

ERLA MARIELA MORALES MORGADO
(ed.)

INTERCULTURALIDAD, INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN



AQUILAFUENTE
A



Ediciones Universidad
Salamanca

INTERCULTURALIDAD, INCLUSIÓN
Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN

ERLA MARIELA MORALES MORGADO
(ed.)

INTERCULTURALIDAD,
INCLUSIÓN Y EQUIDAD
EN EDUCACIÓN



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 331

© Ediciones Universidad de Salamanca y los autores

1ª edición enero 2023

ISBN: 978-84-1311-688-4 (PDF)

ISBN: 978-84-1311-689-1 (ePub)

ISBN: 978-84-1311-687-7 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0331>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n

E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es


Hecho en UE-Made in EU


Maquetación y realización:
Intergraf
Telf. + (34) 667 71 24 34
37008 Salamanca (España)


Obra evaluada por el sistema de doble ciego determinado por el Comité Científico del Congreso.



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

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

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

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

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



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

Presidenta del Comité de Programa

Erla Mariela Morales Morgado (Universidad de Salamanca, España)

Comité de Programa

José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca, España)
Ana Paula Couceiro (Universidad de Coimbra, Portugal)
Lorenza Da Re (Universidad de Padua, Italia)
Olga Lucía León Corredor (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia)
Carlos Reis (Universidade de Coimbra, Portugal)
António Moreira (Universidad de Aveiro, Portugal)
Mailing Rivera Lam (Universidad de Antofagasta, Chile)
Célia Ribeiro (Universidade Católica Portuguesa)
María José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca, España)

Comité de Organización

Rosalynn Argelia Campos Ortuño (Universidad de Salamanca, España)
María José Hernández Serrano (Universidad de Salamanca, España)
María Elena Martín Pastor (Universidad de Salamanca, España)
Beatriz Morales Romo (Universidad de Salamanca, España)
Noelia Morales Romo (Universidad de Salamanca, España)
Concepción Pedrero Muñoz (Universidad de Salamanca, España)
Martha Helena Ramírez Bahena (Universidad de Salamanca, España)
María Serena Rivetta (Universidad de Salamanca, España)
Sergio Roderio Cilleros (Universidad de Salamanca, España)
Yadirnaci Vargas Hernández (Universidad de Salamanca, España)

Comité científico

Carla Andrea Ximena Aguirre Mas (Universidad Regional del Norte, México)
Aletéia Araújo (Universidade de Brasília, Brasil)
Debora Aquario (Universidad de Padua, Italia)
Nelson Euclides Araneda Garcés (Universidad de la Frontera, Chile)
Carmen Nuria Arvelo Rosales (Universidad de La Laguna, España)
María Belén Bañas Llanos (Universidad de Salamanca, España)
María José Bruña Bragado (Universidad de Salamanca, España)
Luciana Bolan Frigo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Adriana María Bustos Valle (Universidad de Salamanca, España)
Justo Bolekia Boleká (Universidad de Salamanca, España)
Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)
Claudia Cappelli (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Rosalynn Campos Ortuño (Universidad de Salamanca, España)
Ana Paula Couceiro Figueira (Universidad de Coimbra, Portugal)
Patricia Lorena Cortés Sánchez (Universidad de Antofagasta, Chile)
Lorenza Da Re (Universidad de Padua, Italia)
Terezinha Fernandes Martins de Souza (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
María José Flores Tena (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Elisabetta Ghedin (Universidad de Padua, Italia)
Victoria Verónica Garay Alemany (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
Danilo Garcia da Silva (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Fernando Gil Villa (Universidad de Salamanca, España)
Rebeca Garzón Clemente (Universidad Autónoma de Chiapas, México)
Fernando González Alonso (Universidad Pontificia de Salamanca, España)
Karina Andrea Guerra Pinto (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)

José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca, España)
 María José Hernández Serrano (Universidad de Salamanca, España)
 Ana Isabel Isidro de Pedro (Universidad de Salamanca, España)
 Olga Lucía León Corredor (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia)
 Verónica Lillo Sarno (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
 María Cristina Lima Paniago (Universidade Católica Dom Bosco, Brasil)
 Claudia Lira Látuz (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
 Camino López García (Universidad Oberta de Cataluña, España)
 Cristiano Maciel (Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil)
 Nancy MacCann Alfaro (Universidad de Atacama, Chile)
 Gloria Patricia Marciales Vivas (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)
 José Luis Martín López (Universidad de Salamanca, España)
 María Elena Martín Pastor (Universidad de Salamanca, España)
 Javier Melgosa Arcos (Universidad de Salamanca, España)
 Erla Mariela Morales Morgado (Universidad de Salamanca, España)
 Elva Morales Robles (Universidad de Atacama, Chile)
 Noelia Morales Romo (Universidad de Salamanca, España)
 Beatriz Morales Romo (Universidad de Salamanca, España)
 António Moreira (Universidad de Aveiro, Portugal)
 Mercedes Sánchez-Barba (Universidad de Salamanca, España)
 Célia Prazeres Ribeiro (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)
 Concepción Pedrero Muñoz (Universidad de Salamanca, España)
 Martha Helena Ramírez Bahena (Universidad de Salamanca, España)
 Emilia Restiglian (Universidad de Padua, Italia)
 Silvana Revollar Chávez (Universidad de Salamanca, España)
 María Teresa Ribeiro Pessoa (Universidade de Coimbra, Portugal)
 Sergio Rodero Cilleros (Universidad de Salamanca, España)
 Mailing Rivera Lam (Universidad de Antofagasta, Chile)
 María Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría (Universidad de Salamanca, España)
 María da Saudade Baltazar (Universidade de Évora, Portugal)
 Clara Almeida Santos (Universidade de Coimbra, Portugal)
 María Helena Reis Amaro da Luz (Universidade de Coimbra, Portugal)
 María Serena Rivetta (Universidad de Salamanca, España)
 Santiago Ruiz Torres (Universidad de Salamanca, España)
 María Teresa Santos (Universidade de Évora, Portugal)
 María Carmen Silva Menoni (Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay)
 Carlos Francisco de Sousa Reis (Universidade de Coimbra, Portugal)
 Víctor Tejedor Hernández (Universidad Católica de Ávila, España)
 David Urchaga Litago (Universidad Pontificia de Salamanca, España)
 Yadirraci Vargas Hernández (Universidad de Salamanca, España)
 Mario Vázquez Astudillo (Universidad Federal Santa María, Brasil)
 Elena Volkova Felixovna (Novosibirsk State Pedagogical University, Russia)

Comité Editorial

Carmen Nuria Arvelo Rosales
 Rosalynn Argelia Campos Ortuño
 María José Hernández Serrano
 Erla Mariela Morales Morgado
 Elva Morales Robles
 Concepción Pedrero Muñoz
 Sergio Rodero Cilleros
 Mario Vázquez Astudillo
 María Serena Rivetta
 Ángel Redero Hernández

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Prólogo | |
| Erla Mariela MORALES-MORGADO | 20 |
| | |
| TEMA 1. Equidad e igualdad en educación escolar y superior | |
| Competência digital docente: revisão de literatura de teses realizadas em universidades espanholas | |
| <i>Teacher Digital Competence: a Literature Review of theses Carried Out in Spanish Universities</i> | |
| Daiane Padula PAZ, Edilson PONTAROLO e Franciele Clara PELOSO..... | 23 |
| | |
| Crianças refugiadas e a educação escolar: como as publicações produzidas pelo alto-comissariado das nações unidas para os refugiados (ACNUR) podem nos ajudar? | |
| <i>Refugee Children and Formal Schooling: How Can Publications Produced by the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) Help Us?</i> | |
| Larissa de Souza MELLO INSABRALDE e Zoia RIBEIRO PRESTES..... | 35 |
| | |
| Equidad educativa en contextos rurales: mitos y realidades | |
| <i>Educational Equity in Rural Areas: Myths and Realities</i> | |
| Noelia MORALES-ROMO | 43 |
| | |
| Las preferencias de género de los mentores: el <i>mentoring</i> en la educación superior y las diferencias de género | |
| <i>The Gender Preferences of Mentors: Mentoring in Higher Education and Gender Differences</i> | |
| Harold TINOCO-GIRALDO, Eva María TORRECILLA SÁNCHEZ y Francisco J. GARCÍA-PEÑALVO..... | 51 |

| | |
|---|-----|
| Educación en y para la diversidad en formación docente. El caso de una carrera de pedagogía en una universidad estatal chilena <i>Education in and for Diversity in Teacher Training. The Case of a Pedagogy Career at a Chilean Public University</i> | |
| Victoria GARAY-ALEMANY, Cristina MARTÍNEZ-QUIROZ, Patricia MORALES-MEJÍAS y Rosa NILO-CEA..... | 61 |
| «Na minha família não»: culturas e investimentos em família, homossexualidade e cisheteropatriarcado <i>«Not in my Family»: Cultures and Investments in Family, Homosexuality and Cisheteropatriarchy</i> | |
| José Rodolfo LOPES DA SILVA, Marcio Rodrigo VALE CAETANO e Nilcelio SACRAMENTO DE SOUSA..... | 69 |
| El cine como recurso para fomentar la equidad de género en centros educativos <i>Cinema as a Resource to Promote Gender Equity in Schools</i> | |
| Beatriz MORALES ROMO..... | 79 |
| Propuesta de incorporación de prácticas coeducativas en el contexto universitario del arte y la educación <i>Proposal for the Incorporation of Coeducational Practices in Art and Education University Context</i> | |
| Beatriz ESCRIBANO-BELMAR..... | 85 |
| Meninas digitais - programa brasileiro por igualdade de gênero na área de TIC <i>Digital Girls - A Brazilian Program for Gender Equality in the ICT Area</i> | |
| Luciana BOLAN FRIGO e Aleteia ARAUJO | 93 |
| Análise de artigos científicos sobre gênero feminino negro nas redes sociais <i>Analysis of Scientific Articles on Black Female Gender in Social Networks</i> | |
| Mory Marcia DE OLIVEIRA LOBO e Cristiano MACIEL | 105 |
| Meninas.Comp: trabalhando a diversidade de gênero na Região Central do Brasil <i>Meninas.Comp: Addressing Gender Diversity in Brazilian Central Region</i> | |
| Aleteia ARAUJO, Maristela HOLANDA, Carla KOIKE, Roberta OLIVEIRA e Carla CASTANHO | 115 |

| | |
|---|-----|
| <p>Escala pessoal de resultados-crianças e jovens: avaliação da qualidade de vida <i>Personal Outcomes Scale-Children and Adolescents: Quality of Life Assessment</i> Cristina SIMÕES e Célia RIBEIRO</p> | 129 |
| <p>Desigualdad educativa en Chile: percepciones de estudiantes de educación media pública y privada de la comuna de Copiapó <i>Educational Inequality in Chile: Perceptions of Public and Private Middle Education Students from Copiapó District</i> Marcela ARDILES, Javiera CALLEJAS, Camila SANTOS y Nancy MACCANN-ALFARO</p> | 141 |
| <p>Desigualdades de género en educación superior: una mirada a la situación del personal académico desde el feminismo <i>Gender Inequalities in Higher Education: a Feminist Approach to the Situation of Academic Staff</i> Elva MORALES-ROBLES, Javier CHAPADO-SÁNCHEZ, Luciana SANTOS y Pía VALDÉS</p> | 151 |
| <p>Reading Aloud and Equity <i>Lectura en voz alta y equidad</i> Federico BATINI , Maria Ermelinda DE CARLO and Giulia TOTI</p> | 161 |
| <p>Civic Education as a «Lived» Experience of Active and Intercultural Citizenship Between School and Extra-School. Insights from a Research Experience with Youth from an Italian Multicultural Neighborhood <i>La educación cívica como experiencia «vivida» de ciudadanía activa e intercultural entre lo escolar y lo extraescolar. Aportaciones de una experiencia de investigación con jóvenes de un barrio multicultural italiano</i> Alessandra MUSSI and Anna CHINAZZI</p> | 173 |
| <p>Children and Pre-Adolescents in Social Disadvantage and Marginality Conditions. Towards New Special Education Needs and Action Criteria <i>Niños y preadolescentes en condiciones de desventaja social y marginalidad. Hacia nuevos criterios de actuación y necesidades educativas especiales</i> María GRAZIA SIMONE</p> | 183 |
| <p>Educando a futuras científicas <i>Educating Future Scientists</i> Enrique MAYA CÁMARA y Martha Helena RAMÍREZ BAHENA.....</p> | 191 |

| | |
|--|-----|
| Desarrollo profesional del docente universitario mediante redes. 16 Años de experiencia multicultural de cooperación universitaria al desarrollo <i>Professional Development of the University Teacher Through Networks. 16 Years of Multicultural Cooperation Experience</i> | |
| María del Carmen SILVA MENONI, Rebeca GARZÓN CLEMENTE, Pablo Christian APARICIO CASTILLO, Horacio GUEVARA y José Manuel CURTO | 199 |
| Apresentando a computação com equidade de gênero para docentes da educação básica <i>Introducing Computing with Gender Equity Aspects to Basic Education Teachers</i> | |
| Sílvia Amélia BIM e Rita C. G. BERARDI | 207 |
| Meninas na educação profissional e tecnológica: caminhos, vivências e sonhos contados em um <i>podcast</i> <i>Girls in Professional And Technological Education: Paths, Experiences and Dreams Counted in a Podcast</i> | |
| Thamiris PAIVA e Juliana SILVA..... | 217 |
| La teleformación durante la pandemia: estudio iberoamericano sobre su impacto en diversos niveles educativos <i>E-Learning During the Pandemic: an Iberoamerican Study on its Impact on Different Educational Levels</i> | |
| Erla Mariela MORALES-MORGADO, Mario VÁSQUEZ ASTUDILLO, Elva MORALES-ROBLES, María Cristina LIMA PANIAGO y Cristiano MACIEL | 227 |
| Valoración de las competencias informacionales en los estudiantes universitarios para detectar la brecha digital <i>Assessment of Information Literacy in University Students to Detect the Digital Divide</i> | |
| Sandy Antonio GUTIÉRREZ, Erla Mariela MORALES-MORGADO y Claudia OROZCO-RODRÍGUEZ..... | 239 |
| Competencias informacionales autopercebidas en estudiantes de carreras STEM <i>Self-Perceived Information Literacy Skills in Students in STEM Careers</i> | |
| María Teresa SANTANDER GANA, Erla Mariela MORALES-MORGADO y Aníbal ROMÁN CORTÉS | 249 |

TEMA 2. Educación intercultural

- Facilitadores de la implementación de un proyecto intercultural
sociosanitario con pueblos originarios de salta: la perspectiva de los/as
estudiantes
*Facilitators of the Implementation of an Intercultural Socio-Sanitary Project
with Native Communities from Salta: the Perspective of the Students*
Isabel BIANCHI, Valentina FERNÁNDEZ, Maria REZZONICO,
María Victoria IGLESIAS y Carolina RONI..... 265
- Formación de consejeros estudiantiles mediadores de conflictos, un aula
reeducada que piensa en la ciudadanía
*Training of Counselors Teachers Mediators of Conflicts, a Reeducated Classroom
that Thinks about Citizenship*
Alba Catherine ALVES-NOREÑA, María José RODRÍGUEZ-CONDE,
Juan Pablo HERNÁNDEZ-RAMOS
y Catherine CASTIBLANCO RODRÍGUEZ..... 275
- Propuesta didáctica basada en la telecolaboración para el desarrollo de
competencias interpersonales e interculturales
*Teaching Proposal Based on Tele-Collaboration for the Development of
Interpersonal and Intercultural Competences*
Luis Vicente GÓMEZ-GARCÍA, Elva MORALES-ROBLES
y Margarida MORGADO..... 281
- Contribuciones para la comprensión de la interculturalidad
intergeneracional
Contributions to the Understanding of Intergenerational Interculturality
María José FLORES TENA y Carlos SOUSA REIS..... 291
- Da exclusão à inclusão. A leitura de clássicos gregos em Filosofia da
Educação
*From Exclusion to Inclusion. The Reading of Greek Classics in Philosophy of
Education*
Maria Teresa SANTOS 297

| | |
|--|-----|
| <p>Aplicação do Arco de Maguerez para o debate sobre a integração de crianças ciganas numa escola do ensino básico: a interculturalidade em contextos formais de educação</p> <p><i>Application of Arco de Maguerez to the Debate About the Integration of Gypsy Children in a School of Basic Education: Interculturality in Formal Education Contexts</i></p> <p>Marcos OLÍMPIO DOS SANTOS, Maria DA SAUDADE BALTAZAR, José SARAGOÇA, Ana BALÃO e Ana Filipa PACHECO</p> | 305 |
| <p>The Hidden Curriculum and Gender Equity in Albanian Education</p> <p><i>El currículo oculto y la igualdad de género en la educación albanesa</i></p> <p>Eriada ÇELA, Ph.D.</p> | 317 |
| <p>Olhares dos professores indígenas sobre a inserção das tecnologias digitais e redes sociais na educação e na prática pedagógica</p> <p><i>Views of Indigenous Teachers on the Insertion of Digital Technologies and Social Networks in Education and Pedagogical Practice</i></p> <p>Rosimeire Martins RÉGIS DOS SANTOS e Maria Cristina LIMA PANIAGO</p> | 323 |
| <p>Interculturalidad en centros educativos con una alta población migrante de la provincia de Ávila</p> <p><i>Interculturality in Educational Centres with a High Migrant Population in the Province of Avila</i></p> <p>Sergio RODERO CILLEROS, Concepción PEDRERO MUÑOZ y Erla Mariela MORALES-MORGADO</p> | 333 |
| <p>Visual Art, a Pedagogical Tool of Plural Knowledge. Between Creative Productions and Community Ties: a Theoretical-Practical Research Between Italy and Kenya</p> <p><i>Arte visual, un instrumento pedagógico de múltiple conocimiento. Entre producciones creativas y vínculos comunitarios: una investigación teórico-práctica entre Italia y Kenya</i></p> <p>Rosita DELUIGI, Miriam CUCCU and Francesca MONDIN</p> | 341 |

| | |
|--|-----|
| Educação steam: uma análise de objetivos da agenda 2030 face à literatura <i>Steam Education: an Analysis of the 2030 Agenda Objectives in Comparison to Literature</i> | |
| Waleska GONÇALVES DE LIMA, Sabrina BOURSCHEID SASSI, Cristiano MACIEL, Ana Lara CASAGRANDE e Vinícius CARVALHO PEREIRA | 351 |
| Formación de líderes para la paz <i>Training Leader for Peace</i> | |
| Carola Andrea HERRERA BRAVO | 363 |
| | |
| TEMA 3. Métodos, Metodologías y Evaluación inclusiva | |
| El teatro social como herramienta en la metodología aprendizaje y servicio (ApS) <i>Application of Social Theater in Service-Learning Approach (ApS)</i> | |
| Alberto BASAS GARCÍA | 375 |
| O atendimento educacional especializado em parceria com a classe comum: um enriquecimento curricular para todos <i>Specialized Educational Care in Partnership with the Common Classroom: a Curricular Enrichment for All</i> | |
| Thayane SOUZA | 381 |
| Películas sobre discapacidad para educar en el valor de la inclusión <i>Films on Disability to Educate on the Value of Inclusion</i> | |
| Mariela TAPIA-LEÓN, Ana GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, Verónica BASILOTTA GÓMEZ-PABLOS y María SERENA RIVETTA | 389 |
| El programa de tutoría formativa <i>The Formative Tutoring Program</i> | |
| Lorenza DA RE ¹ y Andrea GEROSA | 399 |
| Satisfacción y desarrollo profesional del profesorado de los centros 2030 con alumnado multicultural <i>Satisfaction and Professional Development of Teachers in 2030 Schools with Multicultural Students</i> | |
| Isabel María VICENTE MORALES y María José HERNÁNDEZ-SERRANO ... | 407 |

| | | |
|---|--|-----|
| PBL: uma experiência de inovação educativa na licenciatura de serviço social da Universidade de Coimbra <i>PBL: an Experience of Educational Innovation in the Degree of Social Work at the University of Coimbra</i> | Joana BRINCA, Luciana SOTERO e Madalena ALARCÃO | 415 |
| Percepción diferenciada de la docencia según género entre futuros docentes de Educación Secundaria en España <i>Differentiated Perception of Teaching According to Gender Among Future Secondary Education Teachers in Spain</i> | Roberto SÁNCHEZ-CABRERO; Lidia MAÑOSO-PACHECO y Ana C. LEÓN-MEJÍA..... | 425 |
| Tensiones que desafían la inclusión educativa y su polisemia en tiempos de COVID-19 <i>Strains that Challenge Educational Inclusion and its Polysemia in Times of COVID-19</i> | Claudia PROBE | 435 |
| Evaluación con perspectiva inclusiva en la formación para la educación online de docentes universitarios <i>Evaluation with an Inclusive Perspective in the Training for Online Education of University Teachers</i> | Beatriz MARCANO | 445 |
| Educación virtual y estudiantes con condición del espectro autista en la Universidad de Guadalajara <i>Virtual Education and Students with Autism Spectrum Conditions at the University of Guadalajara</i> | Israel TONATIUH LAY y María Elena ANGUIANO..... | 455 |
| Aprendizajes colaborativos en educación superior: laboratorio de cambio <i>Collaborative Learning in Higher Education: Laboratory of Change</i> | Mario VÁSQUEZ ASTUDILLO, Doris Pires VARGAS BOLZAN y Ana Carla HOLLWEG POWACZUK | 463 |

| | |
|--|-----|
| Avaliação das dificuldades e transtornos de aprendizagem em ambulatório pediátrico: atuação interdisciplinar e articulação em rede <i>Evaluation of Difficulties and Learning Disabilities in Pediatric Outpatients: Interdisciplinary Action and Network Articulation</i> Márcia ZAKUR AYRES, Cristiane F. CUNHA GRILLO e Adriana S. MEDEIROS BATISTA..... | 473 |
| Educación indígena bilingüe como formadora de identidades individuales y colectivas <i>Bilingual Indigenous Education as Shaper of Individual and Collective Identities</i> Brenda Elizabeth LÓPEZ-GRAMAJO, Enrique GUTIÉRREZ-ESPINOSA y Hedaly AGUILAR-GAMBOA | 481 |
| Metodologías activas e innovadoras en modalidad B-Learning para contribuir a la integración de estudiantes universitarios en diversas disciplinas <i>Active and Innovative B-Learning Methodologies to Contribute to the Integration of University Students in Various Disciplines</i> Erla Mariela MORALES MORGADO, Santiago RUIZ TORRES, Beatriz MORALES ROMO, Sergio RODERO CILLEROS y Concepción PEDRERO MUÑOZ | 489 |
| Propuesta metodológica para generar aprendizajes de educación inclusiva en la Universidad de Antofagasta <i>Methodological Proposal to Generate Inclusive Education Learning at the University of Antofagasta</i> Mailing RIVERA, Wilson CORTÉS, Paola FONTANA y Emilio HORMAZABAL..... | 499 |
| Metodologías inclusivas durante la COVID-19: uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en personas mayores <i>Inclusive Methodologies During the COVID-19 Pandemic: Use of Information and Communication Technologies for Elderly People</i> V́ctor TEJEDOR HERNÁNDEZ..... | 507 |

| | |
|---|-----|
| <p>Expresión, integración y expansión. Tres claves de la danza en el contexto educativo</p> <p><i>Expression, Integration and Expansion. Three Keys to Dance in the Educational Context</i></p> <p>Adriana BUSTOS VALLE</p> | 517 |
| <p>Vinculación del estudiante universitario como investigador en ciencias básicas y sociales</p> <p><i>Linkage of the University Student as a Researcher in Basic and Social Sciences</i></p> <p>Martha Helena RAMÍREZ-BAHENA y Fernando QUINTANAR OLGUÍN</p> | 525 |
| <p>Mentoría Virtual MEVI-UMCE</p> <p><i>Virtual Mentoring MEVI-UMCE</i></p> <p>Karina Andrea GUERRA PINTO, Carla AGUIRRE MAS y Myriam del Carmen ROSSEL MANZOR</p> | 535 |

PRÓLOGO

La UNESCO, a través de la Agenda 2050 y el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 enfocado a la «Educación de Calidad», pide a la comunidad internacional que garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Sin embargo, los resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior *Caminos hacia 2050 y más allá, 2021* reflejan una gran preocupación por las desigualdades sociales debidas a la inequidad, discriminación, polarización, falta de justicia social y las diferencias étnicas, que además de persistir, podrían profundizar las brechas existentes.

Se hace, por tanto, urgente y necesario conocer y compartir la realidad educativa en diversos países y contextos educativos para reforzar la transferencia de conocimientos de lo que se aprende en la educación superior a lo que se practica a nivel local, nacional y mundial.

Conscientes de este gran desafío, nace este libro fruto del I Congreso internacional en Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación (INCLUYE), realizado los días 1 al 3 de diciembre de 2021, organizado por el Grupo de Investigación en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA), de la Universidad de Salamanca.

La obra posee 55 capítulos y está organizada en tres apartados. El primero de ellos aborda temáticas relacionadas con la equidad e igualdad en educación escolar obligatoria y superior, dando cabida a reflexiones y praxis educativas, que intentan alcanzar la equidad e igualdad, dejando atrás las etiquetas que, lejos de unir, marcan las diferencias en el alumnado con diversidad de género y necesidades especiales. La pandemia sufrida a nivel mundial a partir del año 2020 producto del COVID-19 nos ha dejado profundas reflexiones sobre educar hacia la resiliencia, para saber atender a la diversidad ante desafíos como la Educación Remota Emergencial, que ha supuesto un cambio súbito de modelos instructivos presenciales a otros alternativos como consecuencia de una situación de crisis.

El segundo apartado aborda otra de las temáticas prioritarias para una educación de calidad, como es la Educación Intercultural. Los desafíos de la Agenda 2015 nos instan a «sacar fuerzas de la diversidad intercultural y epistémica, y de defender y crear interconexiones a múltiples niveles». Ante los fenómenos migratorios que nos encontramos viviendo a nivel mundial, creemos redundante y necesario ocuparnos de la educación intercultural y multicultural en diversos contextos educativos, haciendo especial énfasis tanto en las competencias y principios pedagógicos para la acción educativa intercultural, como en las intervenciones educativas para prevenir situaciones de conflicto.

