompá, Navarro. Dr. Asiner. (s. f.). ¿Qué es la resistencia? Según diferentes AUTORES: [Presentación en línea]. <https://slideplayer.es/slide/2261635/>
- Palacios, D. M. (2019). La adaptación de las tareas motrices de la educación física. Una metodología para la inclusión de escolares con discapacidad físico-motora, en la escuela primaria. [Tesis doctoral, Universidad Central Marta Abreu de las Villas]. https://www.researchgate.net/publication/331208194_Las_adaptaciones_de_las_tareas_motrices_de_la_Educacion_Fisica

- Pascual, S. A. (2008). Adaptación de juegos para niños con necesidades educativas especiales por alteraciones motrices. Una propuesta metodológica. Editorial Deportes
- Pascual; S.A. (2012). Actividad física adaptada en las necesidades educativas especiales. En: Noguera, K. y Ramírez, V. (comp.). Compendio de trabajos de posgrado. (pp.45-56). Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez Tejero, J. , Soto Rey, J., Ocete Calvo, C. , Alonso, J., García Hernández, J. J., Blanco Fernández, J. J., Coterón López, F. J., Irureta-Goyena, P., y Sampedro, J. (2012). El Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI): investigación aplicada, formación y promoción deportiva para personas con discapacidad en acción. "DDxt-e Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte", null (4), 1-7. <https://oa.upm.es/16686/>
- Ramírez, J. D. (4 de diciembre de 2017). Atletismo y discapacidad: una carrera sin límites. Reportaje Polideportes. <https://polideportes.poligran.edu.co/2017/12/04/atletismoy-discapacidad-una-carrera-sin-limites/>
- Reina, R. (2010). La actividad física y deporte adaptado ante el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Editorial Wanceulen.
- Reina, R., y Vilanova-Períz, N. (2016). Guía sobre clasificación de la discapacidad en deporte paralímpico. Editorial Limencop S.L
- Sánchez Acosta, M. E. (2005). Psicología del entrenamiento y la competencia deportiva. Editorial Deportes
- Sánchez-Quesada, A. E., Rojas-Verdegay, M. Á., Hernández-Mocholí, M. A., & Sánchez-Muñoz, C. (2011). Anthropometric and physiological characteristics of wheelchair rugby players. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(4), 329-341. <https://doi.org/10.1123/apaq.28.4.329>
- Suárez, Y. (2018). Alternativa de ejercicios para atletas con discapacidad físicomotora de levantamiento de pesas. [Tesis de Diploma, Universidad de Holguín, Facultad de Cultura Física y Deporte]. <https://repositorio.uho.edu.cu/handle/uho/4755>
- Villa, C. R. (2011). Las Cualidades Físicas Básicas. Granada. Revista digital de innovación y experiencias educativas, 40(3), 1-13. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pd f/Numero_40/CRISTINA_REDONDO_1.pdf
- Zatsiorski, V.M. (1989). La metodología Deportiva. Fizkultura I Sport.

Capítulo 13

Aprendizaje organizacional en una institución educativa privada del distrito de la Victoria post pandemia¹

Aprendizado organizacional em uma instituição educacional privada do distrito de la Victoria pós-pandemia²

DOI: <https://doi.org/10.67595/aprendizaje-organizacional-la-victoria>

Estefany Otárola Ccochachi
Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP
Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1009-5715>
estefany.otarola@pucp.edu.pe

Resumen

La presente investigación analiza cómo se manifiesta el aprendizaje organizacional (AO) en una institución educativa inicial privada de La Victoria, en el contexto post-pandemia. El estudio se justifica por la necesidad de comprender cómo los procesos y prácticas institucionales contribuyen a la mejora educativa en un entorno de recuperación. El objetivo fue identificar prácticas y subprocesos relacionados con los niveles del AO (individual, grupal y organizacional). El enfoque fue cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los resultados evidencian que los docentes y directivos desarrollan prácticas vinculadas con el aprendizaje continuo, el trabajo colaborativo y la integración de aprendizajes institucionales. Se concluye que el AO es clave para fortalecer la gestión institucional, permitiendo una mejora sostenible del servicio educativo.

Palabras clave: Aprendizaje Organizacional; Prácticas; Niveles del AO; Proceso del AO.

¹ Derivada de la tesis titulada “El Aprendizaje Organizacional en una Institución Educativa Inicial Privada del distrito de La Victoria en el contexto post-pandemia” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Sustentada: 13/06/2024. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/cac24573-aeb8-467e-af3a-f63037a72221>

² Derivada da tese intitulada “A Aprendizagem Organizacional em uma Instituição Educacional Privada do Ensino Inicial no distrito de La Victoria no contexto pós-pandemia” para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Educação com menção em Gestão da Educação”. Defesa: 13/06/2024. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/cac24573-aeb8-467e-af3a-f63037a72221>

Resumo

A presente pesquisa analisa como se manifesta o aprendizado organizacional (AO) em uma instituição educacional inicial privada de La Victoria, no contexto pós-pandemia. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender como os processos e práticas institucionais contribuem para a melhoria educacional em um ambiente de recuperação. O objetivo foi identificar práticas e subprocessos relacionados aos níveis do AO (individual, grupal e organizacional). A abordagem foi qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados evidenciam que os docentes e gestores desenvolvem práticas relacionadas ao aprendizado contínuo, ao trabalho colaborativo e à integração de aprendizados institucionais. Conclui-se que o AO é fundamental para fortalecer a gestão institucional, permitindo uma melhoria sustentável do serviço educacional.

Palavras-chave: Aprendizado Organizacional; Práticas; Níveis do AO; Processo do AO.

Introducción

Las instituciones educativas han enfrentado desafíos significativos en el contexto post-pandemia, lo que ha evidenciado la necesidad de fortalecer sus capacidades internas para adaptarse y mejorar. El aprendizaje organizacional (AO) surge como una herramienta fundamental para generar transformaciones sostenibles mediante la adquisición, distribución e integración de conocimientos. Esta investigación se enfoca en analizar cómo se presenta el AO en una institución educativa inicial privada del distrito de La Victoria. A través de esta mirada, se busca aportar a la comprensión del AO en el ámbito educativo, un campo poco explorado en la educación básica. El estudio se enmarca dentro de la línea de investigación de organizaciones educativas, considerando los aprendizajes individuales y colectivos como base para el fortalecimiento institucional.

1. Marco de referencia

II. Componentes Clave del Aprendizaje Organizacional en Contextos Educativos

El aprendizaje organizacional ha sido conceptualizado desde enfoques clásicos y contemporáneos. Argyris y Schön (1978) lo definen como un proceso de detección y corrección de errores. Senge (1990) destaca su potencial para generar capacidades colectivas orientadas a resultados. Huber (1991) propone fases como adquisición, distribución e interpretación de información.

Tabla 10
Definición del aprendizaje organizacional por autores clásicos

Aspectos importantes	Definiciones
Adhieren resultados a la organización	Es el proceso por el cual los colaboradores de una organización descubren faltas o desaciertos, las cuales enmiendan reorganizando sus acciones o prácticas, adhiriendo a las estructuras de la organización los resultados de sus investigaciones (Argyris & Shon, 1978, como se citó en García, 2004).
Operar información	Es aquel que ocurre si luego de un proceso de operar la información (adquirir, distribuir e interpretar), esta genera cambios en el comportamiento de los miembros de la organización (Huber, 1991, como se citó en García, 2004).
Convertir experiencia en conocimiento	Consiste en testear constantemente la experiencia y convertirla en conocimiento al alcance de toda la organización y de acuerdo al objetivo central de esta (Senge et al., 1995, como se citó en García, 2004).
Enmendar errores	Es un proceso en el cual se descubren faltas o equivocaciones para luego enmendarlas, estas equivocaciones son consideradas todos aquellos pensamientos que impiden el aprendizaje (Argyris, 1997, como se citó en García, 2004).

Fuente. Adaptado de García (2004)

En el ámbito educativo, autores como Quispe y Vigo (2017), Minami (2020) y Mamani y Estrada (2020) destacan el AO como una capacidad para generar mejoras institucionales a partir de los aprendizajes de sus miembros.

Tabla 11
Definiciones de Aprendizaje organizacional según autores en los últimos 5 años

Aspectos importantes	Definición
aprendizajes individuales y colectivos	Es un proceso en el cual todos los miembros identificados con la organización ponen a disposición sus conocimientos tanto de manera individual como colectiva para alcanzar los objetivos y metas de una organización (Imram & Salim, 2019)
capacidades institucionales	Es la capacidad que tiene una organización para crear, gestionar y utilizar el conocimiento a través de ciertos procesos, permitiendo el desarrollo de nuevas capacidades a nivel institucional, lo cual repercutirá en la mejora del servicio que brinda la organización (Minami, 2020)
aprendizaje independiente	Es un campo de estudio que tiene su base en el conocimiento cuyo objeto es comprender cómo una organización aprende de manera independiente a sus colaboradores (Baturay & Yastibas, 2021)
aprendizaje experiencial	Es un conjunto de procedimientos cuya finalidad radica en la mejora de las tareas de una organización, a través de la incorporación y aplicación de nuevos conocimientos adquiridos de la experiencia de los colaboradores de una institución (Angulo et al., 2021)
crear y mejorar conocimiento.	Es un proceso continuo en el cual se crea y mejora el conocimiento para alcanzar las metas de la organización como la mejora en el desempeño y el logro de ventajas competitivas (Al-Sulami et al., 2023)

A. Niveles del Aprendizaje Organizacional

El AO implica un proceso progresivo que transita por tres niveles: individual, grupal y organizacional (Mocker et al., 2019; Rose et al., 2020). El aprendizaje individual implica la formación continua del docente; el grupal, el trabajo colaborativo y la reflexión compartida; y el organizacional, la integración de dichos aprendizajes en las estructuras institucionales.