Conseguir una educación de calidad, equitativa e igualitaria requiere, por tanto, la aplicación de enfoques estratégicos como el establecimiento de programas educativos que promuevan

Erla Mariela Morales-Morgado
Prólogo

el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para flexibilizar el currículum, ofreciendo al alumnado múltiples medios de representación, acción y expresión, incluyendo diversas formas de implicación en la información que se le presenta, para atender a sus diferencias. Sin embargo, la equidad e igualdad no se conseguirá del todo si no disponemos de Recursos Educativos Abiertos (REAs) y tecnologías no discriminatorias que garanticen el acceso a la educación. Todo ello hace necesario que, como educadores, nos formemos en competencias que favorezcan la construcción de una ciudadanía más crítica, reflexiva y tolerante, dispuesta a superar los prejuicios y las diferencias.

Conscientes de esta problemática, la acción educativa debe impulsar las transformaciones culturales y sociales, aplicando el conocimiento hacia la investigación e innovación a través de métodos, metodologías y evaluación inclusivas, temáticas que aborda el tercer apartado de este libro. Allí se presentan capítulos que abordan la innovación educativa para la inclusión, mediante metodologías activas y emergentes para que el alumnado, especialmente aquel con más riesgo de exclusión, logre el máximo nivel de desarrollo personal y la adquisición del mayor grado de conocimientos y destrezas de acuerdo con sus propias posibilidades.

Erla Mariela MORALES-MORGADO

Universidad de Salamanca, España

erla@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5447-8251>

TEMA 1.

Equidad e igualdad en educación escolar
y superior

COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE: REVISÃO DE LITERATURA DE TESES REALIZADAS EM UNIVERSIDADES ESPANHOLAS


TEACHER DIGITAL COMPETENCE: A LITERATURE REVIEW OF THESES CARRIED OUT IN SPANISH UNIVERSITIES

Daiane Padula PAZ¹, Edilson PONTAROLO² e Franciele Clara PELOSO³

¹ *Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil*
daippaz@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2658-9426>

² *Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil*
epontarolo@utfpr.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6382-6403>

³ *Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil*
clara@utfpr.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9647-001X>

RESUMO: A Competência Digital Docente (CDD) tem sido objeto de estudo de pesquisadores de diversos lugares do mundo, entre eles a Espanha, país que tem apresentado maior número de publicações acadêmicas sobre o tema nos últimos anos. Considerando tais aspectos, delineou-se este estudo que tem por objetivos: i) Identificar o *statu quo* de teses sobre CDD realizadas em universidades espanholas; ii) Analisar, no conjunto de pesquisas selecionadas, o foco, o escopo, a metodologia aplicada e as contribuições trazidas. Circunscrita metodologicamente como pesquisa qualitativa baseada em revisão de literatura, teve como procedimento a seleção de sete teses no Portal Dialnet e análise de corpus em categorias. Os resultados denotam que há importantes e crescentes pesquisas sobre CDD, e que estas abrangem diferentes níveis de ensino, agentes e contextos. As metodologias aplicadas são majoritariamente mix-método e as contribuições trazidas se relacionam à elaboração e validação de modelos de avaliação da CDD; ao mapeamento de variáveis de uso de tecnologias e valorização da formação do docente; ao contexto institucional de cada local e, ainda, à trajetória dos docentes. Conclui-se que a CDD é um tema emergente de interesse da comunidade científica e por ser investigado com enfoque em processos, fatores e dimensões que constituem esta competência, possui importante valor na Educação.

PALAVRAS-CHAVE: educação; tema emergente; Dialnet.

ABSTRACT: Teacher Digital Competence (TDC) has been the object of study by researchers from different parts of the world, including Spain, the country that has presented the highest rates of academic publications on the subject. Considering these aspects, this study was designed with the following objectives: 1. Identify the *statu quo* of theses on TDC carried out in Spanish universities. 2. Analyze the set of selected research, the focus, the scope, the applied methodology, and the contributions brought by the researchers. Methodologically circumscribed as qualitative research based on a literature review, the procedure was the selection of seven theses on the Dialnet Portal and analysis of the corpus into categories. The results show substantial and growing research on TDC and that it covers different levels of education, agents, and contexts. The methodologies applied in this research are primarily mix-method, and the contributions brought are related to the elaboration and validation of TDC evaluation models, to the mapping of variables in the use of technologies and appreciation of teacher training, to the institutional context of each place, and the teachers' life history. We concluded that the TDC is an emerging topic of interest to the scientific community, and as it is investigated with a focus on processes, factors, and dimensions that constitute this competence, it has an important value in Education.

KEYWORDS: education; emerging theme; Dialnet.

1. INTRODUÇÃO

A Competência Digital Docente (CDD) tem sido objeto de estudo de pesquisadores de diversas partes do mundo, entre elas a Espanha, país que tem apresentado maiores índices de publicações acadêmicas sobre o tema nos últimos anos. Considerando estes aspectos, delineou-se este estudo que tem por objetivos: i) Identificar o *statu quo* de teses sobre CDD realizadas em universidades espanholas; ii) Analisar, no conjunto de pesquisas selecionadas, o foco, o escopo, a metodologia aplicada e as contribuições trazidas.

Circunscrita metodologicamente como pesquisa qualitativa baseada em revisão de literatura, com caráter analítico-descritivo, teve como procedimentos a seleção de sete teses produzidas em universidades espanholas, disponíveis de forma integral e gratuita no Portal Dialnet, as quais compuseram o corpus de análise. O referido corpus foi analisado em categorias com o apoio do software de análise de dados Atlas.ti.

Os resultados ratificam que a Competência Digital Docente tem sido tema emergente de interesse da comunidade científica, com crescentes pesquisas nos últimos anos, entre os quais estão as teses analisadas neste escopo. As categorias avaliadas permitiram identificar que as pesquisas abrangem diferentes níveis de ensino, agentes e contextos, o que representa a extensão desse tema. Observou-se também que as metodologias aplicadas nas teses são majoritariamente mistas e que as contribuições trazidas se relacionam à elaboração e validação de modelos de avaliação das CDD; ao mapeamento de variáveis de uso de TIC e valorização da formação profissional do docente; ao contexto institucional de cada local e, ainda, à trajetória docente.

Esta revisão de literatura permitiu concluir que a CDD tem sido investigada em com enfoque em processos, fatores e dimensões que a constituem e com certa tendência à sua

mensuração a partir de modelos de avaliação. Dimensionar esse tema de pesquisa tão atual e identificar o panorama em que se insere permite colaborar com não só com agendas futuras de investigações, mas também de políticas positivas neste âmbito.

2. METODOLOGIA

A revisão de literatura pode ser definida como a identificação do universo de produções científicas acerca de determinado tema. Este procedimento, segundo Yin (2016), pode ser seletivo ou abrangente, e busca conhecer um conjunto de estudos anteriores, proporcionando ao pesquisador maior conhecimento sobre seu objeto de estudo. Na perspectiva seletiva, uma das opções é buscar um escopo limitado de produções em um período de tempo, como por exemplo, dissertações e teses produzidas em anos recentes, o que permite identificar a diferentes aspectos, que abrangem a delimitação do campo em que a pesquisa se insere, experiências inovadoras e contribuições de estudos propostos na área (Romanoswki & Ens, 2006).

A Competência Digital Docente têm sido objeto de interesse da comunidade investigadora. Ainda com certo imbróglgio conceitual e falta de consenso terminológico na literatura (Paz *et al.*, 2021) é um tema de grande valor na era atual da educação. Buscando-se conhecer as pesquisas existentes do tipo doutoral produzidas em universidades espanholas sobre este tema, realizou-se esta revisão de literatura no portal Dialnet, repositório bibliográfico de produções científicas desenvolvido pela Universidade de La Rioja, o qual, além de disponibilizar artigos de periódicos, anais de eventos e livros, fornece um banco de teses produzidas em instituições deste país.

O descritor utilizado para a busca de referências foi *competencia digital docente* por reconhecê-lo como mais direcionado aos resultados, após testes de aderência com outros termos similares, como *competencia digital*, *competencia digital del professor*, *competencia del siglo XXI*. Os critérios de seleção aplicados na plataforma foram tipo de acesso aberto e publicação a partir de 2010. Desta forma, foram localizadas 22 pesquisas, das quais uma foi excluída por estar redigida em catalão, idioma não dominado pelos pesquisadores.

Passou-se então a leitura dos títulos, resumos e índices das 21 investigações recuperadas. Logo, foram excluídas as que não eram de programas de doutorado e cujo enfoque não fosse Educação. Assim, restaram sete teses que compuseram o corpus de análise desta pesquisa, cujos metadados constam no Quadro 1, dispostos na ordem dos resultados recuperados no repositório.

Quadro 1. Metadados do corpus de pesquisa

| Autor | Título | Universidade/departamento | Ano |
|------------------------|--|--|------|
| Marín Trejo, Rigoberto | <i>Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital docente</i> | <i>Universitat de les Illes Balears. Programa de Doctorado en Tecnología Educativa: Aprendizaje Virtual y Gestión del Conocimiento</i> | 2017 |

| Autor | Título | Universidade/departamento | Ano |
|------------------------------------|---|---|------|
| Revelo Rosero, Jorge Enrique | <i>Modelo de integración de la competencia digital docente en la enseñanza de la matemática en la Universidad Tecnológica Equinoccial</i> | <i>Universidad de Extremadura. Departamento de Ciencias de la Educación</i> | 2017 |
| Padilla Hernández, Angelina Lorelí | <i>Evolución de la competencia digital docente de profesores universitarios a partir de relatos de vida. Estudios de caso en México y España</i> | <i>Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar</i> | 2020 |
| Rossi Cordero, Andrea Estefanía | <i>La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Un estudio de casos</i> | <i>Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa</i> | 2015 |
| Pozos Pérez, Katia Verónica | <i>Evaluación de necesidades de formación continua en competencia digital del profesorado universitario mexicano para la sociedad del conocimiento</i> | <i>Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada</i> | 2016 |
| Díaz Barahona, José | <i>La Competencia Digital del profesorado de Educación Física en Educación Primaria: estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje</i> | <i>Universidad de Valencia. Departament de Didactica del'expressió musical, plástica i corporal. Programa de Doctorado Didácticas Específicas</i> | 2015 |
| Pozuelo Echegaray, Jaione | <i>Análisis crítico de la formación permanente del profesorado, como factor clave para la integración eficaz de las TIC en la educación</i> | <i>Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación</i> | 2014 |

Fonte: Da pesquisa.

As teses acima referidas foram descarregadas na íntegra, organizadas em pastas eletrônicas e transferidas ao Software Atlas.ti versão 9.1, programa de análise de dados qualitativo assistido por computador, elegido por suas funcionalidades (Silva Junior & Leão, 2018). Imediatamente passou-se à leitura profunda do material para identificação das categorias de análise, que foram definidas como: i) foco; ii) escopo (nível de ensino, local, participantes,

abrangência), iii) metodologia, iv) contribuições. As análises efetuadas expressam o estado do conhecimento sobre o tema, cujos resultados e discussões estão descritos na seguinte seção.

3. RESULTADOS

As teses selecionadas foram defendidas entre os anos de 2014 e 2020, em diferentes programas de pós-graduação, o que permite afirmar que são recentes e com representatividade em contextos diversos. Certamente que cada uma possui um propósito, portanto, as análises realizadas não estabelecem comparações entre si, mas buscam identificar neste conjunto de produções, as finalidades, os percursos e as contribuições trazidas. Os resultados das categorias de analisadas estão dispostos no Quadro 2, e os entendimentos descritos na sequência.

Quadro 2. Síntese das análises em categorias

| Referência | Foco | Escopo da pesquisa | Metodologia | Contribuições |
|-----------------|------------------|---|--|--|
| MARÍN (2017) | Avaliação/modelo | Nível de ensino: Educação básica (infantil, primária e secundária) | Mista (Quantitativa e Qualitativa) | Construção e validação de um modelo de avaliação de CDD |
| | | Local: Estado de Chihuahua, México | | |
| | | Participantes: 08 especialistas para validação do modelo; 270 professores para aplicação | | |
| | | Abrangência: Regional | | |

| Referência | Foco | Escopo da pesquisa | Metodologia | Contribuições |
|-------------------|------------------|---|--|--|
| REVELO (2017) | Avaliação/modelo | Nível de ensino: Educação Superior | Mista (Quantitativa e qualitativa) | Questionário validado sobre domínio, uso e inovação das ferramentas da Web 2.0 e a CDD com enfoque no professor universitário de matemática |
| | | Local: 03 campus da Universidade Tecnológica Equinoccial, Quito Equador | | |
| | | Participantes: 04 especialistas para validação do modelo; 87 professores para aplicação | | |
| | | Abrangência: Regional | | |
| PADILLA (2020) | Desenvolvimento | Nível de ensino: Educação Superior | Qualitativa (relatos de vida) | Análise transversal biográfico- narrativo para entender a evolução da CDD |
| | | Local: Espanha e México | | |
| | | Participantes: 04 professores universitários do México e 04 professores universitários da Espanha. | | |
| | | Abrangência: Global | | |
| ROSSI (2015) | Desenvolvimento | Nível de ensino: Educação básica | Qualitativa (estudo de caso múltiplo) | Análise da aquisição da CDD relacionada ao contexto institucional |
| | | Local: Distrito de San Martí, Barcelona, Espanha | | |
| | | Participantes: 26 professores de duas escolas de educação primária | | |
| | | Abrangência: Local | | |

| Referência | Foco | Escopo da pesquisa | Metodologia | Contribuições |
|----------------|------------------------|---|---------------------------------------|--|
| POZOS (2016) | Avaliação/ formação | Nível de ensino: Educação Superior | Mista (Quantitativa e Qualitativa) | Modelo de integração da CD no desenvolvimento profissional docente |
| | | Local: Zona Metropolitana do Vale do México, México. | | |
| | | Participantes: 247 professores de 21 instituições de ensino superior | | |
| | | Abrangência: Regional | | |
| DÍAZ (2015) | Avaliação/modelo | Nível de ensino: Educação Básica | Mista (Qualitativa e Quantitativa) | Modelo validado para medir CD de docentes de Educação Física |
| | | Local: Valência e região metropolitana, Espanha | | |
| | | Participantes: 205 professores de Educação Física | | |
| | | Abrangência: Regional | | |
| POZUELO (2014) | Avaliação/ formação | Nível de ensino: Educação básica | Mista (Qualitativa e Quantitativa) | Mapeamento das relações entre variáveis e uso de TIC e valorização da formação permanente do docente |
| | | Local: Todas as comunidades autônomas, Espanha | | |
| | | Participantes: 475 professores de educação básica 12 especialistas | | |
| | | Abrangência: Nacional | | |

Fonte: Elaborado pelos autores.

i) **Foco:** Os estudos analisados ratificam a importância da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática docente e, entendem que para que isso, é preciso

que o professor tenha conhecimentos que vão além do uso instrumental, o que conforma a competência digital. Nesta senda, os pesquisadores se preocupam em compreender os processos, fatores e dimensões que a constituem e se centram em diferentes aspectos, a saber: avaliação relacionada à formação permanente (Pozuelo, 2014); avaliação relacionada à formação contínua (Pozos, 2016); desenvolvimento a partir de uma visão holística e narrativa (Padilla, 2020); desenvolvimento multidimensional enquanto apropriação tecno-pedagógica (Rossi, 2015); proposição de modelos de avaliação de CDD (Díaz, 2015; Revelo, 2017; Marín, 2017).

Observa-se que embora dois estudos tratem sobre aspectos formativos do docente e elaborem diretrizes para colaborar nestes processos, ainda há muito a se descobrir sobre os caminhos do novo contexto social em que a educação se encontra, sobretudo, após o processo de virtualização acelerado ocorrido como forma de prevenção da propagação do coronavírus após março de 2020, o que evidenciou este tema como emergente.

Nota-se também que há uma tendência de avaliação de níveis da CDD nas pesquisas. Esta iniciativa é válida ao pensar em propostas adequadas a diferentes contextos (muito embora os modelos propostos são baseados e/ou bastante similares ao DigiCompEdu), porém preocupa pensar que a proliferação de diversos modelos pode resultar em propostas pouco fiáveis ou «mais do mesmo».

ii) Escopo: Foram considerados como escopo da pesquisa os seguintes itens: níveis de ensino em que a pesquisa foi aplicada; participantes envolvidos; locais, e abrangência, descritos a seguir.

Níveis de ensino e participantes: Os estudos de Díaz (2015) e de Rossi (2015) foram efetivados em instituições de educação primária, sendo o primeiro, exclusivamente com professores de educação física. Pozuelo (2014) e de Marín (2017) incluíram professores de educação primária e secundária, enquanto os de Padilla (2020); Pérez (2016) e Revelo (2017) tiveram enfoque na Educação Superior, por isso os participantes foram professores deste nível de ensino. As pesquisas de Marín (2017) e de Revelo (2017), contaram com a participação de especialistas ad hoc para análises e validação das propostas de modelos de avaliação da CDD.

De forma geral, as pesquisas contemplaram diferentes níveis de ensino e participantes, o que denota a importância da CD desde a educação infantil até o ensino superior. Entende-se que professores com bom desenvolvimento de sua CDD poderão favorecer a CD de seus alunos, e é importante que isso ocorra desde os anos iniciais, o que justifica os estudos direcionados à educação básica.

Locais e abrangência: Embora todas as pesquisas tenham sido desenvolvidas em instituições espanholas, algumas foram aplicadas fora deste país. Entre as sete teses analisadas, três possuem por escopo a realidade de instituições do México, uma do Equador e três da Espanha.

Analisando-se os locais de aplicação das pesquisas, foi possível classificá-las em quatro níveis de abrangência: local, regional, nacional e global (Figura 1). Entende-se como local as pesquisas que se limitam a um bairro ou instituição única; como regional as que se limitam a um estado/distrito; nacional, aquelas que se expandem dentro do território do país e, por fim, global, aquelas que consideram contextos de dois ou mais países.

Figura 1. Locais e abrangência das pesquisas



Fonte: Elaborado pelos autores.

A pesquisa local se deu em duas escolas do Distrito de San Martí, em Barcelona. As pesquisas regionais ocorreram em diferentes contextos, sendo a de Revelo (2017) em três campus da Universidade Tecnológica Equinoccial, localizados em diferentes bairros de Quito, Equador; a de Pérez (2016), em 21 universidades públicas e privadas da Zona Metropolitana do Vale do México, no México; a de Díaz (2015) em instituições localizadas na região metropolitana de Valencia, Espanha; e a de Marín (2017) em instituições de ensino no Estado de Chihuahua, México. O estudo de abrangência nacional desenvolvido por Pozuelo (2014) contou com representantes de todas as 19 comunidades autônomas da Espanha. A pesquisa considerada global, desenvolvida por Padilla (2020) realizada com quatro professores de uma universidade espanhola e quatro de uma universidade mexicana, com o objetivo de contrastar diferentes realidades.

Todas as pesquisas têm seu valor na compreensão de fenômenos no âmbito em que se aplica, sendo eles de menor ou maior abrangência. Ao considerar o escopo, o pesquisador deve levar em conta aspectos culturais, sociais, demográficos e outros, que podem representar variáveis da pesquisa e, se for o caso e/ou seu interesse, contrastá-los nos diferentes contextos, conforme realizado por Padilla (2020) ao avaliar a CDD de professores universitários do México e da Espanha.

iii) Metodologia: As pesquisas empreendidas foram majoritariamente do tipo misto, ou seja, combinaram os enfoques qualitativo e quantitativo para coletar e analisar dados sob diferentes dimensões ou perspectivas, sobretudo as que propõe modelos de avaliação da CDD, como as de Díaz (2015); Revelo (2017) e Marín (2017). Possivelmente essa preferência se dá pelas necessidades dos aspectos analisados. Para algumas pesquisas, o método misto é

a melhor opção uma vez que, segundo Johnson & Onwuegbuzie (2004), elas estão cada vez mais complexas e multidisciplinares, o que exige que os pesquisadores explorem o pluralismo metodológico para encontrar a melhor forma de avaliar seu objeto de estudo.

Por outro lado, cabe destacar a importância da abordagem qualitativa, a qual segundo Yin (2016, p. 7) é guiada pelo «desejo de explicar acontecimentos». Exemplo disso, é a tese de Padilla (2020), que através de uma perspectiva biográfico-narrativa buscou conhecer em profundidade aspectos relacionados ao desenvolvimento da competência digital de professores universitários do México e da Espanha.

iv) Contribuições: No Quadro 2, elencou-se uma contribuição geral de cada tese para sintetizar as análises, sendo quatro relacionadas à elaboração e validação de modelos de avaliação das CDD (Díaz, 2015; Pozos, 2016; Revelo, 2017; Marín, 2017); uma ao mapeamento das relações entre variáveis e uso de TIC e valorização da formação permanente do docente (Pozuelo, 2014); e duas à avaliação da aquisição da CDD, uma relacionada ao contexto institucional (Rossi, 2015) e outra à biografia do docente (Padilla, 2020).

Entende-se as contribuições trazidas pelos estudos feitos não se restringem ao descrito acima, uma vez que são um conjunto de processos que configuraram metodologias inovadoras, análises de diversos aspectos, modelos aplicáveis para a educação entre outros aportes na literatura acadêmica e na Educação.

4. CONCLUSÕES

A pesquisa empreendida permite concluir que a Competência Digital Docente é um tema emergente de interesse da comunidade científica que tem sido investigado com enfoque em processos, fatores e dimensões que constituem esta competência, tendendo à avaliação de níveis e à proposição de modelos similares para este fim. Observou-se que as teses analisadas englobam diferentes níveis de ensino e contextos que não se limitam ao território espanhol, o que favorece a emulação de dados para compreender os contornos e implicações desta competência em estudos com diferentes realidades e abrangências.

Destaca-se que as análises realizadas são apenas um recorte sobre alguns aspectos das corpus e que a riqueza do material permite explorações mais profundas. Entende-se também que as contribuições não se esgotam nos itens descritos; elas se replicam em outros olhares sobre o tema que poderão surgir em pesquisas futuras baseadas na leitura dessas referências. Por isso, considera-se importante considerar em agendas futuras de investigação, outros aspectos imbricados na CDD não contemplados neste estudo e que podem favorecer a elaboração de políticas positivas neste âmbito.

REFERÊNCIAS

- Díaz Barahona, J. (2015). *La competencia digital del profesorado de Educación Física en Educación Primaria: estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TICs en los procesos de enseñanza aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic. <https://roderic.uv.es/handle/10550/47635>
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Marín Trejo, R. (2017). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital docente* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. TDX. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/543571>
- Padilla Hernández, A. L. (2020). *Evolución de la Competencia Digital Docente de profesores universitarios a partir de relatos de vida. Estudios de caso en México y España*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/62914>
- Paz, D. P., Pontarolo, E., Santos, G. D. & Bernartt, M. de L. (2021). Análise de conteúdo sobre as definições de Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente. *Trabalho & Educação*, 30(2), 207-225. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/32817>
- Pozos Pérez, K. V. (2016). *Evaluación de necesidades de formación continua en competencia digital del profesorado universitario mexicano para la sociedad del conocimiento* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis en red. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/382466>
- Pozuelo Echegaray, J. (2014). *Análisis crítico de la formación permanente del profesorado, como factor clave para la integración eficaz de las TIC en la educación*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblios e-archivo. <http://hdl.handle.net/10486/663389>
- Revelo Rosero, J. E. (2017). *Modelo de integración de la competencia digital docente en la enseñanza de la matemática en la Universidad Tecnológica Equinoccial*. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/6214>
- Romanoswki, J. P. & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo «Estado Da Arte» em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>
- Rossi Cordero, A. (2015). *La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Un estudio de casos*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/376704>
- Silva Junior, L. A. & Leão, M. B. C. (2018). O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. *Ciência & Educação*, 24(3), 715-728. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030011>
- Yin, R. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.


CRIANÇAS REFUGIADAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: COMO AS PUBLICAÇÕES PRODUZIDAS PELO ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR) PODEM NOS AJUDAR?

REFUGEE CHILDREN AND FORMAL SCHOOLING: HOW CAN PUBLICATIONS PRODUCED BY THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR) HELP US?

Larissa de Souza MELLO INSABRALDE¹ e Zoia RIBEIRO PRESTES²


¹ *Universidade Federal Fluminense, Brasil*

larimello89@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9903-3990>

² *Universidade Federal Fluminense, Brasil*

zoiaprestes@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1347-3195>

RESUMO: Para as crianças refugiadas, a escola é muitas vezes o primeiro lugar onde começam a se recuperar e se adaptar com segurança e conforto. O presente estudo apresenta uma revisão dos principais relatórios sobre a educação de refugiados publicados pelo ACNUR nos últimos dez anos. O objetivo deste estudo é gerar reflexões e propor questionamentos que servirão de base para futuras pesquisas qualitativas com crianças refugiadas que frequentam a escola básica no Brasil. Além disso, a coleta e análise de dados sobre refúgio e deslocamento, com um foco específico em crianças, é essencial para a elaboração de políticas, o acompanhamento do processo, o monitoramento do impacto e a implementação de medidas – como aquelas acordadas nos Pactos Globais (2018). Os onze documentos analisados foram coletados no site oficial da organização (www.unhcr.org), o que incluiu o estudo de instruções, relatórios educacionais anuais e documentos sobre assuntos específicos, como meninas refugiadas. O ACNUR (2015) afirma que a educação escolar desempenha um papel central na proteção aos refugiados e destaca que ela é um direito humano básico consagrado em uma ampla gama de instrumentos legais reconhecidos internacionalmente, incluindo a *Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Entretanto, um sistema de ensino sem reconhecimento de certificação ou testes de nivelamento, com materiais inadequados, sem ensino do idioma do país de acolhimento, com

infraestrutura precária e com professores despreparados, sem dúvida, limita as possibilidades de proporcionar uma educação escolar equitativa e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: crianças refugiadas; educação escolar; Direitos Humanos; ACNUR.

ABSTRACT: For refugee children, school is often the first place where they begin to recover and adapt themselves to safety and comfort. This study presents a review of the main reports on refugee education published by UNHCR over the past ten years. The aim of this study is to generate reflections and propose questions that will serve as a basis for future qualitative research on refugee children who attend Early Childhood Education and Elementary School in Brazil. In addition, data collection and analysis on refuge and displacement, with a specific focus on children, is vital to the process of policy-making, steps of monitoring, impact measurement and the implementation of measures – such as those agreed in the Global Compacts (2018). We analyzed eleven documents that have been collected from the official website of the organization (www.unhcr.org), which included the study of instructions, annual educational reports and documents detailing specific topics, such as refugee girls. UNHCR (2015) asserts that school education plays a central role in protecting refugees and highlights that education is a basic human right enshrined in a wide range of internationally recognized legal instruments, including the 1951 Refugee Convention. Therefore, the host country's education system has to provide inclusive and equitable quality education. To that, it is necessary a system to recognize certification or placement tests, adequate instructional materials, a language-learning program for refugee children and the community, adequate infrastructure, and trained teachers.

KEYWORDS: refugee children; schooling; Human Rights; UNHCR.

1. INTRODUÇÃO

Em 2015, iniciamos nossas pesquisas sobre multilinguismo infantil e educação multilíngue e vimos como os estudos, nesse campo, são recentes e por isso iniciamos uma revisão bibliográfica em que abordamos textos, ainda inéditos no Brasil, dos pesquisadores bielorrussos Lev Semionovitch Vigotski e Lev Vladimirovitch Scherba. Consequentemente, após a defesa da Dissertação de Mestrado, decidimos estudar o contexto do multilinguismo infantil de crianças refugiadas em escolas brasileiras.

Durante nossas pesquisas, nos deparamos com diversos relatórios publicados por importantes órgão internacionais, como o Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), em que há uma extensa gama de dados e instruções sobre a educação escolar de refugiados. O ACNUR publica políticas e propostas legais, documentos de revisão e relatórios de monitoramento como parte de seu papel de supervisão à luz da *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados* (1951).

Em sua pesquisa sobre documentos do ACNUR publicados no Brasil, a pesquisadora Motta (2020) falou sobre o ato de ler (ou como a própria autora diz, dialogar com) os textos e enunciados, e descreveu os textos como patrimônios da humanidade e são documentos

históricos pelo quais se pode *apreender-compreender-ver-ler* os homens nas suas experiências variadas das culturas. Para Motta, os textos revelam muito sobre as concepções ideológicas que circulam em uma época. Mostram regimes de verdades, estéticos, éticos e epistemológicos; gostos, querer e valores. Ou seja, revelam modos de ver, de pensar e de organizar as diversas experiências humanas, que impõem visões de mundo: valores, crenças, gostos, verdades (Volochnov, 2017 como citado em Motta, 2020).

Desta forma, procuramos reunir, neste trabalho, as principais produções do ACNUR sobre infâncias, educação e refúgio publicadas desde 2015. Essa revisão bibliográfica foi realizada com o intuito de que essas publicações possam colaborar em futuras pesquisas.

2. METODOLOGIA

Durante nossa pesquisa bibliográfica foram analisados onze documentos publicados pelo ACNUR desde 2015. A busca bibliográfica foi feita na aba de publicações no site Global¹ do ACNUR (UNHCR – em inglês) e no site do ACNUR Brasil². A busca foi realizada no primeiro semestre de 2021 e utilizando os descritores (em português e inglês) «criança», «infância», «educação» e «escola». Adotou-se os seguintes critérios de exclusão do site global: documentos regionais. Desta forma, buscamos identificar os aspectos qualitativos e dados quantitativos relevantes. Destacamos que este trabalho é um recorte da nossa tese que ainda está em processo de desenvolvimento.

Em 2015, o ACNUR publicou a coletânea *Education Briefs (Instruções Educacionais)* com oito documentos, contendo instruções sobre diversos temas educacionais relativos a refugiados, como a legislação que garante proteção dos direitos, considerações sobre educação superior para refugiados, gestão de professores refugiados, inclusão de refugiados nos sistemas nacionais de educação e crianças refugiadas fora da escola. O ACNUR afirma que a educação desempenha um papel central na proteção aos refugiados e destaca que é um direito humano básico consagrado em diversos instrumentos legais reconhecidos internacionalmente, incluindo a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 (UNHCR, 2015).

A coletânea defende que o acesso à educação escolar pode apoiar especialmente a proteção de crianças refugiadas, fornecendo oportunidades para elas se desenvolverem academicamente até que as soluções duráveis, como integração no país de acolhimento ou retorno ao país de origem, sejam identificadas. Segundo a coletânea educacional, quanto mais tempo uma criança permanece na educação formal de qualidade, menor será o risco ocorrer casamentos e/ou gravidezes precoces, violência sexual e de gênero ou exploração do trabalho infantil, escravidão doméstica, sexo transacional, recrutamento por militares e gangues ou serem submetidas ao consumo de substâncias (UNHCR, 2015).

Para garantir a qualidade da proteção e da educação escolar, o ACNUR (2015) recomenda que os sistemas nacionais de educação proporcionem formação docente e profissional que

1. <https://www.unhcr.org/publications.html>

2. <https://www.acnur.org/portugues/publicacoes/>

contribua com as especificidades do ensino em áreas como a gestão de sala de aula, apoio psicossocial ou aquisição de linguagem. O ACNUR alerta para que os alunos não sejam nivelados de acordo com sua dificuldade com o idioma e, dessa forma, enfatiza que os Estados devem fornecer o ensino de idiomas para crianças refugiadas e à comunidade em geral, especialmente, quando os refugiados ainda não falam a língua do país de acolhimento.

Desde 2016, o ACNUR tem publicado, anualmente, um relatório sobre a educação dos refugiados. O primeiro relatório, intitulado *Missing Out: Refugee Education in Crisis (Perdendo algo: crise na educação de refugiados)*, foi divulgado em setembro 2016, às vésperas da Cúpula da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados e Migrantes. O ACNUR estimou que as crianças refugiadas perdem, em média, de três a quatro anos de escolaridade devido ao deslocamento forçado. Assim, o documento fez um apelo aos doadores para um financiamento multianual para a educação de refugiados. O segundo relatório, *Left Behind: Refugee Education in Crisis (Deixados para trás: crise na educação de refugiados)*, foi divulgado em 2017, com um chamado para que a educação fosse considerada um tema fundamental na resposta às emergências de refugiados. E o terceiro, com o título *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis (Mudar o rumo: crise na educação de refugiados)*, foi lançado em 2018 e ressaltou que quatro milhões de crianças refugiadas não frequentavam a escola. O quarto relatório, *Stepping Up: Refugee Education in Crisis (Intensificando: crise na educação de refugiados)*, revelou uma grande evasão na educação escolar secundária e terciária. Em 2020, o quinto relatório *Coming Together for Refugee Education (Unindo Forças pela Educação de Pessoas Refugiadas)* alertou a comunidade internacional sobre a necessidade de medidas imediatas contra os efeitos catastróficos da COVID-19 na educação de refugiados. O sexto relatório *Staying the course: The challenges facing refugee education (Seguindo no Caminho: os desafios de jovens refugiados no acesso à educação)* foi publicado em setembro de 2021 e se concentrou no Ensino Médio – considerado pelo órgão como o estágio crucial para os refugiados buscarem uma maior independência e melhores perspectivas de vida. O documento alertou que a pandemia da COVID-19 e o fechamento temporário e necessários das escolas agravaria as desigualdades sociais, em especial, entre os jovens em situação de vulnerabilidade social.

Para o ACNUR (2016), um professor que administra uma sala de aula que inclui alunos refugiados caminhará na, talvez, sala de aula mais difícil do mundo. Na classe estarão crianças que viram suas casas serem destruídas e seus parentes serem feridos ou mortos. Alguns podem ter deficiências, seja desde o nascimento ou como resultado da violência sofrida em seus países de origem. Pode haver uma ex-criança-soldado, uma criança sobrevivente de abuso sexual, alguém que ao deslocar-se para outro país teve deixar seu irmão ou irmã para trás. Sua educação escolar terá sido interrompida por semanas, meses ou mesmo anos.

Notamos que o relatório de 2019 evidenciou a importância da Educação Infantil, destacando que pouquíssimas crianças refugiadas frequentam a pré-escola, embora as evidências mostrem o quanto a educação pré-escolar contribui com o desenvolvimento cultural de crianças, bem como possibilitam o ingresso no Ensino Fundamental. Infelizmente, de acordo com o relatório, menos de um quarto dos refugiados do mundo chega ao Ensino Médio e apenas 1 % progride para o Ensino Superior (UNHCR, 2019).

Em 2020, mais de 1,8 milhão de crianças refugiadas estavam fora da escola em todos os 12 países da amostra. Ou seja, isso representa 48 % do total de crianças refugiadas em idade escolar. O relatório de 2021 explicou que o aumento contínuo da população global deslocada à força significa que quase metade de todas as crianças refugiadas permanecem fora da escola. De todos os seis relatórios, o de 2021 foi o que, em sua investigação, abrangeu mais países, o que tornou possível desagregar dados por regiões, onde as taxas de inscrição variam. Em países da África subsaariana, por exemplo, as taxas brutas de matrícula no Ensino Fundamental foram de 99 % e 76 % no Quênia e Uganda, respectivamente. Nas Américas, as taxas médias de matrícula no Ensino Fundamental foram comparativamente mais baixas, refletindo o grande deslocamento de venezuelanos nos últimos anos. No México, por exemplo, a taxa de matrícula no Ensino Fundamental foi de 80 % e no Ensino Médio foi de 35 % (UNHCR, 2021).

Em 2021, pela primeira vez, o ACNUR forneceu dados de taxas de matrícula na Educação Infantil para refugiados que foi de 34 % no período de coleta de dados nos 32 países analisados. A Agência afirmou que, em todos os níveis, a matrícula de refugiados na educação básica é menor em comparação com as de não refugiados. Conforme as crianças refugiadas ficam mais velhas, no entanto, o quadro piora rapidamente e, entre os que cursam o Ensino Médio, o risco de serem deixados para trás é ainda maior. No Ensino Fundamental, os dados do ACNUR sugerem que 68 % das crianças refugiadas estão matriculadas em escolas (UNHCR, 2021).

Em 2018, o ACNUR investigou a situação das meninas refugiadas, que enfrentam barreiras ainda maiores no acesso à educação formal. Em um relatório publicado em março de 2018, intitulado *Her turn: It's time to make refugee girls' education a priority (A vez dela: É hora de tornar a educação de meninas refugiadas uma prioridade)*, destacaram-se os benefícios sociais, de saúde e econômicos ao garantir que meninas refugiadas tenham acesso à educação escolar. No Quênia e na Etiópia, por exemplo, há apenas sete meninas para cada dez meninos matriculados no Ensino Fundamental e quatro meninas para cada dez meninos no Ensino Médio (UNHCR, 2018).

Em 2019, o ACNUR publicou o título *Refugee Education 2030: A strategy for refugee inclusion (Educação para refugiados 2030: uma estratégia para a inclusão de refugiados)*. Este documento apresenta a estratégia do ACNUR para promover a inclusão de refugiados na e por meio da educação formal. A estratégia visa contribuir diretamente para os objetivos do Pacto Global sobre Refugiados (2018), incluindo o objetivo de aliviar as pressões sobre os países anfitriões, aumentar a autossuficiência dos refugiados e apoiar as condições nos países de origem para o retorno com segurança e dignidade.

Em janeiro de 2021, o ACNUR publicou um relatório em conjunto com o Banco Mundial intitulado *The Global Cost of Inclusive Refugee Education (O custo global de Educação Inclusiva para Refugiados)*, tendo como objetivo fornecer uma estimativa em dólares, do que seria necessário para garantir o acesso à educação escolar a todos os refugiados em seu atual país anfitrião. Segundo o ACNUR, 85 % das pessoas deslocadas do mundo são hospedadas em países de rendas baixa e classe média-baixa. Normalmente, os refugiados estão concentrados na fronteira ou regiões rurais. O relatório mostrou que 53 % de todas as crianças em países de baixa renda e países de renda média-baixa sofrem com o ensino escolar de baixa qualidade, o que significa que elas são incapazes de ler e compreender um texto simples aos dez anos de idade. Com o custo anual médio para fornecer espaços educacionais formais a todos os alunos refugiados em

países anfitriões de baixa, média-baixa e média-alta renda em torno de 4,85 bilhões de dólares, o ACNUR afirma que será necessário o esforço coletivo da comunidade internacional e governos anfitriões para que crianças e adolescentes refugiados tenham acesso a uma educação escolar de qualidade nos países que os acolhem (World Bank Group, 2021).

Achamos importante incluir aqui informações do *Guia para pais e educadores sobre integração de crianças nas escolas*, publicado em 2021 pelo escritório do ACNUR no Brasil. Este documento teve o objetivo de facilitar o acesso a informações para garantir a integração efetiva de crianças e jovens refugiados no sistema educacional brasileiro.

3. RESULTADOS

A análise dos documentos apresentados no presente texto pode servir a uma variedade de finalidades, como: identificar, monitorar e analisar o perfil, intenções e comportamento migratório de indivíduos ou grupos; estabelecer tendências ao longo do tempo; informar a concepção, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das políticas para refugiados, programas e atividades; e comprovar, corroborar ou complementar as informações.

Observamos que os documentos analisados trataram de temas recorrentes. Por exemplo, em todas as publicações, o ACNUR apresentou instrumentos legais que garantem a educação formal de refugiados. O ACNUR buscou, ainda, incentivar Estados a assumirem sua responsabilidade pela proteção dos refugiados e seus direitos de acordo com a Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiados (1951), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Pactos Globais (2018) e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4) da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2015: «Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos» (ONU, 2015, p. 19).

De acordo com os documentos, crianças e jovens refugiados são frequentemente excluídos da escola devido a: quadros jurídicos ou políticos de exclusão, falta de documentação relacionada à identidade necessária para a matrícula, barreiras linguísticas, número limitado ou insuficiente de escolas, discriminação e intimidação, questões de gênero, gravidez e/ou casamento precoces, pobreza e trabalho infantil. Além disso, as regiões em desenvolvimento abrigam 92 % dos refugiados em idade escolar do mundo, onde as escolas públicas, muitas vezes, padecem com recursos insuficientes (UNHCR, 2018). O guia publicado pelo escritório do ACNUR Brasil abordou assuntos como níveis escolares e o calendário escolar brasileiro, documentos de identificação da pessoa refugiada, a matrícula nos espaços de educação formal no Brasil, além de fornecer subsídios sobre os instrumentos legais, como a Constituição, os Decretos e as Leis brasileiras sobre acesso à educação (ACNUR, 2021). Acreditamos que este documento possa servir de subsídio e contribuir com a política para refugiados em outros países.

Vimos que o ACNUR abordou em suas obras a questão da língua de instrução e as barreiras linguísticas, recomendando que haja professores ou assistentes nas salas de aula para apoiar com a linguagem ou tradução necessária. As necessidades linguísticas dos alunos devem ser avaliadas, a fim de que se iniciem ou continuem as aulas de línguas o mais rápido

possível. Ademais, deve-se garantir que o suporte linguístico e acadêmico esteja prontamente disponível para alunos e pais.

O ACNUR mostrou que para as meninas, o quadro é particularmente triste. No ano letivo de 2019, por exemplo, enquanto 36 % dos meninos refugiados estavam matriculados no Ensino Médio, apenas 27 % das meninas estavam no mesmo nível escolar (UNHCR, 2020). No relatório de 2021, as estatísticas também confirmaram que, quando se trata de acesso à educação, o número de meninas é inferior ao de meninos. No Ensino Fundamental, as taxas globais brutas de matrícula para os refugiados estavam em 70 % e 67 % para os meninos e meninas, respectivamente; e no Ensino Médio as taxas eram de 35 % e 31 % (UNHCR, 2021).

A partir dos documentos apresentados, vimos que o grande número de crianças refugiadas em idade escolar precisa de sistemas de educação que os aceitem e que sejam eficazes em termos de custos e sustentáveis a longo prazo. Por isso, diante dos desafios do processo de integração local, os sistemas de educação devem preocupar-se com melhorias no acesso, com a formação dos professores e os meios materiais e estruturais para que as atividades escolares favoreçam o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes refugiados. Para isso, os Estados devem estabelecer sistemas robustos de gerenciamento de dados e/ou trabalhar com parceiros nacionais a fim de garantir a captura de estatísticas sobre a educação escolar para crianças refugiadas e estabelecer alocações de financiamento adequadas nos planos nacionais de educação para regiões onde as populações de refugiados residem (ACNUR, 2015).

4. CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos compartilhar informações agregadas obtidas das publicações do ACNUR. Destacamos que o ACNUR defende que a proteção dos refugiados deve garantir que seus direitos sejam reconhecidos e salvaguardados de acordo com as normas internacionais, oferecendo, assim, oportunidades educacionais de qualidade às crianças e jovens refugiados.

Deste modo, os documentos apresentados nos permitiram comparar dados, analisar a situação atual da educação escolar de crianças refugiadas e verificar sugestões e recomendações que servirão de base para a pesquisa que estamos desenvolvendo. A partir destes dados iremos a campo entrevistar crianças refugiadas em escolas brasileiras e buscaremos compreender o papel da língua no seu processo de integração.

Esses dados têm importância para compreendermos os desafios da integração de crianças refugiadas ao sistema educacional dos países de acolhimento. Assim como, nos ajudarão a analisar as ações realizadas (ou não) pelo governo brasileiro em prol de educação formal para refugiados e a melhorar a coleta e o emprego de dados em políticas públicas voltadas para essa população.

REFERÊNCIAS

- Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). (2021). *Guia para pais e educadores sobre integração de crianças nas escolas*. <https://www.educacaopararefugiados.com.br/guia-completo>
- Motta, F. M. N. (2020). *O que dizem as crianças sobre viver no exílio: estudo com crianças refugiadas sobre a experiência de diáspora*. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. <https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2015). *Education Briefs*. <https://www.unhcr.org/search?comid=560be1de6&cid=49aea93ae2&scid=560be09a6&tags=ed-brief>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). *Missing out- refugee education in crisis*. <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2017). *Left Behind: Refugee Education in Crisis*. <http://www.unhcr.org/left-behind/>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2018a). *Turn the tide: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf/>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2018b). *Her turn: It's time to make refugee girls' education a priority*. <https://www.unhcr.org/herturn/>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2019a). *Stepping up: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2019b). *Refugee Education 2030: A strategy for refugee inclusion*. <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2020). *Coming Together for Refugee Education*. <https://www.unhcr.org/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2021). *Staying the course - The challenges facing refugee education*. <https://www.unhcr.org/612f85d64/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education>
- World Bank Group. (2021). *The Global Cost of Inclusive Refugee Education*. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/159281614191477048/The-Global-Cost-of-Inclusive-Refugee-Education>.

EQUIDAD EDUCATIVA EN CONTEXTOS RURALES: MITOS Y REALIDADES

EDUCATIONAL EQUITY IN RURAL AREAS: MYTHS AND REALITIES

Noelia MORALES-ROMO

Universidad de Salamanca, España

noemo@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0048-2607>

RESUMEN: Introducción: La equidad educativa sigue siendo una panacea en pleno siglo XXI y una necesidad para lograr mayor cohesión social. Los avances educativos siguen buscando conformar un sistema educativo que supere el reto de la equidad educativa. Este trabajo pretende determinar algunos factores que pueden contribuir dentro de los entornos rurales a la equidad entre escuelas rurales y urbanas. **Metodología:** La metodología se apoyó en dos técnicas cualitativas: 36 entrevistas semiestructuradas y 4 grupos de discusión. Los resultados se analizaron a través de una categorización temática con base en los objetivos perseguidos. **Resultados:** Los datos obtenidos contribuyen a desmitificar la creencia extendida de que las escuelas rurales tienen desventajas en relación a la equidad educativa. Las escuelas rurales tienen por tanto luces y sombras en relación a una igualdad de oportunidades efectiva. **Conclusiones:** La escuela rural tiene una serie de características derivadas de su entorno que son limitadoras en unos casos, pero en contra de lo esperado, también posibilitan conseguir una mayor equidad educativa si se aprovechan sus potencialidades: menos alumnado, mayor cercanía e interacción entre docentes y familias o mayor flexibilidad organizativa y metodológica. En el futuro se propone seguir indagando en una educación menos generalista y más personalizada que persiga minimizar las desigualdades sociales que impactan en la educación de forma aún muy evidente.

PALABRAS CLAVE: equidad educativa; escuela rural; desigualdades educativas; educación; relación escuela-comunidad.

ABSTRACT: Introduction: Educational equity is a panacea in the 21st century and a need to achieve greater social cohesion. Educational advances continue to seek an educational system that overcomes the challenge of educational equity. This work aims to determine some factors that can contribute in rural areas to equity between rural and urban schools. **Methodology:** The methodology relied on two qualitative techniques: 36 semi-structured interviews and

4 focus groups. The results were analyzed through a thematic categorization based on the objectives. **Results:** The data obtained contribute to demystify the widespread belief that rural schools have disadvantages related to educational equity. Rural schools therefore have lights and shadows in relation to effective equality of opportunities. **Conclusion:** Rural schools have some characteristics derived from their environment that are limiting in some cases, but contrary to expectations, they also make it possible to achieve greater educational equity if their potential is exploited: fewer number of students, greater proximity and interaction between teachers and families or greater organizational and methodological flexibility. In the future, it is proposed to continue researching a less generalist and more personalized education that seeks to minimize the social inequalities that still have a very evident impact on education.

KEYWORDS: educational equity; rural school; educational inequalities; education; school-community relationship.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de minorías a la escuela, el aumento de los movimientos migratorios en las últimas décadas, las desigualdades geográficas y de género o la brecha digital dificultan la igualdad de oportunidades entre escolares.

Los últimos lustros con sus profundos cambios socioeducativos han mostrado la necesidad de apostar por la equidad educativa al ser un concepto más amplio e integral y con unas implicaciones más efectivas a la hora de reducir desigualdades y articular sistemas de apoyo para los estudiantes más vulnerables.

La relación entre el origen social y el capital cultural del alumno con el logro escolar ha sido constatada por distintas corrientes sociológicas a través de diversos estudios desde los ya clásicos estudios de Althusser (1974) o Baudelot y Establet (1976) a estudios más recientes (Darvin y Salandro, 2019; Feito, 2009; Bazán-Ramírez *et al.*, 2020). Diversos trabajos demuestran además que existe una fuerte relación entre las características de las escuelas y el clima sociofamiliar en el que los estudiantes se desenvuelven y la motivación de los estudiantes a continuar sus estudios (Méndez-Omaña y Jaimes-Contreras; 2020; Martínez y Freire, 2020). Así, el contexto en el que viven las personas incide y define sus preferencias (necesidades básicas e instrumentales), marca sus capacidades sociales y cognitivas, así como la capacidad para ejercer derechos y libertades.

Desde estas premisas de partida se presenta este estudio realizado en el medio rural español para profundizar en la relación entre la equidad y las escuelas situadas en estos hábitats.

2. METODOLOGÍA

Diseño: El estudio realiza una aproximación de corte cualitativo con el objetivo de analizar la equidad educativa en las escuelas situadas en entornos rurales. Para ello, se ha diseñado una

metodología cualitativa para conocer el relato de los actores sociales implicados en el proceso educativo en estos entornos.

Este diseño cualitativo se desarrolla a partir de un estudio descriptivo-correlacional para profundizar en las relaciones entre el hábitat y la equidad educativa en las que están implicadas distintas variables.

Participantes: Se realizaron entrevistas a sujetos considerados portadores de significados para los objetivos de la investigación.

La distribución de las 36 entrevistas personales realizadas se realizó en base a sus perfiles: la mitad se dirigió a directores/as de escuelas situadas en hábitats rurales [E1-E18], 9 a presidentes/as de asociaciones de madres y padres (AMPA) [E19-E27] y 9 estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años [E28-E36].

La variable geográfica se aplicó según dos criterios: obtener idéntica representación provincial y considerar el criterio poblacional del INE distinguiendo entre municipios con menos de 2.000 habitantes (ruralidad restringida) y municipios con una población comprendida entre los 2.000 y los 10.000 habitantes (ruralidad ampliada). De este modo, se pretendía verificar si existían diferencias provinciales y según el tamaño territorial.

Los cuatro grupos focales realizados también consideraron el criterio de ruralidad del INE para su composición. Además, se tuvo en cuenta la variable género y la antigüedad profesional de los docentes para evitar grandes asimetrías en este sentido. Más concretamente, la composición fue la siguiente:

Tabla 1. Composición grupos de discusión

| | Integrantes | Tamaño población | Género | Rango etario |
|------|-------------|---------------------|-----------------------|--------------|
| GD 1 | P/Madres | < 2.0000 habitantes | 3 padres / 4 madres | 30-48 |
| GD 2 | P/Madres | > 2.0000 habitantes | 4 padres / 4 madres | 34-52 |
| GD 3 | Docentes | < 2.0000 habitantes | 4 mujeres / 3 hombres | 27-61 |
| GD 4 | Docentes | > 2.0000 habitantes | 3 mujeres / 4 hombres | 31-60 |

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos: Se han implementado entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Ambos instrumentos posibilitan recabar información sobre vivencias y aportan datos sobre las relaciones entre la equidad educativa y los contextos rurales. Así, se facilita una mejor comprensión de las interacciones de los agentes educativos en el medio rural. Varios estudios han recurrido a este tipo de técnicas para profundizar en la relación entre hábitats rurales y educación (Escobar, 2016; Dan *et al.*, 2015). El guion de las entrevistas comprendió la igualdad de oportunidades en la escuela del medio rural, potencialidades y limitaciones de las escuelas de entornos rurales, barreras para la implantación y extensión de las TIC y orientaciones para mejorar la equidad educativa en las aulas rurales. Este guion facilitó una estructura de

recogida de información homogénea al tiempo que su vertiente semiestructurada permitió la adaptabilidad a los distintos actores entrevistados.

Los grupos focales han posibilitado la recopilación de discursos de diversos perfiles (docentes y progenitores de alumnado del medio rural) con sus correspondientes divergencias, consensos, significados comunes y construcciones simbólicas.

Procesamiento de datos: Las entrevistas fueron analizadas a partir de una codificación axial. Los grupos de discusión según lo propuesto por Strauss y Corbin (1998), fueron procesos a través de pautas de codificación abierta, axial y selectiva, y el método de comparación constante.

3. RESULTADOS

Los datos obtenidos a partir del trabajo de campo cualitativo orientan hacia una inexistencia de igualdad de oportunidades en el medio rural. No obstante, no se trata de una realidad homogénea en todos los territorios rurales, sino que emerge una distinción entre los municipios de menor tamaño (y sus escuelas) y los de mayor población. Como consecuencia, el alumnado de escuelas de municipios de menor tamaño muestran una situación de desventaja respecto a estudiantes urbanos o, incluso, respecto a escolares de municipios rurales más poblados, evidenciando que, a pesar de notables avances, sigue existiendo relación entre brecha geográfica y brecha digital.