Figura 18

Ejemplos educativos sobre los Niveles del Aprendizaje Organizacional

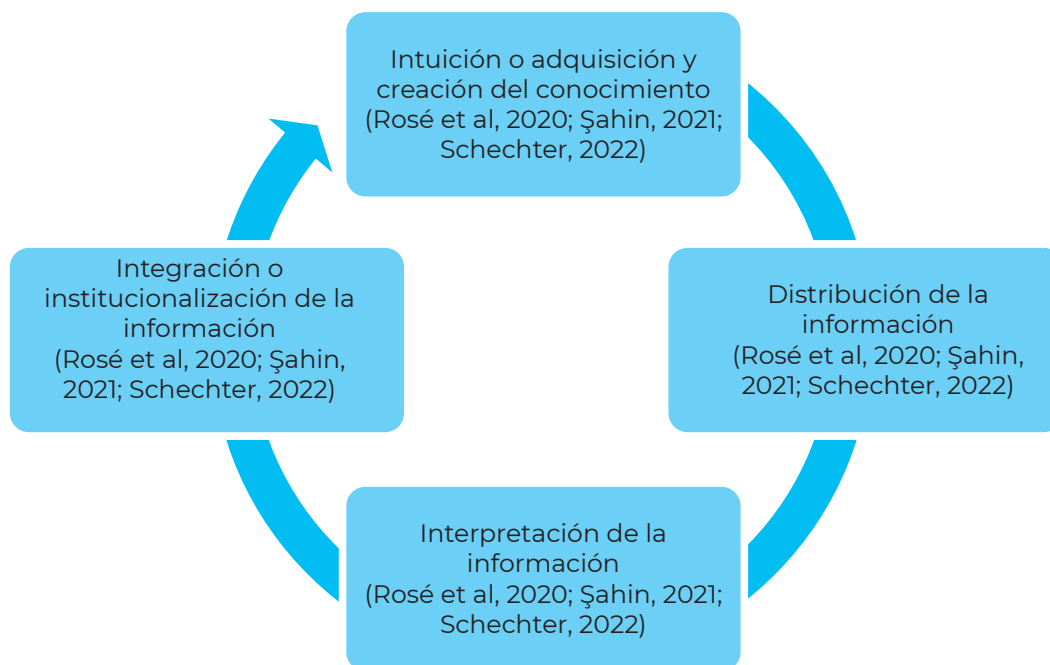


B. Procesos del Aprendizaje Organizacional

Los procesos del AO comprenden una secuencia que inicia con la adquisición de conocimientos, su distribución, interpretación y culmina en su integración o institucionalización (Şahin, 2021; Schechter et al., 2022). Estos subprocesos facilitan la transformación del conocimiento tácito en explícito, garantizando su incorporación a la cultura organizacional.

Figura 19

Proceso del Aprendizaje Organizacional



C. Importancia del AO en instituciones educativas

El AO permite que las instituciones educativas respondan con mayor eficacia a los cambios, mejoren su competitividad, garanticen la sostenibilidad de sus aprendizajes y refuercen la toma de decisiones estratégicas (Muñoz & Sánchez, 2020; Imran & Salim, 2019).

IV. Perspectivas de Gestión sobre el Aprendizaje Organizacional en Instituciones Educativas

A. Conceptualización del Aprendizaje Organizacional en la Gestión Escolar

El aprendizaje organizacional (AO) es entendido como la capacidad de una organización para adquirir, distribuir e integrar conocimientos con el fin de mejorar sus prácticas (Huber, 1991; Senge, 1990). En el ámbito educativo, este proceso se articula con la gestión institucional, la cual debe propiciar condiciones para que los actores escolares aprendan de manera individual y colectiva (Quispe & Vigo, 2017). Desde esta perspectiva, el AO se convierte en un componente estratégico que fortalece la mejora continua y la cultura colaborativa.

B. Marco normativo de la gestión educativa en el Perú

El Ministerio de Educación del Perú ha promovido una visión integral de la gestión escolar, destacando la importancia de las redes educativas como espacios para el desarrollo de capacidades institucionales. La Resolución Viceministerial N.º 002-2020-MINEDU, por ejemplo, fomenta la articulación de componentes pedagógicos, estratégicos y de convivencia escolar como mecanismos para fortalecer el AO (MINEDU, 2020). Estas políticas buscan convertir a las instituciones educativas en comunidades que aprenden de manera sostenida.

Tabla 12

Últimas normas de gestión de educación básica del SEP

Tipo de Publicación	Tema del documento	Aportes a la Gestión Educativa
Resolución Viceministerial N.º 002-2020-MINEDU	Redes Educativas de Gestión Escolar (RE)	Agrupación de I.E. de gestión pública de EB con características comunes. El objetivo es fortalecer su gestión escolar y responder a las necesidades de su I.E. La RE tiene cuatro componentes: estratégico, pedagógico, de convivencia y administrativo.
Resolución Ministerial N.º 189-2021-MINEDU	Comités de Gestión Escolar (CGE)	Responsables de las prácticas propuestas por los CG de condiciones operativas, gestión pedagógica y gestión del bienestar..
Decreto Supremo N.º 006-2021-MINEDU	Lineamientos para la gestión escolar.	Las I.E. públicas de EB, de acuerdo a su realidad y contexto, adaptan su organización. Las I.E. públicas de EB deben culminar sus ajustes antes del inicio del año escolar 2022.

C. Prácticas educativas vinculadas al aprendizaje organizacional

Estudios recientes identifican una serie de prácticas que reflejan la existencia del AO en las instituciones educativas. Entre ellas se encuentran: aprender en equipo, capacitarse de forma permanente, actuar con reflexión sobre la práctica, empoderar a los docentes en sus funciones, liderar con compromiso pedagógico y generar sistemas para recopilar, analizar y compartir aprendizajes organizacionales (Mamani & Estrada, 2020; Minami, 2020). Estas prácticas se relacionan directamente con los niveles del AO (individual, grupal y organizacional) y reflejan una cultura de mejora compartida.

D. Procesos y subprocesos del Aprendizaje Organizacional en la gestión educativa

La gestión escolar que favorece el AO debe facilitar procesos como la adquisición, distribución, interpretación e integración de información dentro de la organización (Şahin, 2021; Schechter & Qadach, 2022). Cada uno de estos subprocesos permite transformar el conocimiento en acciones concretas de mejora, especialmente cuando se institucionaliza mediante documentos de gestión como el PEI o el PAT. De esta manera, la experiencia docente y las prácticas exitosas no quedan aisladas, sino que se integran a la cultura organizacional.

E. Desafíos para consolidar el aprendizaje organizacional desde la gestión

Implementar el AO desde la gestión institucional conlleva múltiples retos. Entre ellos se encuentran: asegurar condiciones de participación profesional docente, evaluar el enfoque de la educación basada en competencias (EBC), fortalecer el liderazgo escolar y promover comunidades profesionales de aprendizaje (Mocker et al., 2019; Minami, 2020). Estos desafíos requieren una gestión que sea no solo administrativa, sino pedagógica y transformadora.

Tabla 13

Desafíos de la gestión escolar en la implementación del AO en I.E.

Dimensiones de la gestión escolar	Aspecto	Desafíos
Pedagógica	Eficacia del enfoque EBC	Evaluar la eficacia del enfoque de EBC y su impacto en los resultados del aprendizaje organizacional (Lagrosen & Lagrosen, 2020)
	Beneficios del AO	Evidenciar en la práctica los beneficios de aplicar el aprendizaje organizacional en las instituciones educativas (Rivas et al., 2022)
Estratégica	Liderazgo Escolar Solidario	Realizar estudios a mayor escala para aclarar el efecto del liderazgo escolar solidario en el aprendizaje organizacional (Ryu et al., 2022)
Administrativa	Soporte del equipo directivo	Atender la necesidad de contar con el apoyo de los equipos directivos escolares para los procesos de trabajo colaborativo y reflexión conjunta, las cuales son condiciones básicas para fomentar el aprendizaje organizacional (Gairín et al., 2022)
	Capacidad de absorción organizacional	Explorar la relación entre los mecanismos de aprendizaje organizacional y la capacidad de absorción organizacional (Schechter et al., 2022)

2. Diseño metodológico

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual permite comprender fenómenos sociales en su contexto natural, valorando la perspectiva de los participantes (Creswell & Creswell, 2018). La metodología utilizada se centra en la interpretación de las experiencias y prácticas educativas relacionadas con el aprendizaje organizacional en una institución educativa inicial privada.

Para el recojo de información, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, acompañadas de análisis documental de los instrumentos de gestión institucional. Las categorías de análisis se estructuraron en torno a los niveles del AO (individual, grupal y organizacional) y a los subprocesos del aprendizaje (adquisición, distribución e integración de conocimientos).

Se consideraron principios éticos como el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y el respeto a la identidad institucional (Denzin & Lincoln, 2012). El procesamiento de datos se realizó mediante análisis temático, facilitando la identificación de patrones, significados y relaciones entre las prácticas observadas.

3. Interpretación de resultados

Los hallazgos fundamentales sobre cómo se manifiesta el aprendizaje organizacional (AO) en una institución educativa privada inicial del distrito de La Victoria, se analizan a través de dos grandes categorías: las prácticas relacionadas a los niveles del AO y los subprocesos del AO.