Las pequeñas escuelas, en su mayoría CRA (centros rurales agrupados), miran con inquietud la caída progresiva de sus estudiantes matriculados y, en algunos casos, hay centros que se encuentran al borde del cierre por acercarse peligrosamente al límite de 4 estudiantes que marca la legislación vigente para mantener abiertos estos centros rurales. De este modo, si la escuela se cierra, los alumnos en edad de escolarización obligatoria tendrán que realizar desplazamientos a otros centros con desventajas en términos tanto de tiempo invertido como de riesgo por el estado de algunas vías de comunicación por las que deben transitar.

Otro elemento diferencial encontrado son los recursos del entorno. Tanto los grupos focales como las entrevistas refieren que los entornos rurales disponen de una menor oferta de recursos culturales. Algunos padres y madres referían que en su centro educativo no había AMPA (asociación de padres y madres) y, por tanto, tampoco actividades extraescolares para sus hijos e hijas. En esta línea discursiva, los docentes afirmaron que un desplazamiento a la ciudad para ver un museo o un teatro les suponía un importante coste por los gastos de desplazamiento. En cambio, sus homólogos urbanos podían llevar a sus escolares a varias de estas actividades invirtiendo un importe mucho menor.

Siguiendo con elementos que denotan la inequidad que el entorno rural imprime a sus escuelas, encontramos la alta provisionalidad de algunos centros. En ciertos casos nos han llegado a referir cambios de docente dentro del mismo curso. Se percibe como una situación muy negativa pues, dada la gran movilidad en este tipo de centros, es más complicado llevar a cabo proyectos con continuidad.

A pesar de las limitaciones encontradas, los centros rurales también tienen ventajas con respecto a los centros urbanos. Un aspecto llamativo que no se suele recoger en la literatura científica y que ha sido constatado tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión es el nivel de equipamiento de los centros rurales. La bibliografía española de los 70, los 80 e incluso los años 90 se refería a la escuela rural en términos de déficit de equipamientos y recursos materiales. Nuestra investigación indica que hay escuelas recientemente creadas o reformadas con unos recursos materiales e informáticos muy bien valorados por los docentes y las familias. Sin duda, esto contribuye a desmitificar el imaginario social respecto a las escuelas rurales. Mención aparte merece la conectividad. En este sentido hemos encontrado grandes diferencias entre zonas rurales. Los alumnos de escuelas de municipios de menor tamaño refieren una situación de desventaja respecto a estudiantes urbanos o, incluso, respecto a escolares de municipios rurales más poblados, evidenciando que, a pesar de notables avances, sigue existiendo relación entre brecha geográfica y brecha digital.

Estas limitaciones en muchos casos son compensadas por un uso más intenso de las competencias y recursos digitales que en las escuelas urbanas. Si la variable independiente (geográfica) es la misma, nos encontramos con que la clave está en la variable dependiente del profesor. Las técnicas confirman una buena predisposición tanto de los alumnos como de los padres por entender, ambos colectivos, las ventajas que para las escuelas tienen las TIC. El colectivo de docentes ha mostrado una actitud más heterogénea al respecto, mientras los padres y madres muestran gran consenso a la hora de valorar positivamente la utilidad e importancia de las TIC.

También hemos encontrado elementos que compensan algunas de las desigualdades mencionadas como la flexibilidad metodológica y el trato más personalizado que caracteriza a las pequeñas escuelas rurales. Sin duda, Castilla y León es uno de los referentes en cuanto a ruralidad en España y, al mismo tiempo, es una de las comunidades españolas que obtiene mejores resultados en los Informes Pisa (Luna, 2020). De esta relación podemos deducir que la ruralidad en relación a la escolarización tiene ventajas en cuanto al logro académico y a la implantación de innovaciones docentes, como ya han apuntado algunos trabajos (Olivares y Lacruz, 2019; Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018).

Finalmente, señalamos un factor que, a priori, parece una ventaja para el entorno rural: el entorno físico y natural. En cambio, la investigación cualitativa realizada orienta a un escaso aprovechamiento del entorno sociocultural de las escuelas rurales. Como factores explicativos se apunta la provisionalidad de algunos docentes y su poco conocimiento del entorno y la no coincidencia entre el lugar de residencia del profesorado rural y sus centros de trabajo. En varios grupos se rememoran los tiempos en los que los profesores y las profesoras eran actores importantes en la vida de los pueblos pues eran protagonistas activos de su comunidad al residir en ellos. Por tanto, conceptos innovadores como el de Escuela Red no han tenido el impacto esperado en el medio rural (Morales, 2010).

4. CONCLUSIONES

Las escuelas rurales tienen su propia idiosincrasia por el entorno en el que se ubican. Por un lado, sus equipamientos son más deficitarios que en sus homólogas urbanas, tienen menos recursos culturales en su entorno y la conectividad de algunas zonas es mejorable; por otro, se constatan mejoras en competencias, conectividad y un gran potencial basado en el menor número de alumnado.

El trabajo contribuye a desmontar la idea de equipamientos más deficitarios en las escuelas rurales, aunque sí constata diferencias en cuanto a recursos del entorno y la conectividad dentro del medio rural entre municipios más pequeños y sus escuelas, y los de más población y/o más cercanía a las ciudades.

Una vez desmitificada la idea de la escasa adhesión de la escuela rural a las TIC por su tradicional déficit de recursos, es preciso señalar que, a pesar de las diferencias intercentros en el medio rural, se puede hablar de ausencia de equidad en las escuelas rurales debida a varios elementos:

1. El aislamiento social del alumnado y profesorado (conviven muy pocos niños de distintas edades especialmente en los CRA y sus docentes adolecen de relaciones profesionales con colegas pues, en algunos casos, son los únicos maestros en la escuela a excepción del profesorado itinerante).
2. La lejanía a los recursos culturales que requiere de mayores costes temporales y materiales de desplazamiento.
3. Inexistente o escasa oferta de actividades extraescolares.
4. Ausencia en muchos casos de asociación de madres y padres (AMPA) o debilidad de las mismas en el caso de existir.

Por tanto, y a pesar de las mejoras señaladas, nos encontramos con una «desigualdad de oportunidades» persistente entre el medio rural y el urbano, más agravada a menor tamaño del municipio, y más aún para las personas más vulnerables, ya planteada por Morales (2017). Por otra parte, si bien el entorno constituye un importante elemento a tener en cuenta, para los escolares la variable ruralidad parece constituir, contrariamente a lo que sostenía nuestra hipótesis de partida, un elemento motivador en relación con las TIC y, por ende, su aceptabilidad por parte de todos los agentes educativos ha sido alta. Se evidencian profundos contrastes a la hora de valorar el desarrollo de las nuevas tecnologías en escuelas del medio rural. Algunos docentes ofrecen una imagen casi idílica del uso, acceso e implicación de su comunidad educativa respecto a las TIC, otros, en cambio, refieren dificultades de conectividad, tiempo, formación e implicación del profesorado. Este último aspecto, como ya indicamos, parece ser el epicentro en la relación entre las TIC y la inclusión de los alumnos/as rurales. Fuera de España, las nuevas tecnologías son también consideradas un aspecto clave a la hora de apostar por la inclusión como modelo (Göransson y Nilholm, 2014). El trabajo confirma la necesidad de atender al territorio como variable para acercar las nuevas tecnologías a los que tienen mayores dificultades por lugar de residencia, y avanzar así en pro de la igualdad de oportunidades. Coincide con otros estudios como el de Demoussis y Giannakopoulos (2006),

que señala variables demográficas y características regionales como elementos directamente relacionados con el uso y la extensión de Internet. La cuestión de fondo radica entonces en el uso e implicación que cada docente decida tener respecto a las TIC. De nuevo, los alumnos de los CRA que residen en municipios menores serían los más vulnerables pues tienen mayor dependencia de la figura de su profesor. Se hace necesaria la mejora de la competencia digital en las escuelas rurales para propiciar una educación más inclusiva e integradora dentro de una sociedad globalizada. El desafío ya no lo constituyen los recursos o la conectividad, sino que los docentes tomen en consideración las potencialidades de las nuevas tecnologías y las características socioestructurales de las escuelas en entornos rurales e implementen proyectos y actuaciones que contribuyan a que la equidad sea una realidad para todos los alumnos, independientemente de su lugar de residencia.

Algunas características inherentes a las escuelas rurales: menos alumnado, mayor cercanía e interacción entre docentes y familias o mayor flexibilidad organizativa y metodológica constituyen elementos ventajosos desde un punto de vista socioeducativo. En el futuro se propone seguir indagando en una educación menos generalista y más personalizada que persiga minimizar las desigualdades sociales que impactan en la educación de forma aún muy evidente. Para ello el factor clave es la figura de los docentes. La formación inicial y continua de los docentes, su motivación, su continuidad en los centros rurales, su capacidad de adaptación a la realidad de estas escuelas y la optimización de las ventajas señaladas se erigen como elementos relevantes para avanzar hacia la equidad en las escuelas situadas en contextos rurales.

REFERENCIAS

- Althusser, L., Gruppi, L. y Paredes, A. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (pp. 7-66). Nueva visión.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores.
- Bazán-Ramírez, Aldo, Hernández-Padilla, E., Hernández-Rodríguez, C. y Ochoa-Ávila, E. (2020). Relaciones entre contexto de procedencia y logro académico al terminar primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e08.2335>
- Dan, A., Raubvogel, G., Chen, T., Ye, T., Jin, L., Xiao, B. y Congdon, N. (2015). The impact of multimedia education on uptake of comprehensive eye examinations in rural China: a randomized, controlled trial. *Ophthalmic Epidemiology*, 22(4), 283-290. doi:10.3109/09286586.2015.1056812
- Darvin, R. y Salandro, L. (2019). La clase social y las alfabetizaciones digitales desiguales de la juventud/ Social class and unequal digital literacies of youth. *Revista de Educación*, 16, 29-53. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3406
- Demoussis, M. y Giannakopoulos, N. (2006). Facets of the digital divide in Europe: Determination and extent of internet use. *Economics of Innovation and New Technology*, 15(03), 235-246. <http://dx.doi.org/10.1080/10438590500216016>
- Escobar Zapata, F. A. (2016). *El uso de las TIC como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés*. Tesis de Maestría. Universidad Pontificia Bolivariana.

- Feito Alonso, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151. <https://doi.org/10.35362/rie500666>
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Luna, R. S. (2020). La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo. *Temps d'Educació*, 59, 57-90.
- Martínez, L. H. y Freire, E. E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>
- Méndez-Omaña, J. P. y Jaimes-Contreras, L. A. (2018). Clima social familiar e impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Perspectiva*, 3(1), 24-43. <https://doi.org/10.22463/25909215.1422>
- Morales, N. (2010). Escuelas red y medio rural: ¿un dúo quimérico? *Revista Témpora*, 13, 61-87. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13629>
- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 41-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- Olivares, P. A. y Lacruz, J. L. (2019). El binomio educativo de los colegios rurales agrupados y los centros rurales de innovación educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España). *Revista Espaço do Currículo*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930>
- Sanuy, J., Llevot, N., Coiduras, J. y Soldevila, J. (2018). El Programa de Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Cataluña. EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 9, 125-144. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0005>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage.

LAS PREFERENCIAS DE GÉNERO DE LOS MENTORES: EL *MENTORING* EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO

THE GENDER PREFERENCES OF MENTORS: MENTORING IN HIGHER EDUCATION AND GENDER DIFFERENCES

Harold TINOCO-GIRALDO¹, Eva María TORRECILLA SÁNCHEZ²
y Francisco J. GARCÍA-PEÑALVO³

¹ *Universidad de Salamanca, Estados Unidos*
htinocogiraldo@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9338-3669>

² *Universidad de Salamanca, España*
emt@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9184-8442>

³ *Universidad de Salamanca, España*
fgarcia@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9987-5584>

RESUMEN: Introducción: Los programas de *mentoring* mejoran la confianza, la satisfacción, la productividad y la promoción profesional de los *mentees* en educación superior. Su eficacia puede verse limitada si no se tienen en cuenta las preferencias de género de los *mentees* o si no se satisfacen las expectativas de los mismos en cuanto a las relaciones de *mentoring*. **Método:** Examinamos las preferencias de género de los mentores de los estudiantes de octavo semestre de Medicina de una universidad estadounidense y las áreas de interés que se registraron durante la aplicación de una encuesta de emparejamiento *mentee-mentor* para los participantes de un programa de *mentoring* virtual 2019-2020. Todos los participantes fueron encuestados sobre las preferencias de los mentores, incluyendo el género y el interés de la carrera, antes de asignar su mentor en el programa. **Resultados:** De los 161 *mentees* participantes que respondieron a las encuestas el 67 % eran mujeres. El 46 % de los participantes declararon su preferencia por un mentor femenino, el 14 % por un mentor masculino y el 31 % restante no tenían ninguna preferencia de género. Los intereses profesionales fueron similares entre los participantes. **Conclusión y discusiones:** Es indispensable ayudar a eliminar el prejuicio inconsciente entre los aliados masculinos y crear una visibilidad para el talento femenino en *mentoring*. Se

identifican las razones por las que las mujeres pueden destacar en el *mentoring*. Como futura línea de investigación se vela por crear redes de aprendizaje mutuo, que generen diversidad e innovación y el crecimiento profesional.

PALABRAS CLAVE: mentoring; diversidad de género; diversidad sexual.

ABSTRACT: Introduction: Mentoring programs improve the confidence, satisfaction, productivity, and career advancement of mentees in higher education. Their effectiveness may be limited if mentees' gender preferences are not taken into account or if mentees' expectations of mentoring relationships are not met. **Methods:** We examined the gender preferences of mentors of eighth-semester medical students at a US university and the areas of interest that were recorded during the implementation of a mentee-mentor matching survey for participants in a 2019-2020 virtual mentoring program. All participants were surveyed about mentor preferences, including gender and career interest, prior to assigning their mentor in the program. **Results:** Of the 161 mentee participants who responded to the surveys 67 % were female, 46 % of participants stated a preference for a female mentor, 14 % for a male mentor, and the remaining 31 % had no gender preference. Career interests were similar among participants. **Conclusion and Discussion:** It is imperative to help eliminate unconscious bias among male allies and create visibility for female mentoring talent. Reasons why women can excel in mentoring are identified. As a future line of research, the creation of mutual learning networks, which generate diversity and innovation and professional growth, will be pursued.

KEYWORDS: mentoring; gender diversity; sexual diversity.

1. INTRODUCCIÓN

El *mentoring* podría ser la respuesta a la mayoría de los retos académicos, profesionales y organizacionales. El *mentoring* se puede definir como una conversación guiada entre dos personas (mentor y *mentee*) con la intención de lograr un crecimiento individual o profesional (Harris y Lee, 2019; Tinoco-Giraldo, 2018).

Normalmente, un mentor capacitado formula preguntas, proporciona recursos, busca la claridad y escucha atentamente mientras guía el crecimiento y proporciona una perspectiva a su *mentee*. El *mentoring* tiene como núcleo el establecimiento y la consecución de objetivos, la exploración de los puntos fuertes y las áreas de mejora y los planes de acción.

Para satisfacer las demandas de los procesos académicos actuales, las instituciones de Educación Superior con una fuerte cultura de *mentoring* o las que apoyan e invierten en él para sus estudiantes reconocen los beneficios del mismo, tales como altos niveles de compromiso académico, mejora de la comunicación, aumento del rendimiento académico, oportunidades de impulso profesional, mejora en la planificación académica y práctica, entre otras (Tomínaga y Kogo, 2018).

Los procesos de *mentoring*, que antes solo se ofrecían a los ejecutivos, son ahora más solicitados como apoyo para estudiantes que buscan desarrollo profesional y personal (Ross *et al.*, 2016). De igual forma, cualquiera que sea el estilo del *mentoring* a aplicar, siempre debe contar

con el apoyo de una institución. Por otro lado, las instituciones de Educación Superior han manifestado un elevado compromiso con la diversidad de género, pero ese compromiso no se ha traducido en un progreso significativo. Las mujeres siguen estando muy poco representadas en todos los niveles; en el caso de las mujeres de color, la situación es aún peor. Solo uno de cada cinco altos cargos es una mujer y una de cada 25 es una mujer de color, así lo indica el informe de Thomas *et al.* (2020). Aunque el *mentoring* por sí solo no puede resolver todos estos desafíos, el acceso al *mentoring* para y por mujeres en todos los niveles de una institución educativa puede ayudar.

1.1. RAZONES POR LAS QUE LAS MUJERES PUEDEN DESTACAR EN EL MENTORING

En el artículo que Owen *et al.* (2018) presentan sobre *mentoring*, las participantes fueron educadoras y líderes educativas de las comunidades indígenas y escuelas *Kura kaupapa Māori* (escuelas estatales donde la enseñanza es en *te reo Māori*, basado en la cultura y los valores maoríes) de Aotearoa, Nueva Zelanda. Según los autores estos valores maoríes promueven en las líderes educadoras indígenas la exaltación de sus propios esfuerzos del *kaiarabi* (traducido como transformación, ayuda y reconocimiento del poder de conocimiento femenino), en otras palabras, la acogida de la práctica del *mentoring* como esfuerzo por orientar a otras mujeres. Siguiendo con los hallazgos de Owen *et al.* (2018), estas líderes no solo ayudan a los *mentees* a crecer como individuos, a sobresalir y avanzar más eficazmente en su comunidad, sino que construyen unas redes valiosas de colaboración con otras escuelas maoríes que, en última instancia, benefician a todos las *mentees* participantes del programa de *mentoring*. Por otro lado, Munir y Aboidullah (2018) afirman que lo contrario del liderazgo transformacional es el liderazgo transaccional y es cuando los líderes dan órdenes y reciben actualizaciones sobre el progreso de sus individuos a cargo, pero no se comprometen con ellos a nivel personal, es decir, con las transacciones; toda gira en torno a los resultados, no al desarrollo personal. Es aquí donde las mujeres líderes mentoras promueven tanto fuerza como sensibilidad, para fomentar el desarrollo personal entre sus pares; eso significa evitar estas prácticas de los líderes transaccionales.

En este sentido, las mujeres tienen que utilizar su *kaiarabi* para establecer y promover altas expectativas de colaboración tanto personal como profesional. Así que, teniendo en cuenta estas atribuciones, las razones por las cuales las mujeres pueden destacar como mentoras y abrir puertas a las propuestas transformadoras del *mentoring* pueden resumirse a continuación:

1.1.1. Inspiración para trabajar en equipo

Una de las cosas más importantes que Owen *et al.* (2018) observaron con las líderes indígenas *Māori* fue la importancia de inspirar a su comunidad. Estas líderes mentoras se dieron cuenta de que no tenían que ser increíbles todo el tiempo o conocer todas las respuestas, al contrario, retaban a sus *mentees* con buenas preguntas, escuchaban sus ideas e inspiraban al resto de su comunidad a buscar sus soluciones. La inspiración como mentoras se reconoce al impartir una

mayor obligación de la seguridad, de éxito y de la felicidad a los *mentees*, los que veían su rango de líder no como un rango de poder, sino como una persona más de la comunidad (Puertas Morelo *et al.*, 2020). Cuidar de los demás y crear un sentido de comunidad es algo natural para muchas mujeres, lo que da más perspectiva para inspirar el trabajo en equipo creado por el *mentoring*.

1.1.2. Líderes situacionales

Los atributos de los buenos mentores, según Tominaga y Kogo (2018), no ven la gestión y el liderazgo como sinónimos. Los líderes mentores facilitan el éxito de sus procesos de *mentoring*, permitiendo que sus *mentees* sean líderes. Sin embargo, reconocen que ese acceso no siempre es indicativo de que las mujeres estén mejor capacitadas; en el ejemplo concreto de su investigación, Tominaga y Kogo (2018) registran que en Japón hay hombres y mujeres muy bien preparados académicamente, pero fue reconocido por los *mentees* que fueron parte de su estudio, que estar rodeados de personas inteligentes y con talento como mentores no es tan imprescindible comparado con la empatía y la conciencia que las mentoras les ofrecieron, y pasaron fácilmente de amigas a mentoras y de profesoras a entrenadoras; les permite entenderlas como líderes situacionales.

Este es el liderazgo en *mentoring* que reconocieron Meschitti y Lawton-Smith (2017), en su intento por reconocer las diferencias significativas para las mujeres en la academia. Según los autores anteriormente mencionados, las mentoras se toman el tiempo necesario para conocer a sus *mentees*, de modo que pueden crear conexiones de empatía y confianza para tomar la iniciativa.

1.1.3. Estilos de liderazgo eficaces

Las mujeres tienden a ser líderes afiliativas, líderes instructoras y líderes democráticas. Las *líderes afiliativas* trabajan para crear vínculos emocionales que aporten un sentido de unión y pertenencia a un grupo o una comunidad (Gipson *et al.*, 2017). Las *líderes instructoras* desarrollan a las personas para el futuro y les ayudan a utilizar sus puntos fuertes (*mentoring*) (Martínez-León *et al.*, 2020), estas líderes saben cómo inspirar, apoyan a sus pares a través de sus puntos fuertes y son adaptivas a diferentes estilos *mentoring*. Y, finalmente, las *líderes de estilo democrático* cimientan el consenso a través de la colaboración y la participación (Blake-Beard, 2001).

En resumen, los estudios y las presentaciones sobre mentores y aliados casi siempre tratan de cómo los líderes que son hombres pueden ayudar a las mujeres. Estas narrativas son importantes y necesarias. Pero también ofrecen una definición estrecha del liderazgo, presentando a los hombres como los héroes en una historia en la que las mujeres necesitan ayuda. El *mentoring* es una estrategia prometedora para abordar las diferencias de género en la academia, en parte porque, independientemente de su capacidad y credibilidad, las mujeres pueden cambiar las descripciones estereotipadas de los líderes: personas seguras de sí mismas, ambiciosas y agresivas (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2020).

2. METODOLOGÍA

Diseño: Este estudio se centra en las respuestas dadas por los participantes al formulario de emparejamiento, el cual cuenta con 14 ítems que contiene preguntas relacionadas con la relación de preferencia de género, experiencia y los intereses profesionales de los *mentees*. Las respuestas se codifican en una escala Likert de 4 puntos, que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Las preguntas del formulario se basaron y adaptaron en trabajos cuantitativos anteriores sobre *mentoring* (Freeman y Kochan, 2019) y la escala fue validada como una herramienta de diagnóstico de 14 ítems identificando y examinando los aspectos de la diversidad dentro de la relación de *mentoring* y luego describiendo las percepciones de las experiencias del investigador durante un período de ocho meses. La validación permitió identificar las posibles necesidades de este grupo en particular. Para la realización del proceso de investigación, se eligieron estudiantes de Medicina de octavo semestre identificados con cualquier orientación sexual o identidad de género. Todos estos criterios fueron explicados a los participantes en el encabezado inicial de la encuesta online.

Participantes: Estudiantes de octavo semestre de medicina de una universidad estadounidense (n = 161). Para el presente estudio, los encuestados potenciales se filtraron en función de la edad (25 años o más), la ubicación (Estados Unidos), la situación académica (estudiante a tiempo completo) y los que estuviesen involucrados en una relación de *mentoring*. Los estudiantes que cumplían los criterios fueron invitados por correo electrónico a participar en la encuesta. Este correo electrónico contenía un enlace web con el título y una breve descripción de la encuesta. Si los participantes aceptaban participar, se les redirigía a la encuesta en línea y se les pedía que aceptaran el consentimiento de participación.

Procesamiento de datos: La muestra inicial que respondió a este cuestionario estaba formada por 161 estudiantes, un 70 % de género femenino, de 25 a 38 años, indicando que su origen étnico era caucásico (53 %), afroamericano (32 %) y otras etnias (15 %). Por otro lado, un 26 % de género masculino, indicando que su edad estaba en el rango de 25 a 40 años. Un gran porcentaje de este grupo indicó que su etnia era caucásica (82 %) y los siguientes grupos más numerosos eran de orígenes asiático (5 %) y afroamericano (5 %). El restante 4 % consideraron ser parte de Genderqueer, Género fluido, Transgénero, Agénero y No binario (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2021).

3. RESULTADOS

Dasher (2019), en el programa de *mentoring* para mujeres que implementa y centra en el sector de la comunicación y el servicio, reflexiona sobre cómo las oportunidades en *mentoring* nutren la experiencia del desarrollo de habilidades en el camino del liderazgo, la creación de estructuras académicas transparentes y responsables, tanto desde la perspectiva del mentor como su par *mentee*. De ahí, fue indispensable promover y reconocer la igualdad de acceso a las oportunidades de desarrollo profesional en *mentoring* a partir de *Oportunidades de procesos de*

mentoring, los participantes reconocen que un mentor ideal es asertivo, dinámico y comprometido con su proceso de *mentoring*, lo que implica compromiso y pasión por su trabajo (Ensher y Murphy, 2011).

Los datos del estudio también revelan una fuerte correlación entre el compromiso y la pasión que se perciben entre los estudiantes y la inclinación por la escogencia de mentoras para facilitar un proceso de *mentoring*; pero, de igual manera, reconocen que su preferencia con «esa mentora ideal» se basa en normas masculinas implícitas (Dashper, 2013; Tinoco-Giraldo *et al.*, 2020). A pesar de la influencia numérica de las mujeres en *mentoring*, los hombres aún dominan como colaboradores en *mentoring* en el sector de la comunicación y el servicio. Sin embargo, Meschitti y Lawton-Smith (2017) confirman que solo el 15 % de las instituciones educativas hace un seguimiento del género de las personas a las que se les asignan tareas de gran visibilidad como procesos de *mentoring*.

Es importante la aplicación de estrategias de *mentoring* para promover oportunidades académicas y hacer hincapié en la creación de estructuras pedagógicas que proporcionen las oportunidades de aprendizaje necesarias para los *mentees*, los mentores y la misma institución educativa para generar un cambio necesario (Tinoco-Giraldo y Voorhies, 2020).

Por otro lado, en el formulario de emparejamiento en el programa de *mentoring* (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2018), la pregunta dirigida a la *preferencia de género* de los pares mentores, un 75 % de los aspirantes al programa no encontraban ningún problema con el género de su mentor, un 20 % preferían mujeres como mentoras y un 5 % preferían mentores masculinos (estos porcentajes incluían *mentees* de ambos géneros). Una de las razones encontradas por la preferencia masculina se debía a prejuicios implícitos de la muestra escogida para participar.

Las *mentees* en un 16 % preferían mentoras por el miedo a posibles situaciones de acoso. Era notable que, para llegar a ser una mentora en este entorno de Educación Superior, se hacía fundamental el acceso social y las oportunidades que significaban que las mujeres en posiciones de poder, en este caso como mentoras, necesitan utilizar ese poder para orientar y elevar a otras mujeres.