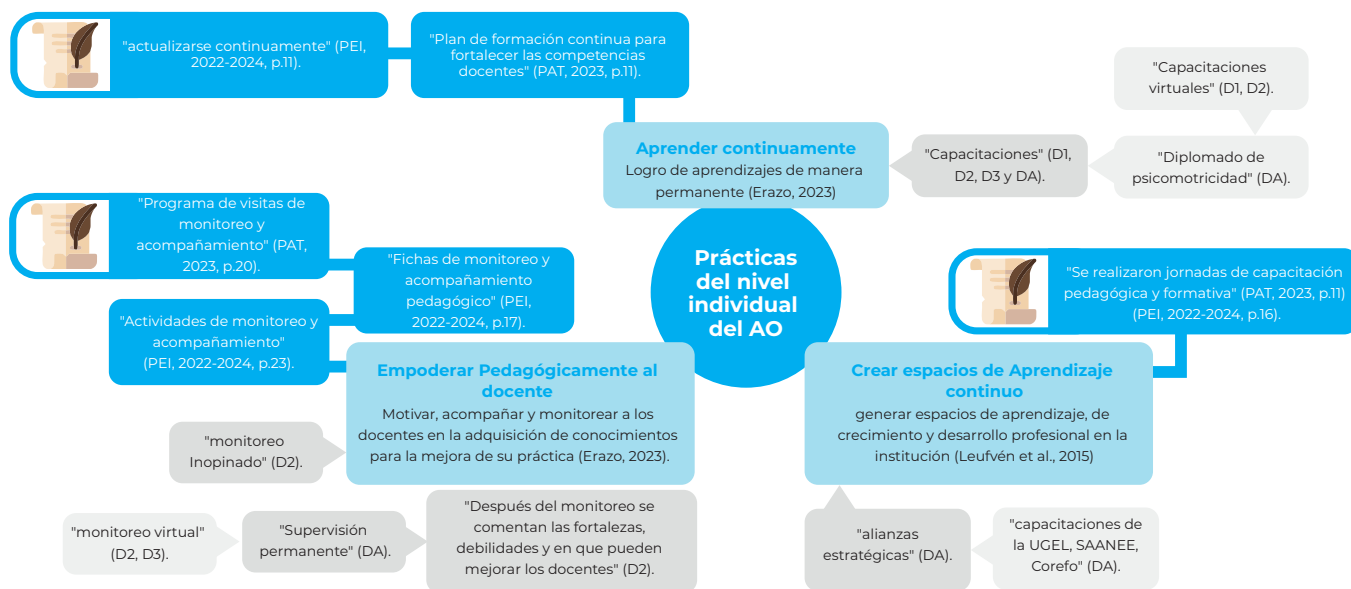
3.1. Prácticas relacionadas a los niveles del Aprendizaje Organizacional

Las prácticas educativas fueron analizadas en tres niveles: individual, grupal y organizacional.

- a. Nivel individual:** Se identificó que los docentes demuestran un compromiso con el aprendizaje continuo a través de su participación en capacitaciones, espacios de reflexión profesional y empoderamiento pedagógico. Estas acciones reflejan la interiorización del AO como parte de su ejercicio docente cotidiano (Watkins & O'Neil, 2013; Mamani & Estrada, 2020; Erazo, 2023)

Figura 20

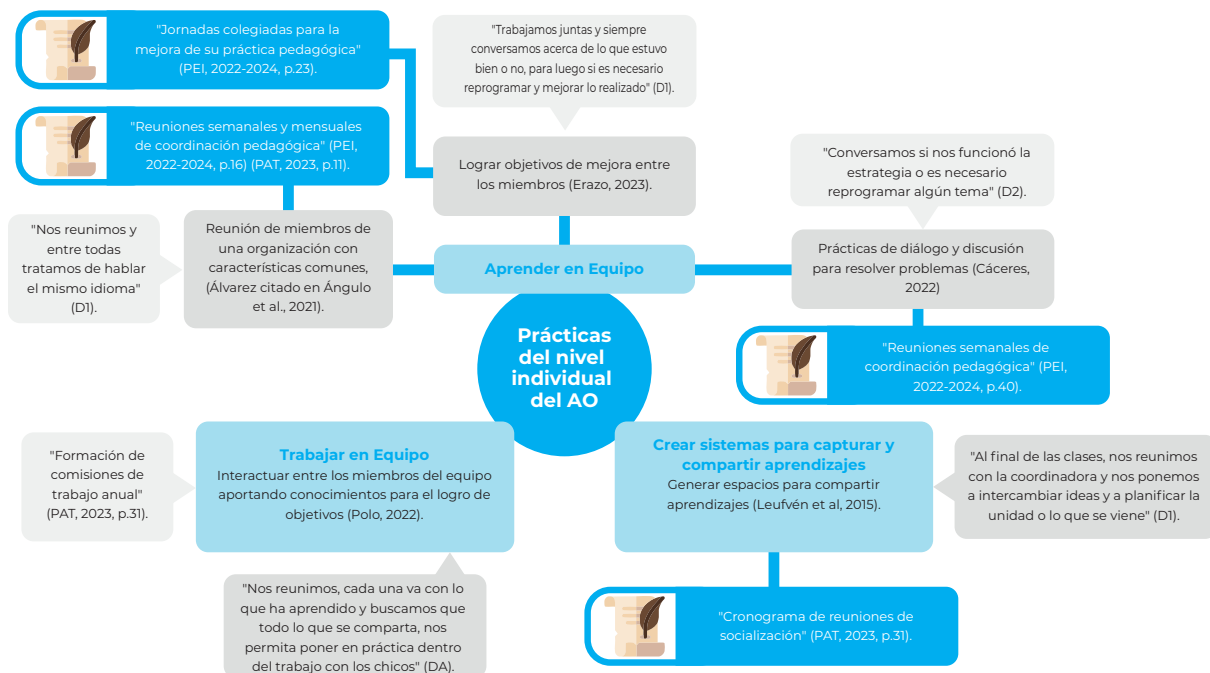
Prácticas relacionadas al nivel individual del AO.



- b. Nivel grupal:** En este nivel, se destacaron acciones como el trabajo en equipo y la colaboración mediante reuniones colegiadas y espacios de intercambio de buenas prácticas. Estas dinámicas fortalecen la construcción colectiva del conocimiento y la mejora institucional (Chaverra et al., 2019).

Figura 21

Prácticas relacionadas al nivel grupal del AO



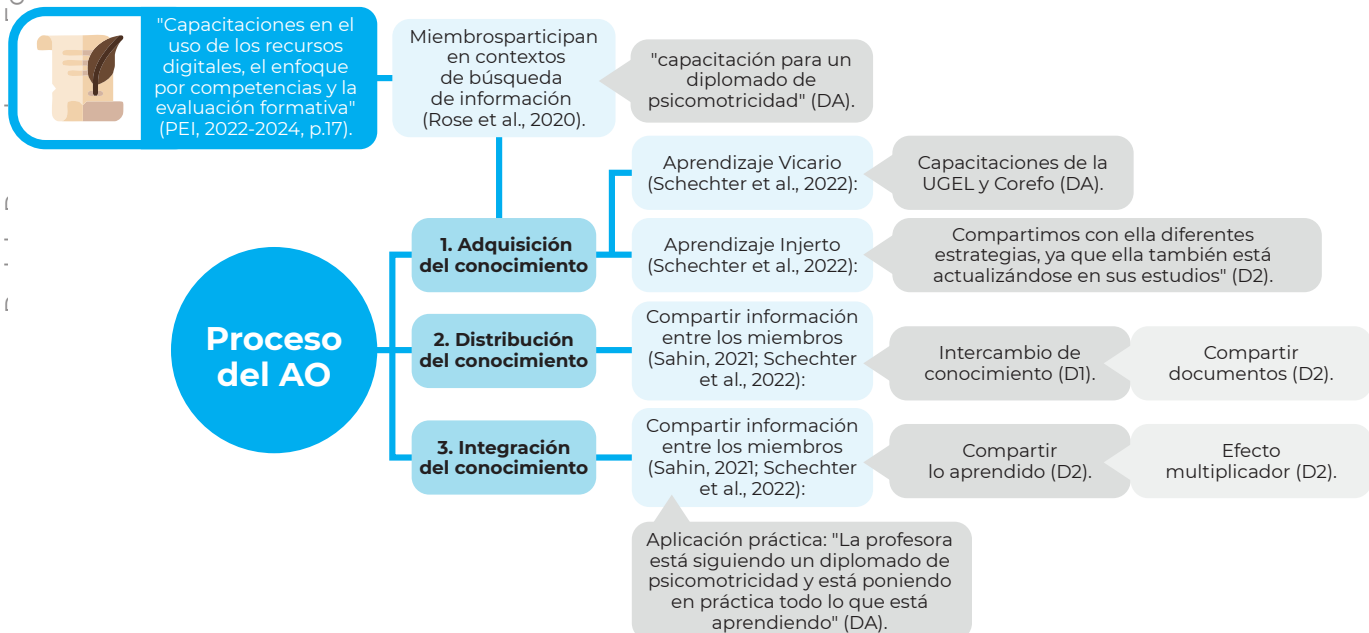
- c. Nivel organizacional:** La dirección promueve el liderazgo comprometido, la orientación al aprendizaje institucional y la generación de mecanismos para consolidar los conocimientos compartidos. Estas prácticas se evidencian en la integración de aprendizajes en el PEI, PAT y otros instrumentos de gestión.

3.2. Subprocesos del Aprendizaje Organizacional

La segunda categoría analizó los subprocesos del AO propuestos por Şahin (2021) y Schechter et al. (2022): adquisición, distribución, interpretación e integración de información.

- a. Adquisición de conocimientos:** Se observó que la información se obtiene de múltiples fuentes: experiencias pedagógicas, formación docente, y participación en redes profesionales. Esta etapa implica la captación de saberes significativos que dan base a la mejora institucional.
- b. Distribución de la información:** Los datos adquiridos son compartidos mediante espacios formales (reuniones, jornadas pedagógicas) e informales (comunicación espontánea entre pares), lo que permite socializar aprendizajes entre docentes y directivos.
- c. Interpretación e integración:** La sistematización de la información se traduce en la formulación de propuestas institucionales y la modificación de prácticas de aula. La información es integrada en documentos de gestión y protocolos institucionales, institucionalizando así el conocimiento construido colectivamente.

Figura 22
Procesos del AO



3.3. Discusión de hallazgos

Los hallazgos confirman la presencia del AO en la institución en estudio. Se destaca que, aunque los actores educativos no siempre identifican explícitamente sus acciones como parte del AO, éstas se alinean con los marcos teóricos del aprendizaje organizacional. La triangulación metodológica permitió fortalecer la validez de estos hallazgos al contrastar las percepciones de docentes con los documentos institucionales.

Entre los desafíos observados están la limitada formalización de aprendizajes en algunos espacios de gestión, la necesidad de fortalecer mecanismos de retroalimentación, y el reto de mantener prácticas sostenibles a lo largo del tiempo.

Limitaciones del estudio

Se reconocen tres limitaciones: la escasez de estudios previos sobre AO en instituciones de educación básica; la negativa de algunos informantes a participar en las entrevistas; y la imposibilidad de observar directamente algunas prácticas mencionadas. Estas limitaciones no desmerecen los hallazgos, pero sí invitan a futuras investigaciones más amplias y con herramientas de observación participativa.

Conclusiones

El estudio permite concluir que el aprendizaje organizacional se manifiesta activamente en la institución educativa analizada, evidenciándose en las prácticas de docentes y directivos. Estas prácticas se alinean con los niveles del AO y con los subprocesos descritos en el marco teórico. El contexto post-pandemia ha impulsado una mayor reflexión sobre la gestión institucional y ha permitido reconocer la importancia de institucionalizar los aprendizajes para afrontar desafíos futuros. Se resalta la necesidad de continuar promoviendo espacios de aprendizaje colaborativo, fortaleciendo el liderazgo pedagógico y sistematizando las buenas prácticas institucionales.

Referencias

- Al-Sulami, Z. A., Hashim, H. S., Ali, N., & Abduljabbar, Z. A. (2023). Investigating the relationship between knowledge management practices and organizational learning practices in the universities' environment. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, 13(2), 1680-1688. <https://doi.org/10.11591/ijece.v13i2.pp1680-1688>.
- Angulo Paredes, S. A., Fuster Guillén, D., Sánchez Castro, A., Bautista Rodríguez, E. L. y Cabezas Ramírez, T. V. (2021). Características predominantes del aprendizaje organizacional que influyen en el bienestar laboral de los docentes del Perú. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1035. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1035>
- Baturay, M. H., & Yastibaş, A. E. (2021). Association of Organizational Learning with Leadership, Job Satisfaction, and Engagement in an EFL Setting. *Journal of English teaching*, 7(2), 101-117. <https://doi.org/10.33541/jet.v7i2.2513>
- Chaverra Rodríguez, L. M., Arango Zuleta, E. P. y Alzate Ortiz, F. A. (2019). Prácticas de gestión de direc-

- tivos universitarios: una mirada desde los principios del paradigma emergente y un camino de oportunidades por explorar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. XLIX(1), 67-98. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.33>
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (5th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. (2012). Manual de investigación cualitativa. Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>
- Erazo Lopez, M. R. (2023). *Gestión Educativa y aprendizaje organizacional en docentes de dos Instituciones Educativas Públicas de Huaral, 2022*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/108565>
- Gairín Sallán, J., Díaz-Vicario, A., Barrera-Corominas, A., & Duran-Bellonch, M. (2022), Teachers' informal learning and organizational learning in Spain. *Journal of Workplace Learning*, 34(1), 74-87. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2021-0017>
- García Morales, V. J. (2004). *Aprendizaje Organizacional: Delimitación y determinantes estratégicos*. Editorial Universidad de Granada.
- Imran, M., & Salim, S. (2019). Correlation between organizational learning and employee productivity in the gulf cooperation council. *Revistas de Ciencias Humanas y Sociales*, 35(19), 1972-2007.
- Lagrosen, Y., & Lagrosen, S. (2020), Organizational learning in consciousness-based education schools: a multiple-case study. *International Journal of Educational Management*. 34(5), 849-867. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1108/IJEM-01-2019-0009>
- Mamani Uchasara, H. J., y Estrada Araoz, E. G. (2020). El aprendizaje organizacional y productividad en las instituciones educativas públicas del distrito de Tambopata. *Revista Conrado*, 16(75), 397-402.
- Minami Higa, V. (2020). *Condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional en el proceso de reacreditación de una universidad privada de Lima metropolitana*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17114>
- Mokher, C. G., Park-Gaghan, T. J., Spencer, H., Hu, X., & Hu, S. (2019). Institutional Transformation Reflected: Engagement in Sensemaking and Organizational Learning in Florida's Developmental Education Reform. *Innovative Higher Education*, (45), 81-97. <https://doi.org/10.1007/s10755-019-09487-5>.
- Muñoz Maldonado, G. H. y Sanchez Huarcaya, A. O. (2020). El aprendizaje organizacional en un Instituto de Educación Superior Tecnológico del Callao. *Voces y Silencios*, 11(2), 84-102. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.5>
- Quispe, E. y Vigo, S. (2017). La interacción del aprendizaje organizacional y el desempeño laboral de los educadores de las instituciones educativas públicas. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(2), 407-422. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i2.14050>.
- Resolución Ministerial N.º 189-2021-MINEDU. Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica (06 de mayo del 2021). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1871000/RM%20N%C2%B0%20189-2021-MINEDU%20%282%29.pdf.pdf>
- Resolución Viceministerial N.º 002-2020-MINEDU. Lineamientos para la conformación y gestión escolar de las Instituciones Educativas que se organizan en Redes Educativas de Gestión Escolar (06 de enero del 2020). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/473272/RVM_N_

- Rivas Peralta, M. M., Fernández Monge, L. M., Palacios Garay, J. P., García De la Cruz, L. M. y Valverde Cárdenas, M. (2022). Desarrollo del aprendizaje organizacional en el ámbito educativo en Latinoamérica: una revisión de la literatura (2015 – 2021). *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*. 7(1), 1086-1103.
- Rose, A., Dee, J., & Leisyte, L. (2020). Organizational learning through projects: a case of a German university. *The Learning Organization*, 27(2), 85-99. <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2018-0200>
- Ryu, J., Walls, J., & Seashore Louis, K. (2022). Caring school leadership, school context and organizational learning: implications for developing professional capital. *Journal of Professional Capital and Community*. 7(3), 209-227. <https://doi.org/10.1108/JPCC-07-2021-0039>
- Şahin, F. (2021). The role of school administrators in organizational learning processes. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(4), 833-868. <https://doi.org/10.30828/real/2021.4.3>
- Schechter, C., Qadach, M., & Da'as, R. (2022). Organizational learning mechanisms for learning schools. *The Learning Organization*, 29(2), 85-99. <https://doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0169>
- Watkins, K.E. & O'Neil, J. (2013). The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ). *Advances in Developing Human Resources*. 15(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1523422313475854>

Capítulo 14

Narrativas e significações de famílias acerca do trabalho (Im)possível na educação infantil durante a Covid-19^{1 2}

Narraciones y significados de las familias sobre el trabajo (Im)posible en la educación infantil durante la Covid-19³

DOI: <https://doi.org/10.67595/narrativas-familias-educacao-infantil-covid19>

Eliane Dutra de Souza

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil*

<https://orcid.org/0009-0005-8303-9748>
pedagogaelianema71@gmail.com

Luciana Haddad Ferreira

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil*

<https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>
luciana.haddad@puc-campinas.edu.br

Resumo

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, motivada pela necessidade de compreender como famílias brasileiras compreenderam as práticas pedagógicas da Educação Infantil durante o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. A problemática surgiu da constatação de que, diante das mudanças na rotina escolar, era fundamental escutar os familiares para compreender suas percepções sobre o desenvolvimento das crianças. O objetivo principal foi discutir as significações atribuídas pelas famílias às propostas realizadas pelas educadoras, investigando encontros e desencontros entre expectativas familiares e ações escolares. A pesquisa, de abordagem narrativa, utilizou como metodologia a escuta de narrativas orais de 12 familiares de crianças matriculadas em escola do município de Campinas, Brasil, e teve como referência teórica os conceitos freireanos de dialogicidade e comunidade, aliados à análise orientada pelo Paradigma Indiciário. As conclusões indicaram que, apesar das dificuldades materiais, emocionais e tecnológicas enfrentadas, houve esforço das educadoras em manter vínculos e promover o desenvolvimento infantil por

¹ Este trabalho é uma produção vinculada ao Grupo de Pesquisa GentES – Escola, Formação e Políticas.

² Derivada da dissertação intitulada “Educação Infantil e Pandemia da Covid 19: narrativas das famílias” para obtenção do grau de Mestre no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Defendida: 19/11/2024.