Para el interrogante de apreciación de *sistemas de alerta a oportunidades en mentoring*, la creación de un proceso de este tipo, específicamente, como Dashper (2019) lo recrea, es a través de implementación de estructuras pedagógicas emparejadas con oportunidades de *mentoring* para (a) inspirar y ampliar el reconocimiento de la brecha de género en los estudiantes y promover las aptitudes de afiliación tanto en la universidad como en la comunidad, (b) sembrar la comprensión de los acontecimientos actuales e históricos de la brecha de género que afectan a los participantes, (c) proporcionar a los participantes estrategias para navegar con éxito a través de los términos culturales de *mentoring*, (d) promover los servicios estudiantiles de cada institución educativa y sus programas de apoyo estudiantil, (e) promover las competencias de comunicación entre los interesados y (f) utilizar procesos de investigación que sirvan de vehículo de apoyo con los procesos de *mentoring*.

Así, un 89 % del total de los participantes consideran que un sistema de alerta a oportunidades en *mentoring* puede ampliar la definición tradicional de *mentoring* para incluir un papel planificado y estratégico en la creación de oportunidades educativas para educadores universitarios de cualquier género y permitir las oportunidades a las minorías.

Con referencia hacia el *reconocimiento profesional de los pares mentores*, el valor de las oportunidades de soporte académico es un proceso continuo, colaborativo y centrado en el apoyo a la formación continua y el crecimiento de los *mentees*. Las oportunidades de crecimiento profesional para los miembros de instituciones de Educación Superior deben basarse en una cultura que permita el aprendizaje y el crecimiento (Gil López y Carrillo Gamboa, 2013). Un 91 % de los participantes creen que la creación de este tipo de cultura de *mentoring* de apoyo podría significar alertar a las mujeres cuando se les asigna una tarea de mayor envergadura y compartir información sobre los recursos, la autoridad y la influencia necesarios para tener éxito (Sánchez Mirón y Boronat Mundina, 2014), por ejemplo, el acceso a colaboradoras y mentoras influyentes que puedan defender sus decisiones y ayudar a las interesadas en *mentoring* a desarrollar capacidades y cultura de *mentoring* en su proceso de aprendizaje.

Dashper (2019) sugiere que cuando los reconocimientos profesionales son poco claros, no se anuncian y se ofrecen de forma desigual, generando como resultado que las mujeres duden aún más en alcanzar esos reconocimientos. Por otro lado, si se adopta un enfoque abierto y equitativo de oportunidades profesionales, no solo puede ayudar a las mujeres a progresar a corto plazo, sino que puede marcar el camino para diversificar, y por tanto reforzar, sus filas de liderazgo a largo plazo.

Con referencia a las barreras de género para ser mentor, en muchas instituciones de Educación Superior, los participantes (42 %) afirman que los modelos femeninos no están representados en todos los niveles académicos (Issah, 2018; Sánchez Mirón y Boronat Mundina, 2014), lo que posiblemente demuestra que no hay un compromiso visible para demostrar que las mujeres son importantes a esos niveles.

Un 87 % de las *mentees* encuestadas aseguran que las generaciones de mujeres más jóvenes y las que ocupan puestos de liderazgo médicos de nivel medio necesitan ver e interactuar con mujeres líderes de nivel superior para establecer la confianza en sí mismas y en que las instituciones valoran sus contribuciones. Según Bamiatzi *et al.* (2015), «las grandes líderes y exitosas mujeres dedicadas al apoyo académico suelen sentir una aguda sensación de aislamiento, y se dan cuenta de que no están totalmente integradas en el funcionamiento de la institución a la que pertenecen» (p. 629). De igual forma, Tominaga y Kogo (2018) mencionan, sobre los atributos de buenos mentores, que las mujeres que ostentan títulos y funciones de liderazgo a menudo siguen sin estar en igualdad de condiciones con los mentores masculinos en funciones similares. También es reconocible que, cuando se diseñan programas de *mentoring*, no está claro quién debe participar (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2020). En el caso de las instituciones de Educación Superior se debe identificar la carencia de conocimientos o experiencia que tiene el aspirante a mentor, e identificar al «experto» o mentor inverso que puede aportar esa experiencia y conocimientos.

4. CONCLUSIONES

En el marco de los presentes planteamientos, es indispensable ayudar a eliminar el prejuicio inconsciente entre los aliados masculinos, crear una visibilidad para el talento femenino en

mentoring que no se habría producido a través de las redes habituales de mentoring y exponer a las instituciones de Educación Superior a nuevos enfoques y formas de pensar sobre la inclusión y la diversidad, aumentar la confianza de las mujeres ayudándolas a crear redes aprendizaje mutuo, que generan la innovación y el crecimiento (Owen *et al.*, 2018).

Por otro lado, para Bamiatzi *et al.* (2015) y Dashper (2019), distribuyendo la responsabilidad de aumentar la diversidad y la inclusión en las instituciones de Educación Superior más allá de las áreas de desarrollo organizativo, se debería hacer un seguimiento e informar sobre el número de mujeres contratadas, líderes y mentoras, asegurándose que las mismas instituciones de Educación Superior se responsabilicen del rendimiento de estas mentoras. Las instituciones de Educación Superior también asumen la responsabilidad de dar un ejemplo continuo y de crear oportunidades de inclusión en la toma de decisiones y en los proyectos estratégicos en mentoring (Dashper, 2019).

De hecho, Dashper (2019) detalla que las instituciones de Educación Superior no solo deben hacer un seguimiento de sus estrategias, sino también de sus avances con respecto a los objetivos centrados en los beneficios académicos, así como los objetivos de tener un entorno de trabajo diverso e inclusivo. Deben priorizar entre las condiciones que compiten entre sí e impulsar una mayor inversión hacia iniciativas que produzcan resultados en las áreas de diversidad e inclusión.

Y lo que es más importante, Dashper (2019) afirma que «las instituciones de Educación Superior deberían enseñar a las mujeres a desarrollar sus marcas personales, a crear redes, incluso cuando hay prejuicios inconscientes, y a conseguir exposición en todos los niveles de liderazgo para ayudar a avanzar en sus carreras (si lo desean)» (p. 550).

REFERENCIAS

- Bamiatzi, V., Jones, S., Mitchelmore, S. y Nikolopoulos, K. (2015). The Role of Competencies in Shaping the Leadership Style of Female Entrepreneurs: The case of North West of England, Yorkshire, and North Wales. *Journal of Small Business Management*, 53(3), 627-644. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12173>
- Blake-Beard, S.D. (2001). Taking a hard look at formal mentoring programs: A consideration of potential challenges facing women. *The Journal of Management Development*, 20, 331-346. <https://doi.org/10.1108/02621710110388983>
- Dashper, K. (2013). The «Right» Person for The Job: exploring the aesthetics of labor within the events industry. *Event Management*, 17(2), 135-144. <https://doi.org/10.3727/152599513X13668224082341>
- Dashper, K. (2019). Challenging the gendered rhetoric of success? The limitations of women-only mentoring for tackling gender inequality in the workplace. *Gender, Work & Organization*, 26(4), 541-557. <https://doi.org/10.1111/gwao.12262>
- Ensher, E. A. y Murphy, S. E. (2011). The mentoring relationship challenges scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 253-266. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.008>

- Freeman Jr, S. y Kochan, F. (2019). Exploring mentoring across gender, race, and generation in higher education: An ethnographic study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(1), 2-18. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2018-0027>
- Gil López, A. J. y Carrillo Gamboa, F. J. (2013). La creación de conocimiento en las organizaciones a partir del aprendizaje. *Intangible Capital*, 9(3), 730-753. <http://hdl.handle.net/2099/14111>
- Gipson, A. N., Pfaff, D. L., Mendelsohn, D. B., Catenacci, L. T. y Burke, W. W. (2017). Women and leadership: Selection, development, leadership style, and performance. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(1), 32-65. <https://doi.org/10.1177/0021886316687247>
- Harris, T. M. y Lee, C. N. (2019). Advocate-mentoring: A communicative response to diversity in higher education. *Communication Education*, 68(1), 103-113. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1536272>
- Issah, M. (2018). Change leadership: The role of emotional intelligence. *SAGE Open*, 8(3), 1-6. <https://doi.org/10.1177/2158244018800910>
- Martínez-León, I. M., Olmedo-Cifuentes, I., Martínez-Victoria, M. y Arcas-Lario, N. (2020). Leadership style and gender: A study of Spanish cooperatives. *Sustainability*, 12(12), 5107. <https://doi.org/10.3390/su12125107>
- Meschitti, V. y Lawton-Smith, H. (2017). Does mentoring make a difference for women academics? Evidence from the literature and a guide for future research. *Journal of Research in Gender Studies*, 7(1), 166-199. <http://dx.doi.org/10.22381/JRGS7120176>
- Munir, F. y Aboidullah, M. (2018). Gender differences in transformational leadership behaviors of school principals and teachers' academic effectiveness. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 99-113.
- Owen, H., Whalley, R., Dunmill, M. y Eccles, H. (2018). Social impact in personalised virtual professional development pathways. *Journal of Educators Online*, 15(1), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1168953.pdf>
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Ross, B., Carbone, A., Lindsay, K., Drew, S., Phelan, L., Cottman, C. y Stoney, S. (2016). Developing educational goals: insights from a Peer Assisted Teaching Scheme. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 350-363. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1189427>
- Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17(1), 221-242. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.1072>
- Thomas, R., Cooper, M., Cardazone, G., Urban, K., Bohrer, A., Long, M., Yee, L., Krivkovich, A., Huang, J., Prince, S., Kumar, A. y Coury, S. (2020). *Women in the workplace 2020' corporate America is at a critical crossroads*. McKinsey & Company and Lean In. https://wivreport.s3.amazonaws.com/Women_in_the_Workplace_2020.pdf
- Tinoco-Giraldo, H. (2018). Diseño de un programa de e-mentoring a partir del análisis de competencias adquiridas por los estudiantes de práctica empresarial del programa de mercadeo. *Lúmina*, 19, 48-70. <https://doi.org/10.30554/lumina.19.2782.2018>
- Tinoco-Giraldo, H. y Voorhies, P. (2020, October). LGBTQIA+ employee learning needs assessment using an ethnographic approach. En *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 130-136).
- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M. y García-Peñalvo, F. J. (2020). E-Mentoring in higher education: A structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344. <https://doi.org/10.3390/su12114344>

Harold Tinoco-Giraldo / Eva María Torrecilla Sánchez / Francisco J. García-Peñalvo
Las preferencias de género de los mentores: el mentoring en la educación superior y las diferencias de género

- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M. y García-Peñalvo, F. J. (2021). An Analysis of LGBTQIA+ University Students' Perceptions about Sexual and Gender Diversity. *Sustainability*, 13(21), 11786. <https://doi.org/10.3390/su132111786>
- Tominaga, A. y Kogo, C. (2018). Attributes of good e-learning mentors according to learners. *Universal Journal of Educational Research*, 6(8), 1777-1783. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060822>

EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD EN FORMACIÓN DOCENTE. EL CASO DE UNA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL CHILENA

EDUCATION IN AND FOR DIVERSITY IN TEACHER TRAINING. THE CASE OF A PEDAGOGY CAREER AT A CHILEAN PUBLIC UNIVERSITY

Victoria GARAY-ALEMANY¹, Cristina MARTÍNEZ-QUIROZ², Patricia MORALES-MEJÍAS³ y Rosa NILO-CEA⁴

¹ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*
victoria.garay@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-3532-2646>

² *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*
cristina.martinez@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-7200-4815>

³ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*
patricia.morales@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-6433-5809>

⁴ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*
rosa.nilo@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-5561-6919>

RESUMEN: Introducción: La formación docente prepara al profesorado para enfrentar las demandas sociales en coherencia con las políticas nacionales e internacionales, en especial el reconocimiento de la diversidad bajo un enfoque de derecho. Sobre esto existen escasos estudios. A partir de una investigación mayor, se plantea el objetivo: analizar la presencia de educación en y para la diversidad en los documentos curriculares de Pedagogía en Historia y Geografía y determinar su coherencia con el modelo educativo institucional. **Método:** Cualitativo descriptivo. Los documentos analizados fueron el Modelo Educativo, Plan de Estudio y Programas de Asignaturas. **Resultados:** En el Modelo Educativo se alude al reconocimiento y respeto a la diversidad, integralidad humana, inclusión y equidad social. Al igual que en el perfil de egreso y las competencias declaradas en el Plan de Estudio donde se explícitan los significados

sobre diversidad, generación de oportunidades de aprendizaje y reflexión crítica. De igual forma en la mayoría de los programas de estudio, principalmente en las asignaturas de formación general. No obstante, dentro de los componentes curriculares de estos, se aprecia una baja coherencia interna. Se precisa que los tres documentos explicitan significados consistentes con el enfoque inclusivo. **Conclusiones:** Todos los documentos presentan significados explícitos, pero con escasa consistencia. En los programas la mayoría de significados están en las asignaturas iniciales. Es necesario fortalecer la consistencia interna y la transversalidad en coherencia con el modelo educativo. El estudio proporciona insumos para evaluar la implementación curricular. Se proyectan estudios de prácticas de educación en diversidad.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva; diversidad cultural; programa de formación de docentes.

ABSTRACT: Introduction: Teacher training prepares teachers to face social demands in coherence with national and international policies, especially the recognition of diversity under a legal approach. There are few case studies on this matter. Based on a major investigation, the goal is set: to analyze the presence of education in and for diversity in the curricular documents of Pedagogy in History and Geography and determine its coherence with the institutional educational model. **Method:** Qualitative descriptive. The documents analyzed were Educational Model, Study Plan and subject programs. **Results:** The educational model refers to recognizing and respecting diversity, human integrity, inclusion and social equity. These issues are also addressed in the graduation profile, and the declared competences in the Study Program, where meanings on diversity, set up of learning opportunities and critical thinking are deepened. In most of the study programs, mainly in compulsory general subjects, these topics are also addressed. Nonetheless, within their curricular components, a low internal coherence is shown. All three documents show explicit meanings with an inclusive scope. **Conclusions:** All documents present explicit meanings, but with scarce consistency. In the programs most of the meanings are in the introductory subjects. It is necessary to strengthen internal consistency and transversality in accordance with the educational model. The study provides inputs to evaluate curricular implementation. Studies of diversity education practices are planned.

KEYWORDS: inclusive education; cultural diversity; teacher training program.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de una investigación mayor denominada Educación en y para la diversidad: en las representaciones sociales de formadores de profesores y en los componentes curriculares de dos carreras de una universidad estatal chilena. En el convencimiento de que la formación inicial docente es la encargada de preparar al profesorado para enfrentar los desafíos que emergen de las demandas sociales tanto a nivel nacional como internacional, esta investigación aporta a una temática con escasa documentación. En este sentido resulta relevante estudiar cómo las orientaciones institucionales y el currículum de pedagogía asumen

el desarrollo de una educación en donde la diversidad es lo normal, reconociendo en ella las diferencias sociales, culturales, cognitivas, entre otras.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) plantea la necesidad de aumentar el número de docentes calificados, capaces de responder a las necesidades de sus contextos. Por otra parte, estudios internacionales muestran que la educación inclusiva está presente en la formación inicial docente, pero aún no alcanza niveles que favorezcan impacto en las prácticas de estos profesores una vez egresados (Holland, Detgen y Gutekunst, 2008; Melnick y Zeichner, 1995; Pugach y Blanton, 2012).

Por su parte, el Estado chileno ha impulsado políticas educativas orientadas a asegurar la existencia de condiciones para responder a la diversidad, desde un enfoque inclusivo. Ejemplo de esto son la Ley General de Educación n.º 20.370/2009, la Ley n.º 20.422/2010 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, la Ley antidiscriminación n.º 20.609/2012 y la Ley n.º 20.845/2015 de inclusión escolar. En educación superior la Ley n.º 21.091/2018 reconoce este sistema como un derecho que debe estar al alcance de todas y todos, sustentado en la igualdad de oportunidades.

Desde la academia, un estudio de tres programas de formación docente de educación básica en Chile concluye que es necesario transversalizar la educación inclusiva intentando superar su tematización en asignaturas específicas. Afirman baja coherencia interna entre los componentes curriculares, así como un desarrollo basado en el discurso, más que en prácticas pedagógicas concretas (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017).

El presente artículo da cuenta de los resultados de uno de los objetivos de la investigación orientado al análisis de la presencia de educación en y para la diversidad en los documentos curriculares de Pedagogía en Historia y Geografía y determinar su coherencia con el modelo educativo institucional de una universidad estatal de Chile.

2. METODOLOGÍA

El diseño del estudio es de carácter cualitativo, ya que corresponde a una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de un fenómeno educativo y social, obteniendo un cuerpo organizado de conocimiento (Sandín, 2003).

Esta investigación es de tipo descriptivo interpretativo dado que intenta describir un acontecimiento permitiendo hacer una rigurosa descripción contextual de las situaciones, lo que posibilita la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de datos (Ricoy, 2006).

Metodológicamente corresponde a un estudio de caso, ya que aborda la particularidad y complejidad de una estructura singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias específicas (Stake, 2005). A través del análisis documental.

En cuanto al acceso al campo, este se da por medio de la investigación documental de archivos oficiales de la universidad. Los documentos analizados fueron el Plan de Estudio, el perfil de egreso y las áreas formativas, además de los Programas de Asignatura de los diez semestres de Pedagogía en Historia y Geografía; de igual forma, el Modelo Educativo de la institución.

En el procesamiento de la información se utilizó el análisis de contenido, que se comprende como la técnica orientada a formular, a partir de determinados datos, inferencias que se puedan reproducir y que sean válidas para aplicarse en un contexto (Porta y Silva, 2009).

La primera fase comprometió la elaboración de un marco conceptual de sustento de educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo, a partir del cual se seleccionaron los significados coherentes con este enfoque en los distintos documentos analizados.

La segunda fase contempló el análisis del Plan de Estudio, especialmente el perfil de egreso y áreas formativas mediante matrices. Posteriormente, el análisis de los Programas de Asignaturas contempló el estudio de sus componentes buscando establecer la consistencia con el fenómeno en estudio. A lo anterior se suma la búsqueda de la presencia de educación en diversidad, referida a que los y las docentes en formación experimenten durante su proceso cómo se relacionan con la diferencia en la cotidianidad, vivencias que responden a una educación inclusiva y que, por lo tanto, les permitan conocer desde la experiencia su significado. Por otra parte, la educación para la diversidad está relacionada con todas aquellas herramientas, habilidades y conocimientos a adquirir durante el proceso formativo, las que eventualmente serán puestas en práctica por él o la docente con el propósito de construir un ambiente educativo que atiende a la diversidad.

La tercera fase y última corresponde al análisis del Modelo Educativo de la universidad y su contrastación con los significados levantados en las fases anteriores.

El análisis documental se realizó a través de la generación de matrices y el levantamiento de unidades de registro que dieron paso a significados enunciados como conceptos recurrentes, relevantes y alusivos.

3. RESULTADOS

En el Plan de Estudio de Pedagogía en Historia y Geografía se visualizó de manera explícita el fenómeno investigativo. En el perfil de egreso se presentan alusiones a la diversidad en las competencias sello, genéricas y específicas mediante la reflexión crítica sobre el desempeño profesional docente y en el uso de diversos recursos pedagógicos para responder a las necesidades que emergen desde el alumnado. Se evidenció integralidad en cuanto a las dimensiones del currículo por competencias que se declaran a nivel institucional. En el Saber en cuanto al conocimiento teórico de lo que dicta la diversidad en sus distintas aristas; el Saber Hacer, por su parte, queda representado en el quehacer docente a través de la generación de oportunidades de aprendizaje en función de las necesidades del medio. Y, por último, el Saber Ser se evidencia en la promoción de una actitud de reflexión crítica acerca del propio quehacer pedagógico a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Es así cómo se incorporan de manera integral aspectos explícitos propios del enfoque inclusivo, ya sean de tipo valórico, práctico y teórico, lo que atañe directamente a una educación para la diversidad.

Los conceptos destacables en estos documentos son interacción con la comunidad, generación de oportunidades de aprendizaje significativo pertinente a los diversos contextos,

valoración del segundo idioma como medio de expresión de la identidad cultural y respeto por las diferencias individuales.

En relación con las áreas formativas, resalta la presencia de aspectos relacionados con la educación en y para la diversidad tanto en el área de dominio disciplinar como en el área de didáctica y práctica, las cuales se enfocan específicamente en el análisis crítico del sistema educativo en función del reconocimiento de contextos educativos diversos. De esta manera, los aspectos distintivos refieren especialmente al proceso educativo en contextos diversos y, por consiguiente, al desarrollo progresivo de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas, junto al incremento de habilidades para crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus futuros estudiantes. Es necesario mencionar que la tercera área de formación que emerge desde la presente carrera referida a investigación carece de elementos explícitos con respecto al fenómeno en estudio.

El análisis de los programas arrojó como resultado que en los dos primeros años del itinerario formativo las asignaturas de Formación General concentran el mayor número de significados propios del enfoque inclusivo por sobre aquellas del ámbito disciplinar, destacando la consideración de la interculturalidad y el enfoque de género.

En una mirada global de los programas se distinguieron significados relevantes tales como la interacción con la comunidad, generación de oportunidades de aprendizaje significativo pertinente a los diversos contextos, valoración del segundo idioma como medio de expresión de la identidad cultural y respeto por las diferencias individuales. En los programas de actividades curriculares el fenómeno investigativo se presentó en un 50 % de ellos. Se distinguió un 8,6 % (5 programas) con un nivel de consistencia interna y coherencia mayor con respecto al fenómeno en estudio. Debido a lo anterior, se determina que la educación en y para la diversidad bajo el enfoque inclusivo es acogida de forma poco coherente dentro del itinerario formativo.

Respecto a los significados antes citados se descubre que responden a una educación para la diversidad por sobre una educación en diversidad. Lo anterior pone de manifiesto que la formación inicial docente en esta carrera toma en consideración que los futuros docentes puedan desenvolverse de manera óptima en las que serán sus futuras áreas de ejercicio profesional, en respuesta a las necesidades diversas de quienes serán sus estudiantes, desplegando herramientas y desarrollando habilidades para responder a lo que se demanda. En menor medida, se suman experiencias a lo largo de su paso por la universidad que les permitan participar en una formación en diversidad.

La triangulación realizada entre el Modelo Educativo, el Plan de Estudio y los Programas de las Asignaturas permitió establecer la presencia recurrente de conceptos claves propios de la temática estudiada. Estos son diversidad, haciendo alusión a la consideración de las diferencias, así como también su valoración; género, aspectos relevantes que amplían la visión y la valoración de la diversidad, quebrando con los estereotipos, pues, tal como afirma el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2010), a partir de los roles de género se establecen estereotipos y discriminación, que se basan en prejuicios que no se relacionan con las verdaderas aptitudes e intereses de las personas; inclusión como la capacidad de integrar y valorar la diversidad del otro; identidad relacionada con la particularidad y singularidad de un

sujeto o sujeta que lo hace distinto y al derecho a que esos rasgos distintivos sean reconocidos y considerados dentro de la diversidad misma; contextos educativos diversos, refiriéndose al profesorado, el cual debe ser capaz de gestionar una clase con un ambiente de aprendizaje propicio y acorde al contexto en que se desenvuelven sus estudiantes.

De igual forma se detectaron conceptos relevantes tales como «necesidades educativas» del entorno social y ambiental del contexto que el profesorado debe identificar; «otredad y respeto a las diferencias», que alude al surgimiento de la otredad dentro de los contextos americanos bajo la colonización por parte de los exploradores europeos; «generar oportunidades de aprendizaje significativo», descrito en la Ley 20.609 de 2012 como la contribución de formar niños, jóvenes y adolescentes responsables con ellos mismos como con su entorno social y ambiental, entendiendo que el rol docente corresponde al de modelo, y es relevante en su actuación al interior de la comunidad escolar, presentando altas expectativas de aprendizaje para sus estudiantes.

Por último, se detectó que existe coherencia entre el Modelo Educativo, el Plan de Estudio y los Programas de Asignatura de la carrera, ya que presentan numerosos significados comunes explícitos que están presentes en el marco epistémico y los principios orientadores institucionales, en las competencias sello, genéricas y específicas, establecidas en el perfil de egreso de la carrera, al igual que en las áreas formativas, tanto disciplinar como didáctica y práctica, exceptuando el área formativa de investigación, así como también en varios Programas de Asignaturas, principalmente en sus componentes curriculares asociados a la desagregación de las competencias, los núcleos de aprendizaje, resultados formativos.

Es de interés apreciar que el Modelo Educativo, Planes de estudio y Programas incorporan aspectos del enfoque inclusivo que denotan un reconocimiento de la diversidad bajo un enfoque de derecho. Sin embargo, se requiere avanzar curricularmente en la implementación de este enfoque de manera transversal a lo largo del itinerario formativo, con el objeto de que estos reflejen de modo consistente la educación en y para la diversidad. De esta manera, poseerán mayor coherencia y articulación con los lineamientos propuestos por el modelo educativo.

4. CONCLUSIONES

Es posible visualizar la aparición del fenómeno investigativo de manera explícita en todos los documentos analizados: Plan de Estudio, Programas de Asignaturas y Modelo Educativo.

El Plan de Estudio presenta integralidad debido a la presencia de las tres dimensiones de competencias expresadas en el perfil de egreso. Con relación a las áreas formativas se apreciaron en dos de las tres planteadas.

En los Programas de actividades curriculares, si bien se presentaron significados del fenómeno en estudio a lo largo del itinerario formativo de diez semestres, se detectó una mayor presencia en las asignaturas de los dos primeros años y específicamente en los programas de formación general, por sobre las de formación disciplinar. Los significados más recurrentes fueron: interacción con la comunidad, generación de oportunidades de aprendizaje significativo pertinente a los diversos contextos, identidad cultural, enfoque de género y respeto por

las diferencias individuales. Debido a la consistencia interna detectada en un bajo número de programas es posible afirmar que la educación en y para la diversidad es acogida de forma poco coherente en el itinerario formativo. Respecto a los significados antes citados se descubre que responden a una educación para la diversidad por sobre una educación en diversidad. Es decir, la formación docente brinda herramientas docentes para que implementen en su futuro laboral prácticas inclusivas, sin embargo, su experiencia de aprendizaje en la universidad incluye escasas vivencias directas que desafíen sus representaciones y actitudes propias del enfoque inclusivo.

El Modelo Educativo de la universidad presenta significados explícitos de educación en y para la diversidad en dos de los más relevantes componentes, a saber, los Elementos Epistémicos y los Principios Orientadores, reconociendo la práctica como eje articulador de la formación.