³ Esta obra es una producción vinculada al Grupo de Investigación GentES – Escuela, Formación y Políticas.

meio de práticas reinventadas. A colaboração entre escola e família, ainda que marcada por tensões, revelou-se essencial para sustentar o processo educativo e construir uma relação dialógica, sensível às realidades das crianças e seus contextos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Covid-19; Família e escola; Práticas pedagógicas; Narrativa.

Resumen

El capítulo presenta una investigación del Programa de Posgrado en Educación de la PUC-Campinas, que buscó comprender cómo las familias brasileñas percibieron las prácticas pedagógicas de la Educación Infantil durante el aislamiento social por la pandemia de Covid-19. La inquietud surgió ante las transformaciones en la rutina escolar, destacando la importancia de escuchar a las familias para entender mejor el desarrollo de las niñas y niños. El objetivo fue analizar los significados que los familiares atribuyeron a las propuestas realizadas por las educadoras, identificando coincidencias y divergencias entre expectativas familiares y acciones escolares. La investigación, de enfoque narrativo, se basó en entrevistas orales con 12 familiares de niños matriculados en una escuela del municipio de Campinas, Brasil. La fundamentación teórica se apoyó en los conceptos freireanos de dialogicidad y comunidad, y utilizó el Paradigma Indiciario como orientación analítica. Los resultados señalaron que, a pesar de las limitaciones materiales, emocionales y tecnológicas, las educadoras buscaron mantener vínculos y promover el desarrollo infantil mediante prácticas adaptadas. La colaboración entre escuela y familia, aunque marcada por tensiones, fue esencial para sostener el proceso educativo y construir una relación más dialógica y sensible a las realidades concretas de las infancias y sus contextos.

Palabras clave: Educación Infantil; Covid-19; Familia y escuela; Prácticas pedagógicas; Narrativa.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade e está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB – Lei nº 9.394/96). Muito além da transmissão de conteúdos, ela oferece um espaço de socialização, de experiências coletivas e de construção de vínculos que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, durante os anos de 2020 e 2021, esse processo foi interrompido pela pandemia da Covid-19, que impôs o fechamento das escolas e instaurou o ensino remoto emergencial em todas as etapas educacionais.

Nesse contexto, crianças pequenas foram afastadas do ambiente escolar e das interações que lhes são tão fundamentais. Se para os mais velhos o ensino remoto já representava desafios, para a Educação Infantil os obstáculos foram ainda maiores. A

ausência da convivência com colegas, educadoras/es e com o espaço estruturado da escola impactou diretamente o cotidiano das crianças e suas possibilidades de aprender, brincar, se expressar e se desenvolver em coletivo. Embora o isolamento tenha sido necessário para conter o avanço do vírus e preservar vidas, os efeitos desse afastamento sobre as crianças pequenas exigam atenção e cuidado.

As escolas, ainda em meio às incertezas do cenário pandêmico, buscaram diferentes estratégias para manter algum vínculo com as famílias e oferecer atividades possíveis de serem realizadas no ambiente doméstico. Como observa Rocha (2022), o ano de 2020 foi marcado por ações tímidas, elaboradas para o curto prazo, enquanto se experimentavam alternativas para lidar com uma realidade completamente nova.

Na Educação Infantil, a escola é mais do que um local de ensino: é um território de vivências, relações e construção de sentidos. É na sala de referência – espaço compartilhado cotidianamente pelas crianças e educadoras/es – que se constroem amizades, se enfrentam desafios e se celebram conquistas. Loponte (2013, p.926) afirma que “a sala de aula é um espaço em que se é entendida, ouvida, lida e escrita”. Nessa perspectiva, a convivência com o coletivo permite que a criança se perceba como parte de um grupo, desenvolvendo empatia, cooperação e respeito às diferenças.

Durante o isolamento, muitos desses processos foram interrompidos ou ressignificados. A casa tornou-se o novo espaço de aprendizagem, e a família, protagonista no acompanhamento das propostas pedagógicas. Diante disso, tornou-se urgente refletir sobre como se deu essa mediação e qual foi o papel das famílias nesse período. A escola, que sistematiza saberes e amplia o repertório cultural e estético das crianças, precisou buscar caminhos para manter viva sua função formadora, mesmo à distância.

Nesse sentido, Loponte (2013) destaca a potência da arte e da estética como elementos constitutivos do fazer docente, capazes de criar experiências sensíveis e reflexivas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. A escola, ao integrar saberes sistematizados com abordagens criativas e mediadoras, transforma-se em um espaço de escuta, invenção e expressão, que valoriza tanto a razão quanto a emoção.

Ao iniciarmos esta pesquisa, percebemos que, embora houvesse um volume significativo de produções acadêmicas sobre os impactos da pandemia na Educação, poucos estudos se dedicaram a compreender as experiências das famílias na Educação Infantil. Essa lacuna se revelou também nos documentos oficiais: as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Campinas (2013), por exemplo, mencionam as famílias apenas superficialmente. Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do diálogo e da parceria entre escola e família como condição essencial para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Realizamos buscas no portal de periódicos da Capes utilizando os descritores “Pandemia da Covid-19” AND “Educação Infantil” e “Pandemia da Covid-19” AND “Relação família-escola”. Identificamos um número significativo de publicações, 87 artigos relacionados à primeira combinação e 92 à segunda, desconsiderando duplicidades. No entanto, observamos que poucas dessas produções tratam diretamente da percepção das famílias ou tomam a Educação Infantil como eixo central de análise. Dentro desse recorte, apenas 9 artigos se mostraram pertinentes à temática da relação entre família e escola, sendo que apenas um deles abordava especificamente a perspectiva das famílias.

Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo compreender, a partir das narrativas das famílias, como se constituíram as práticas pedagógicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19. A investigação se propôs a dar visibilidade às vozes familiares, reconhecendo-as como fundamentais no processo educativo e buscando entender os sentidos atribuídos por elas às vivências escolares mediadas pela distância.

Tendo Paulo Freire como autor principal que fundamenta esta investigação, reconhecemos na sua obra a base teórica que sustenta nossa compreensão sobre a prática educativa. Inspirada por seu pensamento, defendemos a educação como uma prática libertadora, construída na escuta, no diálogo e no reconhecimento do outro como sujeito de saber.

Freire (1987) nos convida a compreender o diálogo como parte da natureza histórica dos seres humanos. É por meio dele que se constrói o conhecimento, que se reconhece a cultura do outro, que se transforma a realidade. Nessa perspectiva, ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos: é provocar, acolher, refletir junto. E é nesse espírito que esta pesquisa se inscreve: no desejo de escutar, de entender e de narrar as experiências das famílias, contribuindo para uma educação mais sensível, dialógica e comprometida com a formação plena das crianças.

Marco de referência

Ao refletirmos sobre a temática desta pesquisa, ancoramo-nos nas contribuições de Paulo Freire, cuja obra continua inspirando práticas educativas comprometidas com a transformação social. O autor dizia: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1987, p.25). Dentre os muitos conceitos que atravessam seu pensamento, destacamos a dialogicidade e a noção de comunidade como pilares de uma educação que se quer libertadora. Para Freire (1996), ensinar não se resume à simples transmissão de conteúdos; trata-se, sobretudo, de criar espaços de escuta, conversa e reflexão, onde professoras/es, crianças e famílias possam construir saberes coletivamente.

A educação, nesse sentido, é entendida como prática da liberdade, um processo que não se limita ao domínio técnico, mas que busca formar sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de intervir nela. O diálogo emerge, então, como uma ferramenta potente, capaz de acolher diferentes perspectivas, valorizar a diversidade de experiências e estimular a autonomia dos aprendentes. Como afirma Freire (1987, p. 64), “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos”.

Optar por uma perspectiva freireana é, portanto, reconhecer que a educação extrapola os muros da escola e se faz também nas relações que estabelecemos no cotidiano, nos valores que cultivamos e nas escolhas éticas que orientam nossas ações. Freire (1996) ressalta que a formação ética está ligada à nossa capacidade de comparar, valorizar, intervir, escolher e decidir. Do mesmo modo, a dimensão estética da educação nos convida a perceber a beleza nas pequenas coisas, a acolher a sensibilidade e a promover uma prática pedagógica que una ética, pureza e decência.

Ao nos debruçarmos sobre as experiências vividas pelas famílias durante o período da pandemia de Covid-19, buscamos compreender as complexidades que marcaram a relação entre escola e família na Educação Infantil, assim como os sentidos atribuídos ao desenvolvimento infantil nesse contexto. Essa análise revelou a presença de algumas palavras e expressões recorrentes nas narrativas, que foram sistematizadas e destacadas por meio de uma nuvem de palavras, permitindo visualizar os eixos estruturantes da investigação.

Para aprofundarmos ainda mais a compreensão desse fenômeno, estabelecemos um diálogo entre as ideias de Freire e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski. Esta perspectiva teórica contribuiu significativamente para a construção dos referenciais da pesquisa, ampliando o olhar sobre a dinâmica entre o meio social, a mediação e o desenvolvimento da criança. A partir dessa interlocução, foi possível reconhecer como as interações familiares e escolares, mesmo em tempos de distanciamento, mantiveram um papel crucial na formação das crianças pequenas, reforçando a importância de uma educação sensível, dialógica e humanizadora.

Com a disseminação do vírus SARS-CoV-2, as atividades escolares presenciais foram abruptamente suspensas, ocasionando mudanças significativas na dinâmica familiar e na forma como as crianças passaram a aprender. A Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski oferece importantes contribuições para a compreensão dos impactos desse cenário, no qual o processo de aprendizagem precisou ser rapidamente reorganizado, agora atravessado pelo distanciamento físico e pelo uso intensivo de recursos tecnológicos.

Para Vigotski (1934), as funções psicológicas superiores — como a memória voluntária, a atenção concentrada e o pensamento abstrato, são constituídas a partir das interações sociais e culturais. Com o advento da pandemia, essas interações foram profundamente limitadas. As crianças, que antes estavam inseridas em ambientes coletivos de aprendizagem, cercadas por colegas e educadoras, passaram a se relacionar predominantemente com telas, buscando construir conhecimentos e desenvolver habilidades em meio a uma mediação tecnológica e sem o contato direto com os/as professoras/es. Apesar de as tecnologias digitais terem desempenhado um papel importante nesse período, elas não foram capazes de substituir a presença física, o afeto e a atenção individualizada proporcionados nas salas de aula.

Nesse novo arranjo, muitas famílias assumiram o papel de mediadoras do processo educativo. O lar, que antes era espaço de convivência familiar, descanso e afeto, passou a concentrar também as atividades escolares. Tornou-se comum observar cenas como a de uma criança sentada à mesa da cozinha enquanto os pais, trabalhando remotamente, tentavam conciliar as demandas profissionais com as exigências do ensino doméstico. As condições eram muito diversas: algumas crianças contavam com ambientes organizados e silenciosos, enquanto outras dividiam o espaço e a atenção com irmãos, barulhos domésticos e ruídos vindos da vizinhança.

Segundo Vigotski (1933), o ambiente em que a criança está inserida não atua como um simples pano de fundo, mas como um elemento ativo em seu processo de desenvolvimento. Durante a pandemia, essa influência do meio foi evidenciada de forma intensa. Como explica o autor, o impacto que uma situação exerce sobre a criança depende da maneira como ela a vivencia. A vivência, enquanto interpretação subjetiva da experiência, determina os efeitos

dessa situação no desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas da criança.

[...] os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança [...] o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (Vigotski, 1933, pp. 683-684).

Entender o papel do meio como algo relativo, e não absoluto, é essencial. Embora todas as crianças tenham vivido o contexto da pandemia, cada uma experimentou essa realidade de maneira singular, a partir das condições materiais, afetivas e culturais de seu entorno. Assim, as experiências infantis foram marcadas por diferentes formas de compreender e sentir os acontecimentos, influenciando diretamente seus percursos de desenvolvimento.

Com o passar do tempo, as crianças começaram a encontrar novas formas de se apropriar dos espaços e ressignificar o cotidiano. A sala de estar tornou-se cabana, o corredor virou pista de corrida, e os brinquedos, antes presentes na escola, foram utilizados para reconstruir fragmentos do mundo exterior dentro de casa. Ainda que essas adaptações revelassem a potência criativa da infância, nem todas as crianças vivenciaram o brincar da mesma forma. Para algumas, a brincadeira seguiu sendo uma via de expressão e descoberta do mundo; para outras, a ausência dos pares tornava essa experiência mais solitária e limitada.

Além das contribuições de Paulo Freire e Lev S. Vigotski, cujas obras ofereceram os principais fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa, os estudos selecionados na revisão de literatura também desempenharam papel fundamental na sustentação das análises que foram desenvolvidas. Esses trabalhos ampliaram a compreensão sobre as práticas educativas na Educação Infantil e sobre as relações estabelecidas entre escola e família, especialmente em contextos adversos como o da pandemia da Covid-19. Dessa forma, a interlocução entre autores clássicos e contemporâneos possibilitou o aprofundamento crítico do tema, garantindo à investigação um olhar atento às dimensões históricas, sociais e pedagógicas que atravessaram o cotidiano educativo.

Percurso metodológico

Há mais de duas décadas o recurso das narrativas vem sendo usado na formação docente e na pesquisa. Essa temática entrou no Brasil a partir de Nóvoa (1991, 1992) com as histórias de vida de professores, seguido por Connelly e Clandinin (1995), entre outros. O uso das narrativas como método de investigação ou de pesquisa decorre, em parte, da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar sobre a escola em vez de falar com ela e a partir dela. (Lima et al., 2015, p. 2)

Adotamos a abordagem narrativa por reconhecermos, na arte de narrar, um potente instrumento de expressão, escuta e reflexão. Desde cedo, experimentamos o fascínio pelas narrativas, que nos permitiam mergulhar em histórias, memórias e partilhas significativas. Esse encantamento nos conduziu à escolha metodológica e nos aproximou de estudos que valorizam as experiências humanas como fonte de conhecimento e construção de sentidos.

Ao percorrermos diferentes pesquisas narrativas, deparamo-nos com a citação de Prado et al. (2018, p. 3), que afirma: “[...] a vida de um investigador narrativo não é tão simples como pode parecer aos olhos daqueles que relutam em validar a investigação narrativa como uma opção metodológica de pesquisa no campo da educação.”. Essa frase reverberou em nós, pois já compreendíamos que a metodologia narrativa apresenta desafios e complexidades tão significativos quanto qualquer outra abordagem de pesquisa. Entre essas particularidades, dedicamo-nos à interpretação do material produzido com rigor, sem abrir mão da flexibilidade necessária para captar as nuances e subjetividades próprias desse tipo de investigação. Buscamos, assim, equilibrar a precisão analítica com a sensibilidade interpretativa, mantendo o compromisso com a qualidade e a consistência da pesquisa científica.

O percurso metodológico trilhado nesta pesquisa contempla o campo da Educação Infantil, com ênfase nas relações entre família e escola durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e de cunho narrativo, que buscou compreender as significações das famílias sobre o desenvolvimento das crianças pequenas em um contexto de ensino remoto emergencial. A escolha por uma abordagem narrativa se justificou pela natureza subjetiva e contextual das experiências vividas pelas famílias, as quais foram acessadas por meio de narrativas gravadas, transcritas e analisadas à luz dos referenciais teóricos da área. Ao ouvir e interpretar as narrativas das participantes, buscamos compreender não apenas os acontecimentos, mas os modos como foram vivenciados e ressignificados no contexto da Educação Infantil. A pesquisa narrativa, nesse sentido, nos possibilitou um olhar sensível e comprometido com a escuta, com a memória e com a complexidade da experiência humana, contribuindo para uma leitura mais profunda da relação entre escola e família em tempos de crise.

Optar pela narrativa é um modo particular de fazer e entender a pesquisa, que valoriza as possibilidades interpretativas de uma temática necessariamente relacionada com experiências vividas pelo narrador, que ao relatar também tece articulações com os pressupostos teóricos considerados. É concepção que tem cunho social e visa compreender as transformações ocorridas no processo, captando as tensões e os dados subjetivos, muitas vezes não previstos no início da pesquisa (Aguiar e Ferreira, 2021, p.5).

Essa abordagem pode promover o empoderamento e a participação ativa no processo de pesquisa, aspectos que foram fundamentais para a seleção dessa metodologia. “Escolher a narrativa como gênero e método, então é assumir a pesquisa como movimento de autoria e formação” (Aguiar e Ferreira, 2021, p. 4)

E, neste contexto, convidamos você a imaginar um mundo onde as salas de aula se transformaram em palcos virtuais e as crianças, junto com suas famílias, se tornaram heroínas

e heróis de uma narrativa educacional épica durante uma pandemia global. As famílias, agora coprotagonistas, desempenharam papéis fundamentais nesse enredo, enfrentando desafios emocionais e práticos enquanto apoiavam os pequenos heróis em sua jornada de aprendizado remoto. Este foi o cenário de nossa pesquisa: uma busca para compreender e valorizar as experiências únicas enfrentadas por crianças da Educação Infantil, suas famílias e educadoras e educadores durante tempos desafiadores.

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para El uso de La narrativa en La investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas (Connelly & Clandinin, 1995, p.11).

A centralidade das narrativas na compreensão dos processos educativos tem como base o reconhecimento de que nossas experiências são construídas e compartilhadas por meio de histórias. No campo da educação, essa abordagem possibilita o acesso aos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, permitindo que se revelem dimensões subjetivas, contextuais e relacionais que muitas vezes escapam a métodos mais tradicionais de investigação. Assim, ao considerar os seres humanos como contadores de histórias, a pesquisa narrativa valoriza a escuta sensível, a memória e a singularidade de cada trajetória.

As narrativas analisadas nesta pesquisa foram produzidas por doze mães de crianças matriculadas na Educação Infantil em uma escola pública do município de Campinas/São Paulo - Brasil. As participantes foram convidadas a compartilhar vivências relacionadas ao período do ensino remoto emergencial, com ênfase em suas percepções sobre o desenvolvimento infantil e nas estratégias familiares adotadas para lidar com os desafios daquele contexto. A seleção dos participantes seguiu critérios específicos, como a maioria, a participação ativa nas atividades escolares durante o isolamento social, período de 2020 a 2021 e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A captura das narrativas foi realizada por meio de gravações de áudio via WhatsApp, em momentos definidos pelas próprias participantes, respeitando seus tempos e disponibilidade. A pergunta norteadora que orientou as narrativas foi: **“Por favor, lembre as situações que vivenciaram junto com a criança durante as aulas remotas e escolha uma proposta pedagógica especialmente significativa ou impactante para compartilhar em detalhes.”** A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o CAAE nº 75687223.6.0000.5481 e parecer nº 6.587.082.

[...] a gravação é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito. Todas as palavras estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. Ela transmite todas as qualidades distintivas da comunicação oral, em vez da escrita. O testemunho falado jamais se repetirá do mesmo modo (Thompson, 1998, pp. 146-147).