Finalmente, fue posible afirmar que existe coherencia entre el Modelo Educativo, el Plan de Estudio y los Programas de Actividades Curriculares de la carrera. En cuanto a los significados comunes se encontró la idea de otredad y respeto por las diferencias, especialmente su relación con la identidad y el género, de modo que, a partir de la diversidad, se lleve a cabo la inclusión por medio de la creación de diversas oportunidades de aprendizajes que se adecuen a las necesidades educativas y al contexto en el cual se sitúan los y las estudiantes.

Resulta de interés apreciar que Modelo Educativo, Plan de Estudio y Programas de actividades curriculares de esta casa de estudios, dedicada principalmente a la educación de profesores, incorporan aspectos relacionados con el enfoque inclusivo que denotan un reconocimiento de la diversidad bajo un enfoque de derecho. Sin embargo, se requiere avanzar curricularmente en la implementación de este enfoque de manera transversal en los itinerarios formativos, con el objeto de que estos reflejen de modo consistente la educación en y para la diversidad. De esta manera, poseerán mayor coherencia y articulación con los lineamientos propuestos por el modelo educativo.

Por otra parte, se aprecia escasa integración de significados explícitos de manera consistente en todos los componentes curriculares de los documentos oficiales revisados desde la perspectiva del enfoque de investigación. Esto concuerda con su atomización en asignaturas aisladas, sin continuidad y de escasa relación con la formación práctica, explicitada en estudios antes mencionados.

REFERENCIAS

- Holland, D., Detgen, A. y Gutekunst, L. (2008). Preparing elementary school teachers in the Southeast Region to work with students with disabilities. *REL Southeast, Regional Educational Laboratory at SERVE Center UNC, Greensboro. Institute of Education Sciences, US Department of Education, n.º 65*, 1-26 http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/rel_2008065_main.pdf
- Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 16 de diciembre de 2009. Art. 4.º D. O. 12.09.2009. N.º 39461. <http://bcn.cl/1uvx5>

- Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero de 2010. D. O. 10.02.2010. <http://bcn.cl/2f7s1>
- Ley 20.609 de 2012. Establece medidas contra la discriminación. 12 de julio de 2012. D. O. 24.07.2012. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>
- Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 29 de mayo de 2015. D. O. 08.06.2015. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ley 21.091 de 2018. Sobre la Educación Superior. 11 de mayo de 2018. D. O. n.º 42.497. <http://bcn.cl/25b7u>
- Melnick, S. L. y Zeichner, K. M. (1995). *Teacher education for cultural diversity: Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues*. National Center for Research on Teacher Learning. Michigan State University. East Lansing. Michigan 48824 – 1034. RR 4, 1-24. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392751.pdf>
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2010). *Educando en la Diversidad: Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000_245656_spa
- Porta, L. y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14).
- Pugach, M. C. y Blanton, L. P. (2012). Enacting diversity in dual certification programs. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 254-267. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487112446970>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- San Martín, C., Muñoz, C., Villalobos, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

«NA MINHA FAMÍLIA NÃO»: CULTURAS E INVESTIMENTOS EM FAMÍLIA, HOMOSSEXUALIDADE E CISHETEROPATRIARCADO

«NOT IN MY FAMILY»: CULTURES AND INVESTMENTS IN FAMILY, HOMOSEXUALITY AND CISHETEROPATRIARCHY

José Rodolfo LOPES DA SILVA¹, Marcio Rodrigo VALE CAETANO²
e Nilcelio SACRAMENTO DE SOUSA³

¹ *Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

jrodolfoledes@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8719-202X>

² *Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

mrvcetano@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4128-8229>

³ *Universidade Federal Fluminense, Brasil*

nilceliosousa@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841>

RESUMO: Introdução: Em julho de 2021 uma imagem veiculada virtualmente nos capturou e levou a refletir acerca dos investimentos possíveis nas imagens – pensando-as como produtoras de saberes, verdades e relações. Acreditamos que as imagens, e outras expressões midiáticas, nos educam, trazem investimentos – sejam elas de forma consciente ou não. **Metodologia:** Analisamos duas imagens veiculadas virtualmente e elementos da série *Veneno* como investimentos discursivos e não discursivos. Para isso, escolhemos o campo teórico dos Estudos Culturais pelo viés dos estudos pós-estruturalistas, uma vez que consideramos a cultura um campo de disputas, negociações e resistências, sendo, portanto, importante falar de culturas – a partir de suas pluralidades. **Resultados:** Percebemos que sujeitos alinhados à princípios conservadores vêm utilizando imagens como uma forma de normatizar e universalizar a concepção de família a uma família nuclear – cis, heterossexual, branca, composta por um pai, uma mãe e crianças. **Conclusões:** Uma ilustração traz uma família sendo pairada por duas mãos, uma representando a mão de um monstro, que possui garras, e cores do arco-íris, fazendo alusão ao movimento LGBTQTTI+. A outra é a mão de um homem branco que busca impedir a ação desta, protegendo a família do suposto perigo que se aproxima. Também há uma frase com os dizeres «Na minha família não» com destaque para a palavra «não» que se encontra

em vermelho e fonte maior. Imagens que educam para desvalorização da diferença e levam a perpetuação e manutenção de estigmas, violências e um discurso cisheteropatriarcal.

PALABRAS CLAVE: família; homossexualidade; cisheteropatriarcado.

ABSTRACT: Introduction: In July 2021, a virtually transmitted image captured us and led us to reflect on possible investments in images, thinking of them as producers of knowledge, truths and relationships. We believe that images and other expressions of media educate us, provide investments, whether consciously or not. **Methodology:** We analyse two images transmitted virtually and elements of the series *Veneno* as discursive and non-discursive investments. For this, we chose the theoretical field of Cultural Studies from the perspective of post-structuralist studies, as we consider culture as a field of disputes, negotiations and resistances, so it is important to talk about cultures – based on their pluralities. **Results:** We note that subjects aligned with conservative principles have been using images as a way to standardise and universalise the concept of family to a nuclear family: cis, heterosexual, white, consisting of a father, a mother and children. **Conclusions:** The illustration shows a family held by two hands. One represents the hand of a monster, which has claws and rainbow colours, alluding to the LGBTTI+ movement. The other is the hand of a white man seeking to prevent the latter's action, protecting the family from the supposed danger ahead. There is also a sentence saying «Not in my family» with emphasis on the word «no» which is in red and in larger print. Images that educate for the devaluation of difference and lead to the perpetuation and maintenance of stigmas, violence and a cisheteropatriarchal discourse.

KEYWORDS: family; homosexuality; cisheteropatriarchy.

1. INTRODUÇÃO

Ao realizar esta escrita, envolvemos questões trazidas pela série *Veneno*¹ e algumas imagens que circularam na internet. Com isso, buscamos articular diálogos no campo da sexualidade, do gênero e suas intersecções, pensando que os discursos e imagens proferidas por esses artefatos culturais – série e imagens – interpelam os sujeitos e (re)afirmam práticas, representações e identidade hegemônicas. Para isso, lançamos mão das perspectivas teóricas do campo dos Estudos Culturais, pelo diálogo com suas vertentes pós-estruturalistas.

Acreditamos que muito mais que seduzir, esses artefatos culturais são tensionados por um conjunto de saberes, conhecimentos, formas de pensar e agir. Por isso, entre outras coisas (re)produzem «[...] um certo corpo de conhecimentos [...]» (Silva, 2004, p. 140) que regulam condutas, representações, (re)produzem identidades, valores, hábitos, relações de poder ao mesmo tempo que ensinam como ser homem e mulher. Embora saibamos com Certeau (2017) que nem sempre consumimos como recebemos aquilo que nos é dado.

1. *Veneno* é uma série limitada espanhola, de 8 (oito) episódios, lançada em 2020 pelo serviço de *stream* ATRESplayer.

Na perspectiva cultural, compreendemos as pedagogias vinculadas nos artefatos culturais, nesse caso filme e imagem-texto veiculados na mídia e redes sociais, enquanto processos sociais que ensinam e investem, «[...] uma vez que os discursos instituídos por eles incidem sobre os sujeitos e disputam as subjetividades, apontando formas de ser e de estar no mundo» (Anadon, Caetano & Rangel, 2015, p. 4). Dessa forma, pensamos a cultura como um campo de disputas e negociações em que são (re)construídas posições de sujeito, envolvendo diferentes marcadores como gênero, sexualidade, raça, geração, nacionalidade, dentre outros. É importante demarcar que tais processos não ocorrem sem tensionamentos e resistências, uma vez que onde há poder há resistência (Foucault, 1988). Nos interessa pensar os efeitos de tais relações de saber-poder nos contextos sociais, culturais e na (re)constituição de sujeitos e práticas.

2. METODOLOGIA

Analizamos duas imagens veiculadas virtualmente – sendo uma delas em julho de 2021, enquanto a outra fazia referência a uma publicação estadunidense, impressa e veiculada na década de 1980. Também utilizamos elementos da série *Veneno* como investimentos discursivos e não discursivos. Cabe salientar, portanto, que nesse texto, discutimos as representações de gênero e sexualidade na publicidade, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais. Pensando as representações como formadas por ideias, conceitos, valores e imagens que podem determinar estigmas, preconceitos e contribuir para comportamentos e relações sociais. Desse modo, é como nos assinala Marie-Jos Mondzain «[...] quando a imagem não é uma coisa, ela provoca o advento de alguém» (Mondzain, 2011, p. 106). Ou seja, as imagens não são apenas reflexos de informações que circulam no sistema-mundo, mas sim, expressões de sujeitos que as criam, substanciando, opiniões e valores que engendram na sua (des)formação. Entendemos, portanto, que a reiteração compulsória da norma cisheteropatriarcal² do sistema-mundo (im) posta na veiculação de imagens-textos e discussões sobre corpos-vidas, negam direitos sociais e submetem todos e todas, em especial os corpos-vidas considerados desviantes, a violação de direitos e precarização, tornando-se, um atentado à democracia.

Na tentativa de perseguir e problematizar essas e outras questões, nos deslocamos entre as perspectivas dos Estudos Culturais que buscamos para pensar como essas imagens e discussões (re)afirmam, movimentam e/ou deslocam assimetrias das perspectivas hegemônicas de gênero, sexualidade e outras intersecções nos múltiplos *espaçostempos* em que circulam. Com isso, pensamos e articulamos também esses marcadores a partir dos estudos de gênero e feministas.

2. A categoria emerge com a junção de cisgeneridade (sujeito que se identifica com o gênero atribuído no nascimento), heteronormatividade (sistema político que determina a dicotomia complementar e assimétrica entre sexos/gênero instituindo a heterossexualidade como norma) e o patriarcado (sistema político-social em que o homem adulto detém o controle sobre todas as relações de poder).

3. RESULTADOS

«Mãe, você disse que Cristina é uma mulher perigosa. Mas quer saber? Perigosa é uma mãe que te maltrata. Perigoso é ter que fugir de casa aos 13 anos. Perigoso é que em todos os cantos de sua cidade o chamem de bicha e que sua maior tortura seja o desejo de ser amado. Ou sintá-se sozinho porque ninguém vê quem você é. Isso é perigoso, mãe. Ela sabia lutar, sim. Mas ela não é uma mulher perigosa. Elas são mulheres ... Bem, nós somos mulheres para quem o mundo é perigoso. Não quero sair de casa, mãe. Não quero fazer esse processo sozinho. Mas depende de você».
(Valeria Vegas – Veneno, 2020).

A conversa que dá início a essa escrita em tela como disparador da nossa discussão faz parte da série *Veneno*. A produção tem como foco a história de Cristina Ortiz Rodríguez – ícone transexual espanhola – e paralelamente, como pano de fundo, a de Valeria Vegas, fã de Cristina desde a infância, que vem a conhecê-la durante a faculdade de jornalismo e escreve um livro³ sobre as memórias de Cristina, que ficou conhecida após uma aparição televisiva na década de 1990. No momento em que ocorre essa potente e corajosa conversa com sua mãe, Valeria tem os olhos marejados e demonstra temor, sem saber qual será a sua reação. Os desdobramentos da série nos levam a refletir acerca dos caminhos traçados, e possíveis, por ambas, Cristina e Valeria, assim como investimentos pedagógicos, permanências e ressignificações para o processo de (re)construção de uma sociedade democrática.

Cristina foi expulsa de casa aos 13 (treze) anos. Nascida em Adra, um pequeno município do sul da Espanha, ela fazia parte de uma família religiosa na qual, ao decorrer da série, mostrava-se conservadora. Isso fazia com que o ambiente familiar, assim como a cidade, não fossem acolhedores e seguros para uma pessoa como ela que desde nova não performava aquilo que a sociedade ensina e legitima enquanto o correto e coerente para muitas existências. Nascemos em uma sociedade cisheteronormativa que (re)produz, em diferentes momentos e contextos, princípios que intentam atribuir e materializar linearidades às relações de sexo, gênero, corpo e desejo fazendo com que alguns gêneros sejam compreendidos de forma inteligível (Butler, 2003). Contextos que vêm se mostrando perigosos para determinadas existências, como a população LGBTTI+⁴ neste sistema-mundo que joga para as margens o que não se enquadra na norma, operando assim para invisibilizar e/ou tornar menos visíveis alguns corpos-vidas que outras. Ao mesmo tempo em que estabelece desigualdades entre formas de humanidades.

As histórias de Cristina e Valeria também nos levam a pensar sobre o processo de (re) construção de sujeitos em uma sociedade que, quando nascemos, encontramos organizada – sistematicamente em meio a normas cis-heteronormativas. Michel Foucault (2004) defende a «estética da existência» como uma fresta em meio a concepção de uma moral como cumprimento a um código de regras. A «estética da existência» promove um exercício filosófico,

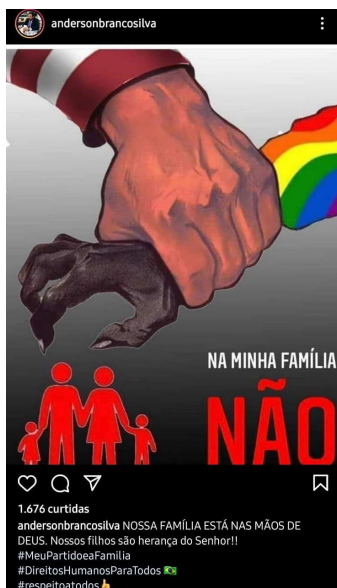
3. *¡Digo! Ni puta, ni santa* é uma obra biográfica que relata as memórias de Cristina Ortiz Rodríguez, La Veneno, lançada em 2016. A autoria conjunta e organização é de Valeria Vegas.

4. A sigla apresenta variações e vem sendo ressignificada ao decorrer dos anos. Para este texto a sigla LGBTTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais) será adotada. O sinal de + é utilizado como forma de incluir pessoas que não se sintam representadas pelas outras letras e indicar que o processo de (re)construção da mesma não se finda.

implicando na transformação de si mesma/o como a de um mundo anterior. Michel Foucault (2004) também chama atenção para práticas do cristianismo, médicas e psicológicas como ações educativas que foram esvaziando essas «artes da existência» e as «técnicas de si» em nossas práticas. Dessa forma, obras como *Veneno* nos ensinam como alguns saberes vêm sendo investidos, engendrando – e comumente naturalizando – relações, sujeitos, instituições, verdades e violências. Também nos leva a pensar nas aproximações com o contexto brasileiro e o conservadorismo que vêm se espalhando estrategicamente em nossas relações e instituições. Assim como a importância de nos construirmos enquanto sujeitos resistentes em uma sociedade que busca constantemente limitar as possibilidades de existência. Sociedade baseada em um sistema-mundo marcadamente moderna-branca-masculina-euro-usa-cêntrica (Walsh, 2012).

Em julho de 2021 uma imagem (Figura 1) veiculada virtualmente nos capturou e nos levou a refletir acerca dos investimentos possíveis nas imagens – pensando-as como produtoras de saberes, verdades e relações. A ilustração trazia como elementos uma família sendo pairada por duas mãos. Uma delas, representa a mão de um monstro, que possui garras, e cores do arco-íris, fazendo alusão ao movimento LGBTQI+ enquanto a outra é a mão de um homem branco que busca impedir a ação desta, protegendo, dessa forma, a família do suposto perigo que se aproxima. Também há uma frase com os dizeres «Na minha família não» com destaque para a palavra «não» que se encontra em vermelho e fonte maior. Assim nos questionamos: qual sentido de democracia vem sendo (re)construído, a quem tais significados servem, quais usos, arranjos e sentidos vêm sendo engendrados?

Figura 1. Imagem «NA MINHA FAMÍLIA NÃO»



Fonte: *Instagram*.

Acreditamos que as imagens, e tantas outras expressões midiáticas, também nos educam, trazem investimentos – sejam elas de forma consciente ou não. As mesmas são elaboradas e preenchidas com elementos que educam mãe, pai, filhas/os, tias/os, avós, primas/os, vizinhas/os, etc., formando assim uma trama, uma rede que busca em diferentes momentos nos preparar para ser a mão que impede o cruzamento da fronteira, o se aproximar do lado «errado». Instauram-se processos disciplinares que intentam «fabricar» o sujeito para que ela/e mesma/o se governe – em meio a normas de ritmo e eficácia –; para que tais corpos sejam submissos, corpos «dóceis» (Foucault, 1999).

Elizabeth Ellsworth (2001) defende, a partir de estudos do cinema, que há diferentes «modos de endereçamento» nas produções cinematográficas, assim como nas dinâmicas e práticas escolares – também consideramos outras manifestações como: séries, novelas, músicas, exposições, pinturas, fotografias, desenhos. Podemos ancorar o modo de endereçamento a duas perguntas que nos permitem inferir sobre a potência estética, política, social e pedagógica de tais obras e práticas: quem esta produção pensa que você é ou quer que você seja? Segundo a pesquisadora, as produções cinematográficas comumente (re)produzem posições de sujeito de forma limitada e enviesada. Assim, as mesmas podem excluir, invisibilizar e silenciar diferentes sujeitos, histórias e possibilidades, contribuindo para relações assimétricas de poder e para a naturalização de saberes e modos de ser de maneira essencialista. Entretanto também há potência para inventividade, subversão de normas e posições de sujeito supostamente «naturais», pois o «modo de endereçamento consiste na diferença entre o que poderia ser dito – tudo o que é histórica e culturalmente possível e inteligível de se dizer – e o que é dito» (Ellsworth, 2001).

Observamos também que a mesma imagem faz alusão a quem representa esse perigo contra a família nuclear, o que inferimos a partir da mão monstruosa e as cores do arco-íris fazendo referência ao movimento LGBTTI+. Quanto à mão que protege a família pensamos que a mesma faz referência a um modelo de masculinidade, imponente, viril, sagrado e incontestável, relacionado a diferentes naturalizações. Processos que vêm sendo costurados sócio-histórico-culturalmente em diferentes contextos engendrando e naturalizando relações, sujeitos e práticas como naturais, parte de nossa essência. Em julho de 1983 um pastor estadunidense, através de um *Boletim da Moral Superior*, veiculou uma campanha que tinha como imagem (Figura 2) principal de capa uma imagem de uma família nuclear – cis, heterossexual, branca, composta por um pai, uma mãe e duas crianças – utilizando máscaras. No topo da imagem, a palavra AIDS aparece em destaque de forma garrafal. Na base encontra-se escrita a mensagem «Doenças Homossexuais Ameaçam Famílias Americanas».

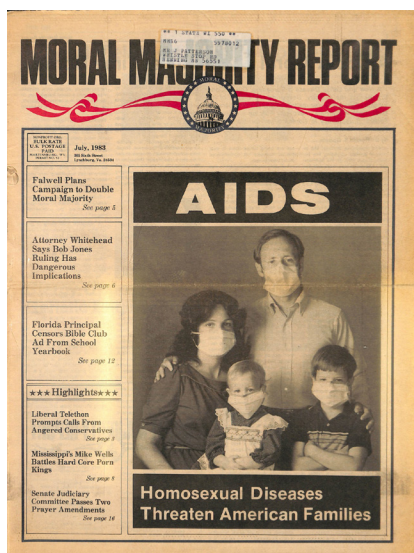
A campanha, veiculada no início da epidemia HIV/AIDS, trazia como investimento saberes que desumanizavam e estigmatizavam homens gays. Em meio a esse contexto também havia leis⁵ que proibiam relações sexuais entre pessoas do mesmo gênero, colocando diversos sujeitos em vulnerabilidade e precariedade social. Dessa forma, a política e a religião atuavam através de construções discursivas e não discursivas para o enquadramento daquelas/es que

5. Em muitos estados ainda é possível a aplicação de técnicas e procedimentos violentos comumente conhecidos como «cura gay». A demissão de profissionais LGBTTI+ também era uma possibilidade legal até o ano de 2020.

José Rodolfo Lopes da Silva / Marcio Rodrigo Vale Caetano / Nilcelio Sacramento de Sousa
«Na minha família não»: culturas e investimentos em família, homossexualidade e cisheteropatriarcado

representavam o suposto «perigo» e relacionalmente aquelas/es que seriam as/os ameaçadas/os. Segundo Michel Foucault (1988), até o fim do século XVIII, as práticas sexuais eram administradas pelo direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Relações de poder-saber que demarcavam linhas entre o lícito e o ilícito. Assim, estabeleciam noções «contra-a-natureza» e «contra-a-lei» engendrando assimilações em que determinadas práticas eram vistas como abominação e infrações à «decretos tão sagrados como os do casamento e estabelecidos para reger a ordem das coisas e dos seres» (Foucault, 1988, p. 38).

Figura 2. Imagem «AIDS. Doenças Homossexuais Ameaçando Famílias Americanas»



Fonte: *Instagram*.

Discutimos sobre a potência das imagens e produções culturais na construção de diferentes saberes, relações, práticas e sujeitos. Pudemos perceber como as mesmas vêm sendo utilizadas por sujeitos alinhados à princípios conservadores que buscam normatizar e universalizar a concepção de família a uma família nuclear – cis, heterossexual, branca, composta por um pai, uma mãe e crianças. Nesse arranjo investem-se em sentidos que não reconhecem outras famílias e/ou sujeitos como naturais, mas sim como ameaças a uma suposta naturalidade e superioridade. Percebemos uma atuação conservadora e neoliberal para a perpetuação e manutenção de estigmas, violências e de um discurso cisheteropatriarcal. Práticas que afetam cidadãos/ãos que não se enquadram em falaciosas normas.

As altas taxas de violência à população LGBTQTTI+ – em meio aos seus diferentes marcadores como gênero, sexualidade, raça, classe, geração, dentre outros – são desdobramentos de políticas violentas, que buscam desumanizar diferentes sujeitos. O estigma sobre tais corpos faz com que muitas/os sejam expulsas de casa pela família. Acabam tendo a rua, e suas

condições de precariedade, como destino comum e precisando lidar com uma sociedade que não garante direitos humanos, saúde, educação, segurança e acesso ao mercado de trabalho.

A série *Veneno*, através de sua narrativa e investimentos, estabelece debates que questionam a instituição família como algo universal e homogêneo. Mostra a potência estética, política, social e pedagógica dos artefatos culturais frente aquilo que está posto como o natural. Estruturas – como o racismo, o machismo e a LGBTTI+fobia – vêm se espalhando estrategicamente em nossa sociedade, relações e diferentes instituições, através de leis e/ou práticas. As mesmas não são recentes, nem agem isoladamente. Vêm através de processos de disputas, negociações, resistências e violências sendo (re)construídas com base em supostas racionalidades e universalidades inquestionáveis. Apagamentos e silenciamentos de diferentes sujeitos e saberes também objetivam naturalizar a experiência, ou seja, as percepções daquelas/es envolvidas/os.

4. CONCLUSÕES

Consideramos a cultura um campo de disputas, negociações e resistências, sendo portanto importante falar de culturas – a partir de suas pluralidades. No decorrer dos séculos XIX e XX ela veio se estabelecendo como uma forma de assimilar o controle social (Yúdice, 2004) instituindo, de forma consciente ou não, formas de ser e estar no mundo. Processos que se dão sutilmente e se espalham estrategicamente pelas nossas relações buscando naturalizar saberes e possibilidades para diferentes sujeitos. Sendo assim percebemos que a cultura não é um campo neutro, pois há diferentes relações de poder implicadas em sua (re)produção.

A utilização da cultura para a associação da homossexualidade como algo patológico e que deve ser combatido não é algo novo, nem isolado. Saberes conservadores vêm atuando nessa produção com justificativas falaciosas de que sexualidades dissidentes seriam um perigo, uma ameaça à criação sagrada de família. Entretanto, pensamos na escola e na cultura em suas potências e possibilidades para a (re)construção de saberes, olhares e relações que investem na (re)construção de uma sociedade democrática. Currículos e práticas que possibilitem (re)pensar e questionar aquilo que/quem comumente aprendemos a enxergar como perigo e/ou como referência. Acreditamos ser perigosa uma sociedade que busca universalizar e homogeneizar sua população e não investir em possibilidades para que seus sujeitos se desenvolvam em suas potencialidades. A formulação de políticas públicas, que busquem reparar estigmas e violências, e realizar debates focados em tais aspectos significa investir na sociedade que desejamos (re)construir, em que vidas sejam valorizadas e cuidadas.

As imagens discutidas buscam limitar a compreensão de família e estigmatizar sujeitos não cisheteropatriarcais se apoiando em falácias. Investem na construção e manutenção de supostas universalidade e neutralidade ancoradas na autoridade e artificial superioridade de um tipo de conhecimento e sujeito. Não busca um cuidado, mas sim a permanência de violências e exclusões. *Veneno* nos captura ao questionar pressupostos naturalizados e violentos, mostra quais vidas o Estado não vem cuidando e de que formas são afetadas. O Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTTI+ no mundo, sendo a população travesti/trans as/os mais afetadas/os na comunidade. Legitimar diferentes culturas, mas também formular políticas para grupos

subalternizados e marginalizados, são elementos de enfrentamento e posicionamento frente a uma realidade que busca suprimir vidas e possibilidades. São compromissos éticos de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- Anadon, S. B., Caetano, M. & Rangel, M. (2015). A Galinha Pintadinha e o reino do Galo Carijó: dinâmicas androcêntricas na educação da infância. *Revista Cadernos de Educação*, 52, 1-20. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i52.7314>
- Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Editora Civilização Brasileira.
- Ellsworth, E. (2001). *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.), *Nunca fomos humanos* (pp. 07-76). Autêntica.
- Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Graal.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalheite. Vozes.
- Foucault, M. (2004). *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política*. Forense Universitária.
- Mondzain, M.-J. (2009). *A imagem pode matar?* Nova Vega.
- Silva, T. T. da. (2004). *Documentos de identidade*. 2 ed. Autêntica.
- Yúdice, G. (2004). *A conveniência da cultura*. Ed. UFMG.

EL CINE COMO RECURSO PARA FOMENTAR LA EQUIDAD DE GÉNERO EN CENTROS EDUCATIVOS

CINEMA AS A RESOURCE TO PROMOTE GENDER EQUITY IN SCHOOLS

Beatriz MORALES ROMO

Universidad de Salamanca. España

bemor@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2793-7034>

RESUMEN: Introducción: A pesar de los importantes avances en los últimos lustros, la igualdad de género sigue siendo una utopía en la sociedad actual. Hay un enorme consenso en conferir a la educación una gran responsabilidad en el reto de lograr una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres. En esta aportación se pretende exponer el potencial del cine como recurso didáctico para reflexionar sobre la perspectiva de género y reducir estereotipos sexistas y micromachismos. **Metodología:** Se aplicó una encuesta a estudiantes de titulaciones universitarias vinculadas tanto al ámbito educativo (Grados de Magisterio y Pedagogía) como al comunicativo (Comunicación Audiovisual). La muestra estuvo compuesta por 251 jóvenes españoles de una media de 24 años. Los resultados arrojados fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS. **Resultados:** Podemos constatar que el uso de metodologías innovadoras en el aula incrementa la motivación hacia el aprendizaje del alumnado. Pero este es tan solo uno de los múltiples beneficios que presenta, pues también aumenta la satisfacción de los alumnos e incrementa la eficacia de los aprendizajes adquiridos. El cine es considerado un recurso didáctico óptimo. **Conclusiones:** Se ha comprobado que la predisposición de los estudiantes al empleo de recursos audiovisuales en formato de películas en el aula es muy alta. Se considera una forma novedosa y alternativa para la transmisión de valores y la lucha contra los estereotipos sexistas en pro del alcance de una sociedad más igualitaria y equitativa.

PALABRAS CLAVE: cine; educación; equidad; igualdad de género; perspectiva de género.

ABSTRACT: Introduction: Despite the important advances in recent decades, gender equality continues to be a utopia in today's society. There is a huge consensus in giving education a great responsibility in the challenge of achieving a more equal society between men and women. This contribution is intended to expose the potential of cinema as a didactic resource to reflect on the gender perspective and reduce sexist stereotypes and micromachisms.

Method: A survey was applied to students with university degrees linked to both the educational field (Degrees of Teaching and Pedagogy) and the communicative field (Audio-visual Communication). The sample consisted of 251 young Spaniards with an average age of 24. The results obtained were analyzed using the SPSS statistical program. **Results:** We can verify that the use of innovative methodologies in the classroom increases the motivation towards learning of the students. But this is just one of the many benefits it presents, as it also increases student satisfaction and increases the effectiveness of the learning acquired. Cinema is considered an optimal didactic resource. **Conclusions:** It has been proven that the predisposition of students to the use of audio-visual resources in film format in the classroom is very high. It is considered a new and alternative way to transmit values and the fight against sexist stereotypes to achieve a more egalitarian and equitable society.

KEYWORDS: cinema; education; equity; gender equality; gender perspective.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad del conocimiento en la que hoy estamos inmersos, el cine tiene, por activa o por pasiva, un papel fundamental. Al tiempo, a pesar de los numerosos avances logrados en las últimas décadas en pro de la igualdad entre hombres y mujeres, la vida cotidiana sigue impregnada de roles y estereotipos sexistas que erosionan esta igualdad.

El devenir histórico y sociosanitario de los dos últimos años demanda con fuerza que la escuela se ajuste a la realidad social que viven sus alumnos fuera de los muros de su centro educativo. El cine ofrece un amplio abanico de posibilidades para conectar estos dos mundos (que a veces más que interconectados discurren en paralelo) con un lenguaje –el audiovisual– que los alumnos conocen muy bien y cuyos códigos descifran muy rápidamente. Conocer y analizar producciones cinematográficas puede poner de manifiesto utopías o realidades reflejadas en el cine y, en todo caso, permite la reflexión y el contraste con las propias vivencias y valores de aspectos como la igualdad entre hombres y mujeres.

La función educativa del cine ha sido abordada por diversos autores para contextos como Educación Infantil (Guichot y Merino, 2016), Educación Primaria (Nuñez, Cutillas y Álvares, 2020), Secundaria (Bonilla, Lorscertales y Páez, 2012) y Educación Universitaria (Oliva, 2020).

Diversos estudios también se han interesado por la percepción del profesorado respecto al valor didáctico del cine (Colón, Tudela y García, 2019).

Bustamante (2020) considera que el cine desde sus orígenes ha tenido una vocación didáctica y moralizante, más que una función lúdica. El cine a través de la ficción representa el mundo real y nos ofrece situaciones perfectamente contextualizadas en ambientes históricos y socioculturales concretos; es un potente transmisor de valores y modelos de todo tipo (vitales, estéticos, lingüísticos, etc.).

Vivimos en un mundo cuya cultura es eminentemente audiovisual. La imagen es una de las principales fuentes de conocimiento. El cine, como la televisión, ejerce un gran atractivo sobre los jóvenes. Por ello, cada vez es un recurso más utilizado. El cine es un excelente recurso didáctico para favorecer y motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de las

distintas etapas y niveles (Nova, 2006). Consecuentemente, puede ser empleado para fomentar la perspectiva de género y los valores igualitarios que permitan avanzar en la construcción de una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres.

A través de esta contribución se pretende exponer el potencial del cine como recurso didáctico para reflexionar sobre la perspectiva de género y contribuir a la reducción de estereotipos sexistas y micromachismos. Desde la perspectiva de Almacellas (2021), pretendemos emplear el cine para pensar y reflexionar sobre la perspectiva de género en la sociedad actual a través del cine como medio de comunicación social.

2. METODOLOGÍA

Diseño: La metodología aplicada en el trabajo se ha nutrido de técnicas cuantitativas y cualitativas, en aras de poder complementar, entre una técnica y otra, aspectos que solo se analizan de forma integral si utilizamos ambas. Es decir, se trata tanto de presentar la magnitud de la problemática planteada a partir de datos cuantitativos como de los procesos que los explican a partir de la metodología cualitativa. Es preciso reconocer que la mayoría de los fenómenos sociales no se pueden, de hecho, explicar aislados. Esta afirmación es resultado de la complejidad de la realidad. Es necesario también diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad de nuestro objeto de estudio, es decir, el objeto de estudio es el factor determinante para escoger un método y no al revés. Por ello, la mezcla de los dos modelos potencia el desarrollo del conocimiento, la construcción de teorías y la resolución de problemas. De este modo, consideramos que la combinación de ambas metodologías es más enriquecedora y completa.

Participantes: La metodología cuantitativa fue aplicada a 251 estudiantes universitarios de una edad media de 24 años. Los estudios que cursaban se enmarcaban en el ámbito educativo (Magisterio y Pedagogía) y el de la Comunicación (Publicidad y Relaciones Públicas) de las ciudades de Salamanca y Ávila.

Instrumentos: Para determinar las posibles contribuciones del cine a la igualdad de género hemos diseñado un cuestionario sobre transmisión de valores, igualdad de oportunidades y estereotipos en el cine. El cuestionario permite estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos. Constituye, en definitiva, un conjunto de preguntas respecto a una o más variables que se van a medir. La elección de esta herramienta ha venido motivada por algunas de sus ventajas: su costo relativamente bajo; su capacidad para proporcionar información sobre un mayor número de personas en un período bastante breve, y la facilidad de obtener, cuantificar, analizar e interpretar los datos (Pérez Ramírez, 2009).

El cuestionario aplicado se estructuró a partir de 31 ítems en total, de los cuales 25 son de tipo Likert, uno de diferencial semántico y 3 preguntas abiertas denominadas de opinión.

Procesamiento de datos: Los datos obtenidos se analizaron con el programa estadístico SPSS.

3. RESULTADOS

Las películas elegidas evidencian una mezcla de roles tradicionalmente masculinos con otros perfiles más proactivos que favorecen las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, siendo en algunos casos ellas las que se muestran como más fuertes, seguras e independientes. Por consiguiente, si bien las películas siguen mostrando estos roles y visiones estereotipadas de género, conviven con otros elementos más igualitarios que dan al espectador una visión menos sesgada de la realidad de hombres y mujeres y de sus relaciones personales.

Podemos decir que el cine influye en las relaciones reales de los espectadores, aunque encontramos una opinión en sentido contrario. Además, se ha profundizado en los elementos que hacen del cine un potente instrumento cultural que influye de forma significativa en actitudes, valores y opiniones de sus consumidores.

Para los estudiantes varones el cine refleja una realidad social más sesgada que para sus homólogas femeninas, sorprendiendo el 16 % de los que piensan que esto ocurre siempre frente a un 1,5 % de las mujeres.

Planteamos a los universitarios la posibilidad de que el cine tenga que contribuir a transmitir ideologías y valores socialmente apropiados. La tendencia general es proclive a este planteamiento, con más mujeres que hombres que creen que esto siempre debería ocurrir: casi la tercera parte de ellas frente a un 16 % de ellos. Un minoritario 10 % no lo considera una tarea del cine.

Sobre el papel del cine como agente socializador, se le da a este una capacidad de influencia superior a la de la educación. El primer ítem del cuestionario abordaba la influencia del cine en la socialización de niños y jóvenes. La casi totalidad de la muestra, excepto un sujeto, mantiene que el cine es un instrumento divulgador de valores que influye en la educación y socialización de niños/as y jóvenes.

Aunque se considera que afecta a ambos géneros, no lo hace por igual, siendo más importante su alcance para las mujeres. Esta percepción la podemos contrastar con el ítem 9: «me siento identificado con personajes del cine». Efectivamente encontramos que hay más hombres que no se sienten identificados (28 %) frente a un 10,6 % de mujeres. El 63,3 % de las mujeres se siente identificada algunas veces, frente a un 42 % de los hombres.

Ante la afirmación de que el cine constituye un medio didáctico que tendría que usarse con más frecuencia en las aulas con fines educativos, casi las tres cuartas partes de hombres y mujeres están de acuerdo (64,3 %) y totalmente de acuerdo el 20 %. Esto es, un 85 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. Esto muestra una marcada tendencia pro cinematográfica de los universitarios que en más de un 60 % han utilizado el cine como recurso en las aulas en 1 a 3 asignaturas y un 22 % entre 3 y 6. Si, a pesar de este importante uso, están a favor de incrementarlo, es que realmente es un recurso didáctico con gran calado en este sector poblacional.

Además, tienen muy claro que la edad influye en que el profesor decida utilizar el cine en sus asignaturas, entendiéndolo, en un tercio de la muestra, que son los profesores más jóvenes los que más se decantan por su inclusión didáctica.

Algunos de los encuestados manifestaron que ya utilizaban el cine como recurso en varias materias, aspecto que valoraban positivamente tanto por el interés y la motivación que suscita, así como por el poder del formato audiovisual para generar debates y reflexiones.

Los y las estudiantes universitarios se muestran, sin diferencias, claramente favorables a incluir el análisis de más películas en clase. Un significativo 87,5 % querría analizar más películas en clase. Los datos entre hombres y mujeres son casi idénticos.

4. CONCLUSIONES

Cualquier estudio o investigación que tenga como trasfondo el ámbito educativo no puede esperar respuestas simples. Este trabajo de investigación ha tratado de acercarse a la realidad de los estereotipos de género transmitidos en el cine y la existencia de equidad en educación, y lo ha hecho a través de la opinión de estudiantes universitarios de titulaciones conectadas con la educación y la comunicación y la de la realidad que muestran las propias películas. Una vez expuestos los datos obtenidos en la revisión bibliográfica y en el trabajo de campo cualitativo y cuantitativo, nos proponemos finalizar esta investigación planteando una serie de conclusiones a las que el trabajo previo nos ha conducido.

El estudio de los estereotipos sexistas nos lleva necesariamente a la conclusión de que los mensajes que se emiten desde las pantallas cinematográficas tienen mucho que ver con la construcción de género, claramente ideológica, y con los roles patriarcales de feminidad y de masculinidad. Pero el cine, al igual que otros medios de comunicación social y cultural, ha ido evolucionando al tiempo que lo hacía la sociedad (aunque a veces con diferentes ritmos).

El cine, como mantiene Almacellas (2021), constituye un potente instrumento cultural que influye de forma significativa en actitudes, valores y opiniones de sus consumidores; resulta especialmente relevante desde la educación desarrollar la capacidad crítica para identificar los que tengan influencias negativas y desenmascararlos.

Se considera el cine un recurso sobre el que apoyar actividades analíticas que conduzcan a reflexiones sobre la detección y el análisis de comportamientos sexistas, fomentando así relaciones más sanas y libres.

El empleo del cine como recurso didáctico en las clases ha dado muy buenos resultados por la buena predisposición de los alumnos ante el cine tal y como aportan varios estudios (Pallarès, 2020; Collado *et al.*, 2020) por su gran calado, su capacidad de generar reflexión y la facilidad de la asimilación de la imagen cinematográfica.

No resulta alentador que casi la mitad de los jóvenes universitarios con los que hemos contado para la muestra considere que las relaciones igualitarias son una utopía en la vida real. Este aspecto deja claro que queda aún mucho camino por recorrer, incluso en las generaciones más jóvenes, y mientras el género romántico sigue avanzando en la línea de mostrar relaciones más igualitarias entre hombres y mujeres que se alejen de los roles y estereotipos tradicionales de la cultura patriarcal, desde el ámbito educativo se pueden aprovechar sus potencialidades, al tiempo que se contrarrestan sus efectos negativos favoreciendo actitudes críticas.

REFERENCIAS

- Almacellas, M. A. (2021). Cine para pensar. La vida como en un espejo. Digital Reasons, 289 pp. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 73(3), 135-136. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/90699>
- Bonilla Borrego, J., Loscertales Abril, F. y Páez Morales, M. D. L. M. (2012). Educación en valores a través del cine. (Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61594>
- Bustamante, P. B. (2020). LIJ y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4423>
- Collado-Ruano, J., Ojeda, M. N., Malo, M. O. y Amino, D. S. (2020). Educación, artes e interculturalidad: El cine documental como lenguaje comunicativo y tecnología innovadora para el aprendizaje de la metodología I+ D+ I. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 373-396. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25639>
- Colón, A. M. O., Tudela, J. M. O. y García, S. R. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 11-20. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.27281>
- Guichot Reina, V. y Merino Delgado, M. A. (2016). Los cortometrajes de animación como herramienta didáctica para trabajar la educación en valores en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 119-132. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.09>
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Nova-Grafió, S. (2006). El cine cómo recurso didáctico. *La Brújula*, 8.
- Núñez-Gómez, P., Cutillas-Navarro, M. J. y Álvarez-Flores, E. P. (2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 38, 233-251. <https://doi.org/10.15581/004.38.233-251>
- Oliva Mompeán, I. (2020). La enseñanza del cine en la Educación Superior: el caso de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 48, 99-109. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2020.48.006>
- Pallarès, A. A. (2020). Cine, transmedia y educación: relatos en pantalla. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>


PROPUESTA DE INCORPORACIÓN DE PRÁCTICAS COEDUCATIVAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN

PROPOSAL FOR THE INCORPORATION OF COEDUCATIONAL PRACTICES IN ART AND EDUCATION UNIVERSITY CONTEXT

Beatriz ESCRIBANO-BELMAR

Universidad de Salamanca, España

Beatriz.Escribano@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8580-7548>

RESUMEN: Introducción: Esta propuesta incorpora las prácticas coeducativas dentro de la asignatura de Arte y Educación, buscando un tratamiento adecuado del género tanto en los contenidos conceptuales como procedimentales. Algunas de las problemáticas analizadas en la materia se refieren a que la mayoría de teóricos, así como ejemplos de artistas que se enseñan, son masculinos. Esto se debe también a la Historia del Arte, donde el papel de la mujer se ha relegado a modelo o musa del artista género masculino, en una historia contada por hombres, como J. J. Winckelmann, H. Wölfflin, E. Panofsky o Gombrich, entre otros. Entre los objetivos de esta propuesta se encuentra fomentar el trabajo entre diferentes sexos en debates, reflexiones y proyectos colaborativos; incluir perspectivas femeninas a las líneas teóricas masculinas de la asignatura; analizar y exponer trabajos artísticos creados por mujeres, y realizar actividades y prácticas que permitan al alumnado ser consciente de esa perspectiva inclusiva. **Metodología:** Esta propuesta metodológica está dirigida a estudiantes de 3.º y 4.º del Grado en Bellas Artes. **Resultados:** El cambio se focaliza en la propia metodología de la asignatura, empleando la reflexión dirigida, las dinámicas *role-playing*, la articulación de juegos, la investigación autónoma o la presentación de proyectos grupales para examinar la perspectiva de género, así como el análisis de estereotipos en la identificación de implicados y recursos humanos de proyectos, entre otros. **Conclusiones:** Se busca generar un contexto educativo donde se incluya a la mujer en su posición como teórica y artista, de tal modo que las problemáticas de género actuales puedan ir solventándose en las generaciones próximas.

PALABRAS CLAVE: coeducación; estereotipos; educación artística.

ABSTRACT: Introduction: This proposal incorporates coeducational practices within the subject of Art and Education, seeking an adequate treatment of gender both in the conceptual and procedural contents. Some of the problems analyzed refer to the fact that the majority of theorists, as well as examples of artists who are taught are male. This is also due to the History of Art, in which the role of women has been relegated to the model or muse of the male artist, in a story told by men for men: J. J. Winckelmann, H. Wölfflin, E. Panofsky or Gombrich, among others. Among the objectives of this proposal is to promote work between different sexes for debates, reflections and collaborative projects; include feminine perspectives to the masculine theoretical lines of the subject; analyze and exhibit artistic works made by women, and carry out activities and practices that allow students to be aware of this inclusive perspective. **Methodology:** This proposal is aimed at 3rd and 4th grade students in Fine Arts. **Results:** The change focuses on the methodology of the subject itself, using directed reflection, role-playing dynamics, the articulation of games, autonomous research, the presentation of group projects to examine the gender perspective, as well as analysis stereotypes in the identification of those involved and human resources of the project, among others. **Conclusions:** It seeks to generate an educational context where women are included in their position as theorist and artist, in such a way that current gender problems can be solved in future generations.

KEYWORDS: coeducation; stereotypes; artistic education.

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta busca incorporar las *prácticas coeducativas* dentro de la asignatura universitaria de *Arte y Educación*, siendo consciente de la necesidad de un tratamiento adecuado del género tanto en la exposición de contenidos de carácter teórico como en el tratamiento práctico de la materia. *Arte y Educación* es una asignatura que capacita al alumnado del Grado en Bellas Artes a promover y facilitar aprendizajes y competencias propias del Arte-Educación, aportando la formación básica orientada al inicio profesional en sectores en los que la educación artística, y el desarrollo de programas sobre ello, puede ser un medio de cambio o mejora artística, cultural y social para la ciudadanía.

Esta asignatura es un complemento a los posibles perfiles donde Arte y Educación tienen su encuentro, tanto en el contexto de educación formal como no formal: espacios educativos, lugares museísticos, centros culturales, instituciones sociales, espacios públicos y privados, entre otros. El perfil profesional al que se enfoca esta materia son docentes, educadores o mediadores de arte en distintos sectores artísticos, culturales y sociales. Precisamente por su contacto directo con la sociedad es necesario que estos profesionales mantengan una perspectiva de género que sea adecuada y que puedan analizar y eliminar situaciones problemáticas heredadas.

2. FUNDAMENTACIÓN

Todas las discusiones sobre cuestiones educativas comportan tener en consideración los valores de una sociedad y eso ha sido incorporado también a la Educación Artística. El arte

abarca valores personales que como creadores de imágenes se transmiten al espectador, sea cual sea la perspectiva o la definición (Gardner, 2011). Sumado a ello, la educación se compone de un sistema integral, donde al *saber hacer* y al *saber ver* se le suma el *saber ser* o los valores actitudinales. Es decir, una educación donde se fomenten la cooperación, la empatía, los valores y el respeto mediante la generación de experiencias de aprendizaje que fortalezcan aquel componente de carácter social, cultural y ético.

Partiendo del contexto establecido por los grandes temas que surcan esta materia, el Arte y la Educación, la enseñanza de los contenidos de esta asignatura sigue promoviendo problemáticas de género que mantienen la versión unilateral de lo ocurrido en ambas áreas.

Fue la tendencia educativa de la Educación Artística Posmoderna la que, con su entrada a finales de los años ochenta, trató de cuestionar los elementos esenciales que caracterizaban el Arte. Promovía la necesidad de adquirir una actitud de constante sospecha sobre los discursos que legitiman el poder, de poner el foco en los «pequeños relatos» de los que hablaba Jean-François Lyotard, representando así a los grupos minoritarios, como el de la mujer en el arte y lo multicultural (Caeiro, 2018). Esta reflexión introduce en el currículo artístico la cuestión de género, las relaciones de poder, la ideología de las producciones culturales y la denuncia de los rasgos opresivos de las sociedades democráticas, entre otros (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

Pese a los numerosos intentos en el ámbito de la educación formal, la presencia de la mujer en los mismos lugares que se encuentra el hombre sigue pudiendo considerarse escasa. Por ejemplo, diversos análisis de asignaturas y de libros de texto han demostrado que la presencia femenina en las materias es solo del 7,5 % (López-Navajas, 2014), y más concretamente en Educación Plástica, Visual y Audiovisual, la presencia femenina es solo de un 9 %, disminuyendo en los cursos superiores.

La historia real es que las mujeres han sido protagonistas no solo como modelos de muchas de las principales obras, sino como artistas y teóricas dirigiendo el cambio en cada uno de los momentos históricos. Debido a ello, durante los años sesenta buscaron romper con el concepto de género (Guasch, 2003) y diversas historiadoras y críticas, como Lucy R. Lippard, subrayaron las contribuciones del arte feminista. También Linda Nochlin, en 1971, planteaba la pregunta directamente en el título del artículo «Why Have There Been No Great Women Artist?» publicado en *Art News*, debatiendo el motivo por el que se ha escrito una Historia del Arte donde no estaban las mujeres, donde las obras no tenían firma o directamente eran atribuidas al género masculino. Nochlin, en la línea de esta tendencia de Educación Artística Posmoderna, deseaba cuestionar los modelos y discursos hegemónicos que se han relatado. A estas contribuciones, hay que añadir las de S. Harris, C. Clemens, E. Tufts, G. Pollock, R. Parker y A. M. Guasch.

De este modo, entre las *problemáticas* visualizadas en la docencia de la asignatura, se encuentra que:

- La gran parte de expertos/as, teóricos/as e investigadores/as que se exponen y enseñan en las líneas teóricas son masculinos.
- Los ejemplos de obras de artistas y creadores que se utilizan son masculinos. Esto se debe a la problemática general que existe en la Historia del Arte, ya que el papel de la mujer artista ha sido olvidado e, incluso, escondido. La mujer ha sido la modelo o

musa del artista-género masculino en una historia que ha sido contada por hombres: J. J. Winckelmann, H. Wölfflin, E. Panofsky, E. H. Josef Gombrich o A. Hauser son algunos de los más conocidos. Es a partir de la Posmodernidad, con la llegada de esa tendencia educativa, cuando críticas e historiadoras como Guasch buscan contar la verdadera Historia del Arte donde la mujer tiene un papel similar al del hombre.

- El lenguaje empleado en la asignatura trata de ser inclusivo, sin embargo, revisando los materiales históricos y las aportaciones sobre el género neutro y lenguaje inclusivo, se debe hacer una profundización y uso más apropiado.

3. OBJETIVOS

Esta aportación tiene como objetivo general la enseñanza de la asignatura de Arte y Educación con una perspectiva de género inclusiva, siguiendo para ello los siguientes objetivos específicos:

- Incluir perspectivas femeninas teóricas a las líneas conceptuales de la asignatura.
- Analizar y exponer trabajos artísticos realizados por mujeres en el mismo periodo de aquellos realizados por hombres.
- Realizar diversas actividades y prácticas que permitan al alumnado ser consciente de esa perspectiva inclusiva.
- Disponer al alumnado en el aula de tal modo que se fomenten las relaciones entre diferentes sexos para debates, reflexiones y proyectos colaborativos.
- Modificar el lenguaje empleado en la asignatura para que sea inclusivo.

4. METODOLOGÍA

Para poder modificar esas diversas problemáticas encontradas, la metodología se adapta a los destinatarios: 45-50 estudiantes de entre 21-22 años, procedentes de los cursos de 3.º y 4.º del Grado en Bellas Artes que eligen esta asignatura como optativa. Arte y Educación se distribuye en una sola sesión semanal con una duración de 4 horas y 30 minutos, que se desarrolla durante 14 semanas. Se emplean así esas 14 sesiones para analizar problemáticas comunes en el tratamiento del género e ir aplicando un uso inclusivo.

Adaptada la metodología a los destinatarios, esta se adecúa al contexto universitario del Grado en Bellas Artes, a los objetivos y al contenido de la asignatura para favorecer un conocimiento significativo mediante diversos métodos e instrumentos:

- *Investigación docente previa*: precisamente uno de los problemas de la educación artística es la no renovación de los materiales teóricos por no investigar dentro de la práctica educativa. Suplir esta falta de teóricas mujeres sobre las diversas temáticas tratadas, así como de mujeres artistas, parte de la investigación docente previa del profesorado, quien, a partir de los referentes bibliográficos primarios debe:

- Localizar y analizar los principales manuales y monografías sobre el tema con visión tradicional.
- Buscar teóricas mujeres y artistas en las mismas líneas establecidas en esos enfoques tradicionales.
- Consultar o entrevistar a especialistas para contrastar puntos de vista.
- Usar bases de datos y otras fuentes documentales de investigación para obtener publicaciones más actuales, como actas de congresos.
- *Uso de lo lúdico*: la aplicación de metáforas de juegos para actividades educativas universitarias, siguiendo ese primer término acuñado por N. Pelling en 2002, influye positivamente en la motivación, el compromiso de los alumnos y, por tanto, en el aprendizaje significativo. Aplicado al aula, no solo puede hacer que el comportamiento del alumnado cambie en positivo, sino que aparezcan cualidades básicas en el profesorado, como la motivación; la innovación al aplicar herramientas a las que el alumnado está acostumbrado en su vida diaria, pero no en su vida universitaria; las dinámicas con tendencia activa para dar lugar a sesiones en las que no se exponga solo de un modo tradicional; y la empatía. El carácter lúdico se encuentra incluso antes del juego, antes que el acto de jugar, cuando el ser humano se conecta con ese pulso vital que le permite experimentar cualquier actividad de juego o fuera de este. En el campo social, el impulso lúdico se considera como un atributo de la naturaleza humana, de manera que cada uno se apasiona por experimentar jugando y aprender.
- *El uso adaptado del entorno de aprendizaje físico y la organización del aula*: es decir, mediante la disposición del alumno para las diferentes actividades, se desea promover las relaciones entre diversidad de género para debates, dinámicas, reflexiones y proyectos de carácter colaborativo que mejoren esa inclusión de la perspectiva de género.