A citação de Thompson (1998) destaca a riqueza da comunicação oral como um meio de registro mais fiel e detalhado das interações humanas, comparado ao simples registro escrito. Ao utilizar a gravação como ferramenta de coleta de dados, reconhecemos que o testemunho falado carrega consigo uma série de nuances que refletem não apenas o conteúdo, mas também a emoção, o contexto e a espontaneidade da interação. Essa abordagem permite que a pesquisa capture a autenticidade das experiências e sentimentos das participantes, oferecendo uma visão humana dos relatos compartilhados.

Compreensões a partir da escuta das famílias

A pesquisa foi conduzida sob o olhar do paradigma indiciário, conforme proposto por Ginzburg (1989), que valoriza pequenos indícios, pistas e detalhes aparentemente sutis, mas que, quando lidos com atenção e sensibilidade, revelam aspectos profundos da experiência humana. Assim como afirmam Aguiar e Ferreira, “o movimento da pesquisa, no Paradigma Indiciário, se dá num constante registrar, observar e decifrar. Destina-se a ampliar as oportunidades de pesquisa na Micro História” (2021, p.10). Esse paradigma dialoga de maneira potente com a investigação narrativa, pois parte do princípio de que as histórias de vida e os relatos singulares carregam marcas sutis, reveladoras da cultura, das relações e das transformações vividas pelos sujeitos.

Para a análise, seguimos procedimentos de escuta e leitura atenta, organização temática e interpretação dos sentidos construídos nas falas, preservando a integridade das experiências e priorizando uma compreensão contextualizada das narrativas. Assim, buscamos construir um retrato plural das vivências familiares durante a pandemia, valorizando os saberes cotidianos e os vínculos entre escola e família.

A escuta dessas narrativas exigiu uma postura ética e atenta, com o compromisso de criar um ambiente de confiança e acolhimento, no qual as participantes se sentissem à vontade para narrar suas experiências com liberdade e profundidade. Após o registro, as gravações foram transcritas integralmente, resguardando a oralidade e o modo próprio de cada participante se expressar. Esse cuidado mostrou-se fundamental para que a análise não apagasse a riqueza subjetiva contida nas falas.

A leitura e interpretação das narrativas foram conduzidas em diálogo com os referenciais teóricos da Educação Infantil, da formação docente, das relações família-escola e da própria metodologia narrativa. Os trechos mais significativos foram destacados com base em recorrências temáticas, marcas afetivas, tensões, deslocamentos e reconstruções de sentido, conforme propõe o olhar indiciário. A análise não seguiu um roteiro fixo, mas sim um movimento circular de escuta, leitura, reflexão e retomada, respeitando o caráter vivo e dinâmico dos relatos.

Esse processo revelou, com grande potência, os sentidos atribuídos pelas famílias à escola, ao vínculo com os professores, ao desenvolvimento das crianças e à própria experiência do isolamento. Mais do que respostas, o que emergiu dessas histórias foram perguntas, inquietações e aprendizados, elementos que constituem o cerne de uma pesquisa comprometida com a escuta e com a valorização de vozes que, muitas vezes, são silenciadas nos discursos oficiais.

A pandemia impôs desafios sem precedentes às escolas, exigindo reinvenção e a adoção de estratégias pedagógicas capazes de se adaptar às diferentes realidades educacionais. Nesse contexto, “a parceria com as famílias tornou-se essencial para garantir a continuidade do processo educativo (Cunha et al., 2021, p.573)”. No entanto, a crise sanitária também evidenciou desigualdades sociais e estruturais já existentes, tornando o acesso à tecnologia e à internet um obstáculo concreto para muitas crianças.

Ao iniciar esta investigação sobre as significações das famílias em relação às práticas pedagógicas durante a pandemia, deparamo-nos com incertezas: como as narrativas se revelariam? De que maneira impactariam a pesquisa? No decorrer do estudo, tornou-se evidente que o aprendizado vai além das práticas formais e, em tempos desafiadores, entrelaça-se profundamente com a vida cotidiana.

A partir das narrativas analisadas, foi possível identificar aspectos reveladores sobre as experiências vividas pelas famílias durante o ensino remoto, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e às relações estabelecidas com a escola. Com isso, passo a apresentar a interpretação dos resultados da pesquisa, ancorada nos aportes teóricos discutidos anteriormente e na escuta sensível das histórias compartilhadas. É nesse contexto que as contribuições de Freire (1987, p.53) se mostram particularmente relevantes, ao destacar que as “situações-limites” devem ser compreendidas como desafios passíveis de superação por meio da conscientização e da ação crítica. A exclusão de crianças das atividades remotas escancarou um aspecto opressor da educação, que deveria ser um instrumento de emancipação, mas, em muitos casos, resultou em marginalização (Freire, 1986). A desigualdade social interferiu diretamente na qualidade de vida das famílias, afetando o acesso a condições básicas, como alimentação e saneamento, e também a estrutura doméstica, muitas vezes instável e pouco propícia à manutenção de rotinas escolares (Cunha et al., 2021, p.572).

Os registros narrativos evidenciaram a necessidade de uma prática pedagógica mais inclusiva, que considere as condições concretas dos educandos e assegure a participação ativa de todos, especialmente dos mais vulneráveis. Embora a tecnologia tenha possibilitado a continuidade das propostas pedagógicas, muitas crianças ficaram impossibilitadas de participar por diversos fatores. A falta de acesso a dispositivos móveis e à internet constituiu uma barreira significativa. Ouvi relatos de mães que utilizavam o telefone fixo de vizinhos para manter contato com a escola; outras, mesmo dispondo de um celular, enfrentavam limitações na conexão.

Essa reflexão crítica, conforme preconizada por Freire (1987), é essencial para transformar as situações-limites em oportunidades de mudança. As narrativas das famílias ressaltaram também que, mesmo diante das dificuldades, as práticas pedagógicas mantiveram um papel fundamental no desenvolvimento infantil e no fortalecimento do vínculo com a escola. Elas destacaram a importância de propostas lúdicas e interativas — como danças, brincadeiras com objetos do cotidiano e atividades que envolviam todos os membros da casa — que favoreceram o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças.

As narrativas das famílias salientaram que a presença ativa no acompanhamento das atividades foi determinante para o engajamento infantil, especialmente entre as crianças mais novas, que necessitavam de apoio contínuo. A interação virtual com as professoras e os

colegas também foi apontada como **fundamental para mitigar os efeitos do isolamento social**. As videochamadas despertavam expectativa e alegria, preservando um vínculo emocional e pedagógico importante (Cunha et al., 2021, p.574).

Contudo, um aspecto recorrente nas narrativas deste grupo de participantes, foi a ausência do ambiente escolar físico, considerado insubstituível para o desenvolvimento integral das crianças. A interação social, a liberdade de brincar com os colegas e a rotina escolar eram elementos essenciais que não puderam ser plenamente reproduzidos no ambiente doméstico. Para crianças acostumadas à escola desde muito pequenas, a adaptação abrupta ao ensino remoto foi desafiadora.

As mudanças bruscas no cotidiano e o confinamento prolongado geraram impactos emocionais significativos para crianças e adultos. A ausência da separação entre os espaços doméstico e escolar resultou, em muitos casos, em tensões e dificuldades de convivência. Nesse contexto, nos registros narrativos, as atividades propostas pela escola foram valorizadas não apenas como instrumento de aprendizagem, mas também como estratégia de alívio do estresse e de promoção de momentos de interação e descontração em família.

As percepções das famílias ressaltaram a relevância das práticas educativas remotas na manutenção do desenvolvimento infantil. Ainda assim, ficou claro nas falas que o espaço físico da escola é insubstituível — não apenas para a aprendizagem, mas também para a socialização e o bem-estar emocional. A escola representa um espaço essencial de convivência, troca e crescimento, cuja ausência foi sentida profundamente pelas famílias e, sobretudo, pelas crianças.

Esse período de isolamento social, conferiu um novo significado à palavra “adaptação”. Foi necessário ajustar práticas, expectativas e formas de acolhimento para atender às famílias da melhor forma possível, mesmo à distância. Houve momentos de impotência diante das dificuldades impostas, como se estivéssemos enfrentando uma correnteza que insistia em nos arrastar. Ainda assim, mantivemos a esperança de reencontrar as crianças presencialmente, não para continuar de onde paramos, mas para recomeçar com novos olhares e aprendizagens.

A experiência revelou que, embora o ensino remoto tenha sido uma medida necessária para preservar vidas, também trouxe frustrações e desafios que ainda reverberam. Muitas famílias se sentiram desorientadas, tentando conciliar preocupações, inseguranças e o desafio de assumir um papel pedagógico em casa. Cada lar se transformou em uma sala de aula improvisada, com recursos limitados e rotinas desorganizadas. As crianças, privadas do convívio com os colegas e do olhar atento das professoras, tentavam compreender a súbita mudança em suas rotinas.

“Em 2020, a Educação a Distância foi o recurso possível para assegurar o acesso à educação (Silva et al., 2021, p.8)”. Embora provisória, essa estratégia permitiu a manutenção do vínculo entre escola e família, essencial para um possível desenvolvimento das crianças. A pandemia da Covid-19, um dos “maiores desafios globais da história recente, impactou profundamente a sociedade em múltiplas dimensões — econômica, social, emocional e educacional (Silva et al., 2021, p.16)”. A Educação Infantil enfrentou um de seus períodos mais complexos, reafirmando a importância da escola como espaço insubstituível para a aprendizagem e a formação das crianças.

Nesse contexto, o vínculo entre escola e família tornou-se ainda mais essencial. As atividades enviadas virtualmente, por mais simples que fossem, representavam um esforço para manter vivas as experiências de aprendizagem e a conexão afetiva. No entanto, sabíamos que isso não era suficiente. O ambiente doméstico não oferecia a mesma concentração e engajamento da sala de aula: havia distrações constantes, ruídos, telas que criavam barreiras entre as crianças e o mundo que elas precisavam explorar.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos [...]. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996, p.74).

Nesta reflexão, Freire (1986) reafirma a inseparabilidade entre razão e emoção no processo educativo, ressaltando que a formação humana exige sensibilidade, escuta e afeto, sem abrir mão do rigor e da disciplina intelectual. A educação, portanto, não pode ser desprovida de alma; ela se realiza na integração entre o pensamento crítico e os sentimentos que mobilizam o aprender e o ensinar.

Um dado importante da pesquisa foi que todas as participantes eram mulheres, evidenciando que, na maioria das famílias, a responsabilidade de acompanhar e mediar a educação dos filhos recaiu majoritariamente sobre as mães. Esse dado reflete uma realidade social em que as mulheres continuam a assumir a maior parte das tarefas relacionadas ao cuidado e à educação infantil, mesmo quando acumulam funções profissionais e domésticas. Tal constatação suscita reflexões sobre as dinâmicas de gênero nas famílias e a necessidade de repensar a divisão dessas responsabilidades, especialmente em períodos de crise como o vivido no distanciamento social.

Outro ponto essencial diz respeito ao tempo prolongado de exposição das crianças às telas. Embora o uso de dispositivos eletrônicos tenha sido fundamental para a continuidade das atividades escolares, ele gerou preocupações sobre o desenvolvimento infantil, especialmente no que tange à socialização, ao desenvolvimento motor e à interação com o ambiente. Crianças que antes exploravam o mundo escolar com o corpo e os sentidos passaram a vivenciar experiências limitadas ao espaço virtual, impondo desafios tanto para elas quanto para suas famílias e educadoras/es.

Nesse sentido, Cunha et al., (2021, p. 574) destacam que, “apesar dos esforços para que o ensino tenha continuidade, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, ressaltamos ainda a preocupação das educadoras em relação ao tempo de exposição das crianças às telas”. A ausência de contato direto com colegas e professoras/es gerou sentimentos de solidão, tédio e ansiedade, impactando o bem-estar emocional de muitas crianças.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida permitiu compreender, a partir das narrativas das famílias, como se deram as práticas educativas da Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19. Ao escutar atentamente as experiências vividas no período de isolamento social, foi possível perceber que as famílias atribuíram diferentes sentidos às propostas pedagógicas enviadas pelas escolas, destacando tanto os desafios enfrentados quanto os esforços realizados para manter o vínculo com o processo educativo.

As análises revelaram que, embora o ensino remoto não tenha substituído a riqueza da convivência escolar, ele se constituiu como uma tentativa de garantir às crianças certa continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. As atividades propostas — muitas vezes adaptadas ao cotidiano doméstico, mobilizaram a criatividade, a escuta e a parceria entre educadoras e famílias. No entanto, também evidenciaram desigualdades no acesso a recursos materiais, tecnológicos e humanos, que impactaram diretamente a participação das crianças nas experiências educativas.

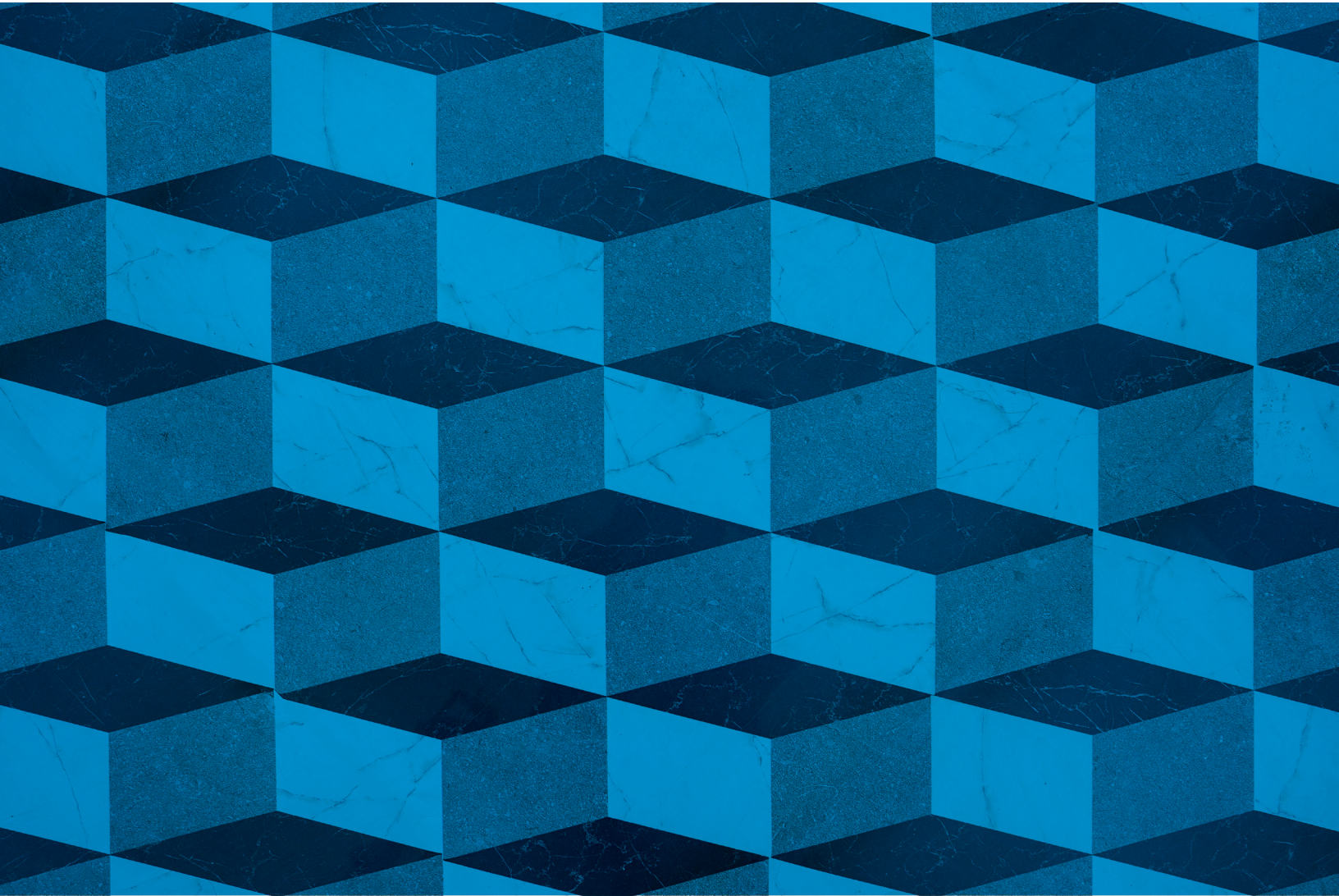
A escuta das famílias indicou ainda o quanto a escola ultrapassou a dimensão do ensino, consolidando-se como espaço de pertencimento, acolhimento e referência afetiva para as crianças. O afastamento físico da escola produziu efeitos importantes, especialmente na dimensão emocional e relacional da infância, reiterando a importância da presença e da convivência no cotidiano escolar.

Por fim, a pesquisa reafirmou a potência das narrativas como instrumento de escuta sensível e valorização das vivências. A escuta das famílias revelou-se essencial para repensar o fazer pedagógico, especialmente em tempos de crise, e contribuiu para a construção de uma reflexão crítica, comprometida com a infância, com a formação docente e com o direito das crianças à educação em sua integralidade.

Referências

- Aguiar T. B., Ferreira, L. H. (2021) Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educ. rev.* [Internet]. 2021;37: e74451. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Acesso em 9 jun 2025.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 104.
- Brasil. (2020) Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev.
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura. (1996) LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 9 jun 2025.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017) *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-versaofinal.pdf>. Acesso em 9 jun 2025.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1995) In: Larrosa, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, E: Laertes, 1995. p.11-51.

- Cunha, F. S., Ferst, E., M., Bezerra, N.J. F. (2021) O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. *Revista Educar Mais*, v.5, n.3, p.570–582. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2296>. Acesso em 9 jun 2025.
- Freire, P., Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lima, M. E. C. C., Geraldi, C. M. G., Geraldi, J. W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*. v.31, n.1, p.17–44. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em 9 jun 2025.
- Loponte, L. G. (2013) *Arte para a Docência: estética e criação na formação docente*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.21, n.25. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n25.2013>. Acesso em 9 jun 2025.
- Prado, G. V. T., Frauendorf, R. B. S., Chautz, G. C. C. B. (2018). Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v.3, n.8, p.532–547. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p547>. Acesso em 9 jun 2025.
- Rocha, P. K. (2022). *A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia*. 136f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.
- Silva, A. F., Boettger, A. R., Benedetti, M. D., Linard, V. R., & Gáscon, M. R. P. (2021). Pandemia e a aprendizagem infantil: percepção de pais e professores. *R. Psicopedagógica*, v.38, n.117, p.3–20. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210038>. Acesso em 9 jun 2025.
- Thompson, P. (1998). *A voz do passado* (L. L. de Oliveira, Trad.; 2ª ed.). Paz e Terra.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed.; M. da P. Villalobos, Trad.). Ícone.



ISBN: 978-99979-74-64-8