5. RESULTADOS

Como resultado, se plantea la siguiente propuesta de una serie de actividades en relación con la organización temática de la asignatura de Arte y Educación:

Tema 1. Introducción: Arte y Educación

*Actividad 1.1: Reflexión-debate inicial a partir de la cuestión: ¿Qué falsas creencias existen sobre la Educación Artística? Se incluye como falsa creencia: «el artista-hombre /musa-mo-
delo-mujer». Se subraya la figura de la mujer artista. Debate colectivo agrupando al alumnado en círculo para visualizar los primeros posicionamientos sobre esta falsa creencia.*

Actividad 1.2: Trabajo autónomo ABP sobre Teoría de las Inteligencias Múltiples (H. Gardner). Partiendo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, el alumnado, situado en grupos de 4-5 personas para facilitar la interacción, deben diseñar y desarrollar actividades en las que se promueva la Educación Artística desde otras asignaturas en la Educación Secundaria, suscitando la inclusión de la perspectiva de género en todas ellas.

Recursos: Horario semanal de instituto de Educación Secundaria.

Tarea: Se debe seleccionar un día del horario escolar y diseñar actividades para cada una de las asignaturas promoviendo la Educación Artística en cada una de ellas.

Actividad 1.3: Role-playing sobre las tendencias educativas históricas de Educación Artística. A partir del estudio teórico de las diferentes tendencias educativas históricas de la Educación Artística, el alumnado deberá realizar una dinámica *role-playing* para el asentamiento de conocimientos. Para ello, se realizarán 4 subgrupos que tendrán un rol diferente.

Recursos: Tarjetas con roles por grupos y situación. La organización de subgrupos se realizará de manera que la división de género sea similar.

SITUACIÓN para *role-playing*:

Para el próximo curso 2022-23, la Junta de Castilla y León quiere establecer un nuevo sistema de enseñanza de la Educación Artística basado en diversas características de las tendencias educativas históricas y promoviendo la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos. Para ello, se ha creado una reunión con representantes de cuatro comisiones de expertos de las tendencias educativas: Comisión de la Autoexpresión Creativa, Comisión de la Educación basada en la Disciplina, Comisión en la Educación Artística Postmoderna y, el último grupo, Comisión de Estrategias para el Pensamiento Visual.

PROBLEMA:

Las cuatro comisiones de expertos os reunís para poder llegar a la decisión de cuál sería el mejor sistema educativo en la etapa de Secundaria y Bachillerato para el próximo curso, teniendo en cuenta las características de la educación actual y promoviendo la perspectiva de género en los contenidos. Todos defendéis la importancia de la Educación Artística dentro de la etapa de Secundaria y Bachillerato y la necesidad de ampliar sus horas del currículo. Para llegar a un consenso, iréis reflexionando y discutiendo sobre los puntos fundamentales de todo Diseño Curricular Base.

Tema 2. Arte y Educación en diferentes contextos educativos formales y no formales

Actividad 2.1: Diferenciación entre qué es un medio de expresión y qué es un medio de comunicación como función del arte en el Diseño Curricular Base de la Educación Artística.

Recurso: Uso de Kahoot! para actividad gamificada de identificación de la función expresiva y de comunicación en similar número de obras artísticas de artistas mujeres y hombres.

Tema 3. Consideración del Arte en la educación formal. El diseño curricular base y su aplicación

Actividad 3.1: Actividad de investigación autónoma: Dibujo infantil y arte contemporáneo. El alumnado debe localizar obras de artistas seleccionados en los que es evidente la relación estrecha con algunos principios clásicos del dibujo infantil. Redactar una pequeña reflexión y razonamiento en 300-400 palabras aproximadamente.

Recursos: Nombres de artistas que hayan utilizado los principios del dibujo infantil como base para su obra artística. Emplear para ello similar número de artistas mujeres y hombres del mismo periodo. Destacar la existencia de esas mujeres cuya historia no ha sido contada en la Historia del Arte oficial.

Tema 4. La educación artística en contextos no formales. Lugares museísticos

Actividad 4.1: Reflexión común en el aula a partir de las preguntas: ¿Cuál ha sido tu experiencia en actividades educativas dentro de museos? ¿Dónde identificas a la mujer en esa educación? ¿Qué rol tiene la mujer en los lugares museísticos? ¿Quiénes son los/las educadores de museos? ¿Qué formación deberían poseer? Debate colectivo agrupando al alumnado en círculo para que todos puedan reflexionar en común.

Actividad 4.2: Investigación en grupos: a partir de diversos estudios de caso de lugares museísticos donde se desarrollan acciones educativas para recuperar la memoria femenina, analizar el caso de la Documenta 12 de Kassel.

Tema 5. El desarrollo de la creatividad como clave fundamental

Actividad 5.1: Test de creatividad de Torrance.

Recurso: Fotocopias del Test de Creatividad de Torrance.

Una vez que el alumnado ha realizado el Test de Creatividad de Paul Torrance, se analizará la perspectiva de género y los estereotipos aflorados de modo natural y casi automática en esos dibujos.

Tema 6. Planificación de proyectos de Arte y Educación

Actividad 6.1: Presentación de los borradores de proyectos colaborativos. A partir de los proyectos colaborativos diseñados por el alumnado para la asignatura, analizar y examinar qué borradores presentan problemas de género en su planificación.

Actividad 6.2: Identificar los stakeholders o interesados del proyecto planificado. Examinar con el alumnado cuáles son las perspectivas y estereotipos de género que aparecen ya en la identificación de interesados del proyecto de acuerdo a las profesiones. Por ejemplo: directivo empresa-hombre, alcalde-hombre, banquero-hombre, limpieza-mujer.

Actividad 6.3: Recursos humanos de los proyectos colaborativos. En grupos según los proyectos, el alumnado debe establecer los recursos humanos necesarios para los proyectos, prestando especial atención a la perspectiva de género de cada equipo del proyecto. Puesta en común y reflexión sobre posibles problemas de inclusión social.

*Actividad 6.4: Ejercicio de pensamiento lateral para visualizar elementos positivos y negativos del proyecto diseñado mediante role-playing *Álter Egos*.* Cada alumno/a elige un personaje famoso real o ficticio: Steve Jobs, Catwoman, Hilary Clinton, Batman, por ejemplo, para tratar de visionar los posibles problemas del proyecto según lo haría el personaje. Clave: los hombres deberán elegir una mujer y las mujeres deberán elegir un hombre. Una vez se ha desarrollado el ejercicio como tal, analizar:

- Mujeres: han elegido hombres reales o ficticios como personajes, y sus características.
- Hombres: han elegido mujeres reales o ficticias como personajes, y sus características.

6. CONCLUSIONES

Con esta propuesta educativa se busca generar un contexto educativo donde se incluya a la mujer en su posición como teórica y artista, de tal modo que las problemáticas de género actuales puedan ir solventándose en las generaciones próximas en el ámbito de la Educación Artística. El alumnado será consciente de la verdadera Historia del Arte paralela donde las mujeres son artistas y no musas, de la labor teórica de investigadoras y especialistas y de las problemáticas en el uso del género y de los estereotipos que siguen existiendo en la actualidad.

REFERENCIAS

- Alario, T. (2008). *Arte y feminismo*. Nerea.
- Caeiro, M., Barbero, A., Clemente, M. D., García, J. et al. (2018). *Aprender, crear, enseñar. Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación primaria*. UNIR Editorial.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Paidós Arte y Educación.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gualdoni, F. (2008). *ART. Todos los movimientos del siglo XX desde el Postimpresionismo hasta los New Media*. Skira editore.
- Guasch, A. M. (2000). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Alianza.
- Guasch, A. M. (2011). *Arte y archivo, 1920-2010: Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Akal. Arte Contemporáneo.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Mayayo, P. (2003). *Historias de Mujeres, historias del arte*. Cátedra.

MENINAS DIGITAIS - PROGRAMA BRASILEIRO POR IGUALDADE DE GÊNERO NA ÁREA DE TIC

DIGITAL GIRLS - A BRAZILIAN PROGRAM FOR GENDER EQUALITY IN THE ICT AREA

Luciana BOLAN FRIGO¹ e Aleteia ARAUJO²

¹ *Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil*

luciana.bolan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0156-2959>

² *Universidad de Brasilia, Brasil*

aleteia@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4645-6700>

RESUMO: Introdução: A subrepresentação feminina no setor de tecnologia pode ser considerada uma ameaça para uma sociedade justa, uma vez que a falta de diversidade neste setor gera produtos e serviços enviesados e propaga desigualdades em diferentes camadas e setores da sociedade. Desta forma, o Programa Meninas Digitais está alinhado com a Agenda 2030 para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS 5 – Igualdade de Gênero, a qual tem sido discutida em diferentes setores da sociedade. **Metodologia:** Este artigo apresenta os principais dados que envolvem quatro relatórios, entre os anos de 2017 a 2020, com informações sobre mais de 60 projetos parceiros. Os relatórios compilam as respostas e trazem informações sobre o público-alvo dos projetos, ações realizadas, tamanho das equipes, região do país, formas e fontes de financiamento, etc. **Resultados:** Quase a totalidade dos projetos são realizados por instituições públicas como Universidades e Institutos Federais, alguns apresentam fontes de financiamento privados com parcerias com empresas, a maioria usa recursos vindos de editais dos órgãos de fomento. Dentre os projetos parceiros, o foco das atividades está na pesquisa e extensão. **Conclusões:** Embora as atividades necessárias para se atingir a igualdade de gênero seja complexa, ações de conscientização acerca das atividades que podem ser desempenhadas na área da tecnologia são essenciais para abrir portas para muitas meninas e mulheres atuarem neste mercado de trabalho inovador e com tantas oportunidades. A sociedade mais justa só será atingida quando tivermos maior respeito à diversidade de opiniões e ideias.

PALAVRAS-CHAVE: meninas digitais; igualdade de gênero; mulheres em TI; mulheres em computação.

ABSTRACT: Introduction: The underrepresentation of women in the technology sector can be considered a threat to a fair society, as the lack of diversity in this sector generates biased products and services and spreads inequalities in different social classes and sectors of society. This way, the Digital Girls Program is aligned with the 2030 Agenda for the Sustainable Development Goal – SDG 5 – Gender Equality, which has been discussed in different sectors of society. **Methodology:** This article contains the data collected in four reports, between the years 2017 to 2020, with information from approximately 60 partner projects. The reports compile the information from projects about the target audience, actions taken, team sizes, country's region, funding sources, etc. **Results:** Almost all projects are carried out by public institutions such as Universities and Federal Institutes, some have private funding, but most common resources come from government funding. Among the partner projects, the focus is on extended community activities and research. **Conclusions:** Although the activities necessary to achieve gender equality are complex, awareness-raising actions about the activities that can be performed in the area of technology are essential gateways for many girls and women to act in this innovative job market with so many opportunities. A fairer society will only be achieved when we have greater respect for the diversity of opinions and ideas.

KEYWORDS: digital girls; gender equality; women in IT; women in computing.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, após quase dois anos de pandemia, quando o mundo não parou por completo, graças a tecnologia implantada em sociedade, é natural questionarmos o porquê dessa área não estar entre as primeiras opções do leque de escolha profissional das mulheres.

Essa resposta é complexa e tem sido objeto de estudo há vários anos, principalmente entre pesquisadoras da Europa e América. Muitas destas pesquisas indicam que, embora busquemos que a discriminação e o estereótipo de gênero na área de TI sejam ultrapassado, eles ainda tem forte presença na vida das mulheres. Apesar de ter sido desbancada pela ciência, a ideia de que razões biológicas determinam os caminhos distintos do que é «coisa de menino» e «coisa de menina». Assim, originado por essa falsa percepção, a mulher teria uma habilidade «natural» para atividades que exigem atenção e afeto, mas não teria habilidade para questões de racionalidade, atributo considerado masculino. Nathan Ensmenger, professor da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, no livro *The Computer Boys Take Over: Computers, Programmers, and the Politics of Technical Expertise*, descreve esse processo de masculinização, que atribui para o profissional da área a imagem de um homem nerd e anti-social (Ensmenger, 2017).

A pesquisadora e socióloga Bárbara Castro (Castro, 2013) afirma que a maneira como a sociedade define o que é ser mulher e o que é ser homem tem relação direta com o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Assim, a estrutura e a função cerebral mudam em resposta à experiência, de modo que quaisquer diferenças podem relacionar-se a diferenças em sua socialização e educação. Logo, tal divisão repercute, diretamente, nas escolhas profissionais. Para os meninos, atuar profissionalmente na área de TI é algo que se apresenta como uma escolha natural, enquanto que para as meninas, é algo a ser desbravado. Teague (2002)

apresenta em seu artigo que esses estereótipos de carreira e percepções errôneas sobre a natureza da computação são razões que impactam diretamente a subrepresentação das mulheres nas carreiras profissionais de computação.

No modelo de educação atual, essa noção preconcebida de que há profissões de meninas e profissões de menino, ganha força ainda na infância. Segundo o pesquisador Cvencek e co-autores (2017), logo cedo as garotas são incentivadas a incorporar falsas concepções de que não são boas em Matemática. Em um estudo realizado por Klawe e Leveson (1995), eles afirmam que o comportamento dos professores nas escolas, nos primeiros anos escolares, desencoraja, às vezes, as alunas a seguirem áreas de exatas. Além disso, a diferença de interesse entre meninos e meninas, pela área de computação, causada pelo falso estereótipo, aumenta com o passar do tempo na escola, sendo mais forte no último ano do ensino médio (Holanda *et al.*, 2019, 2020). E essa falta de interesse das meninas tem impacto direto na atuação profissional delas na área de tecnologia.

Como consequência, as meninas que optam por uma área ainda considerada «masculina», precisam lidar com empecilhos diários que são grandemente discriminatórios e sexistas. Assim, tem ocorrido uma sub-representação feminina no setor de tecnologia, a qual pode ser considerada uma ameaça para uma sociedade justa. Essa ameaça se explica pelo fato de que a falta de diversidade neste setor gera produtos e serviços enviesados, propagando desigualdades em diferentes camadas e setores da sociedade.

Todavia, esse arquétipo imposto pela sociedade, há anos, não se autodestruiu. É preciso reprogramar a sociedade agora para que o futuro seja diferente. Nessa linha, o Programa Meninas Digitais (PMD), chancelado pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC), tem atuado em todo o Brasil, desde 2010, com o objetivo de incentivar projetos que atuem para atrair mais mulheres para a área de Computação. Mais informações podem ser obtidas no site do programa (<https://meninas.sbc.org.br/>). Assim, o objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o direcionamento das ações realizadas pela comunidade do programa através das informações extraídas dos relatórios gerados a partir de 2017.

2. PROGRAMA MENINAS DIGITAIS

No artigo «Meninas Digitais: uma jornada de ciclos enriquecedores», Maciel e co-autores (2021) descrevem como brotou, em 2010, o Programa Meninas Digitais (PMD). Esse programa foi então criado na quarta edição do Women in Information Technology (WIT), que é um evento do Congresso da Sociedade Brasileira de Computação (CSBC) (SBC, 2021).

O Meninas Digitais nasceu com espírito audacioso de integrar todas as iniciativas acadêmicas que atuassem com a mesma temática – Incentivar maior participação feminina na área de Computação (Maciel *et al.*, 2016). Assim, entre 2011 e 2013, o Meninas Digitais incorporou os seus primeiros parceiros, entre os quais constam os projetos Meninas.comp (Araujo *et al.*, 2021b), o MD - Regional Sul-UFSC (Moro *et al.*, 2021), o Mulheres na Computação, o Meninas++ e o Emíli@s – Armação em Bits. Em 2015 o MD foi institucionalizado pela SBC como programa de interesse nacional da comunidade. Como consequência dessa importância

para a sociedade, no ano seguinte, o programa MD recebeu a chancela da SBC, sendo a primeira iniciativa brasileira a receber tal reconhecimento (SBC, 2021).

Nesse contexto, o Programa Meninas Digitais tem como objetivo divulgar a área de Computação e suas tecnologias para despertar o interesse de meninas estudantes do ensino médio (nas suas diversas modalidades) e dos anos finais do ensino fundamental, para que estas conheçam melhor a área e sintam-se motivadas em seguir uma carreira em Computação. As ações do PMD são diversificadas, tais como oferta de minicursos e oficinas; realização de dinâmicas; palestras com estudantes e profissionais que já atuam na área compartilhando suas experiências; e realização de eventos. Além disso, o PMD têm iniciado uma atuação também no mercado de trabalho para incentivar empresas e instituições a escolherem a ter um time mais diverso em relação à igualdade de gênero. Nesse sentido, em 2021, o Programa MD assinou parceria com a empresa LOGGI, intitulado-a como a Primeira Parceira Institucional deste programa.

Para viabilizar esta iniciativa, o Programa Meninas Digitais conta com uma organização constituída por uma coordenação geral, um comitê gestor e um conselho de consultores. O Comitê Gestor do MD está estruturado em seis diretorias, e o Conselho de consultores é formado pelos ex-coordenadores do programa. Na ponta desta estrutura organizacional, mas igualmente importante, estão os projetos parceiros que atuam em todo o território nacional – Brasil. Os projetos parceiros atuam como multiplicadores, realizando ações diretamente com meninas do ensino fundamental, médio e superior. Toda essa estrutura é formada por professores voluntários que estão alinhados com a missão do programa – Despertar o interesse de meninas para seguirem carreira em Tecnologia da Informação e Comunicação.

O Comitê Gestor no período atual (2020/2021) tem atuado em diversas atividades para motivar e integrar cada vez mais os projetos parceiros. Assim, nesse período foi realizada a Campanha «Era uma vez...» que apresentou durante o mês da mulher diversas histórias reais de mulheres que atuam na área de TI contando como ocorreu sua escolha profissional pela área. Essas histórias foram ilustradas por crianças escolhidas por essas mulheres, tais como suas filhas, sobrinhas, e amigas conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1. Campanha «Era uma vez...» realizada no mês de março pelo MD



Fonte: Programa Meninas Digitais.

Outra ação relevante para o PMD em 2021 foi o convite para as coordenadoras do PMD e autoras deste artigo para serem editoras convidadas na revista *Computação Brasil* com a temática «Diversidade de Gênero em Computação». A edição apresenta artigos com diferentes perspectivas indicando tendências, pesquisas, reflexões e dados cujo intuito é de provocar ações nos diversos setores da sociedade, gerando insumos para uma sociedade mais justa e igualitária (Araujo & Frigo, 2021). E ainda nesta edição o Comitê Gestor do PMD publicou um artigo sobre os sete 7 motivos para se promover a diversidade de gênero (chamados de 7P's), que se traduzem em oportunidades para o desenvolvimento sustentável, criativo e eficiente, indicando os benefícios que surgem em uma área mais diversa (Araujo *et al.*, 2021a).

Além disso, o Comitê Gestor do MD tem desenvolvido o projeto «Café com Ciência», o qual apresenta uma LIVE a cada dois meses (chamados de episódios), apresentando temas de relevância para a comunidade de TI, com mulheres de referência nesta área, conforme mostrado na Figura 2. Outra conquista, do atual Comitê Gestor, foi a realização da primeira rodada de reuniões regionais do Brasil, onde os projetos parceiros se encontraram em reuniões virtuais para trocarem ideias e firmarem parcerias.

Figura 2. Projeto Café com Ciência do MD



Fonte: Programa Meninas Digitais.

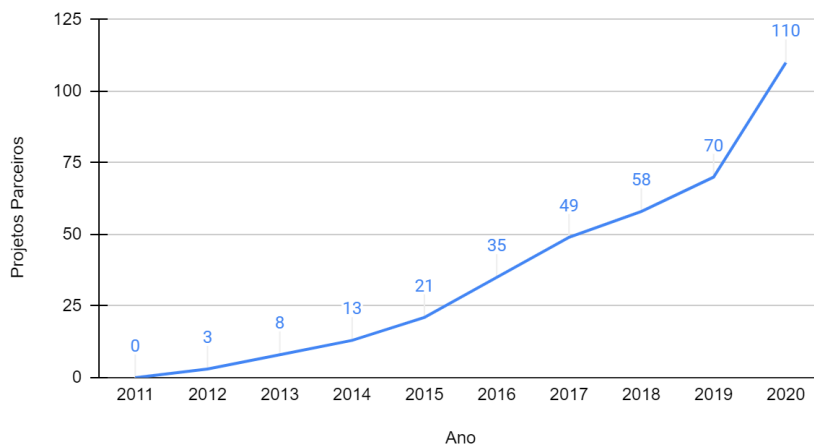
3. METODOLOGIA

O Programa Meninas Digitais gera um relatório que radiografa os dados de atuação de todos os projetos parceiros, e das ações realizadas pelo Comitê Gestor. Esse relatório é oficialmente lançado durante o Fórum Meninas Digitais, que é um evento anual que ocorre juntamente com o WIT (<https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/issue/archive>). Os dados refletidos nos últimos 4 anos nesses relatórios serão apresentados nas próximas seções deste artigo, contudo a coleta e análise se restringem apenas aos dados quantitativos. A coleta dos dados tem sido feita anualmente a partir do ciclo 2017/2018, por um questionário eletrônico que é preenchido pelos projetos parceiros. O convite é encaminhado por e-mail às coordenações dos projetos parceiros cadastrados no programa e as respostas são voluntárias. As perguntas são do tipo abertas, fechadas ou mistas com análises qualitativas e quantitativas. O foco principal desta coleta de dados é realizar um mapeamento das ações realizadas pelos projetos parceiros, assim como identificar a capilaridade do Programa Meninas Digitais no Brasil e a partir deste ano, também na América Latina. Os resultados compilados estão apresentados na Seção 4.

4. RESULTADOS

O Programa Meninas Digitais, como dito anteriormente, tem uma comunidade de projetos parceiros que atua como multiplicador da missão do PMD por todas as 5 (cinco) regiões do Brasil. A maior parte desses projetos parceiros está vinculado a instituições de ensino médio tecnológico ou superior, sendo que a base é de Institutos e Universidades Federais. O gráfico da Figura 3 ilustra a quantidade de projetos cadastrados no PMD desde o seu lançamento em 2011.

Figura 3. Projetos parceiros cadastrados

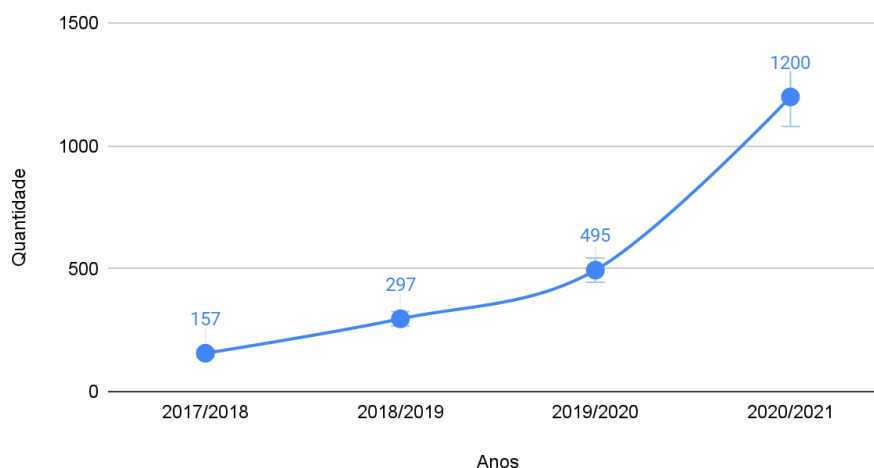


Fonte: Programa Meninas Digitais.

No primeiro relatório do PMD, ano de referência 2017/2018, eram 21 estados atendidos dos 26 estados brasileiros. A partir do relatório de 2019/2020 apenas três estados não possuem multiplicadores cadastrados no PMD. Além disso, em 2021 o primeiro projeto parceiro da América Latina foi cadastrado, o qual é vinculado a uma Universidade privada da Colômbia.

Na Figura 4 são apresentados os dados referentes à quantidade estimada de pessoas voluntárias envolvidas em ações dos projetos parceiros, de acordo com as respostas dos próprios projetos. Conforme apresentado na Figura 4, há um relevante crescimento da quantidade de pessoas que atuam diretamente nos projetos parceiros. É importante ressaltar que a maioria dessas pessoas atuam de maneira voluntária em seus projetos.

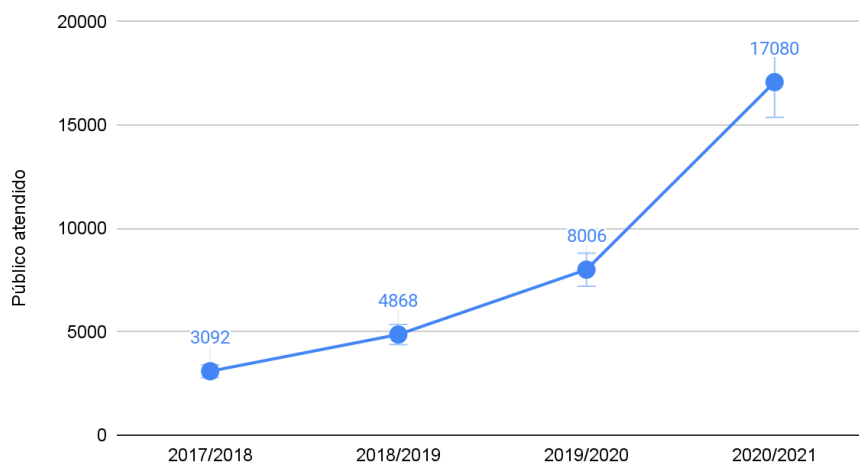
Figura 4. Pessoas voluntárias na comunidade PMD



Fonte: As autoras.

Na Figura 5 são apresentados os dados referentes ao público estimado que tenha sido atendido em ações dos projetos parceiros durante os anos pesquisados. Percebe-se que houve um crescimento com comportamento exponencial durante o período de pandemia, que fez com que alguns projetos tivessem um alcance de um público mais diverso e maior, viabilizado pelo uso das plataformas de videoconferência.

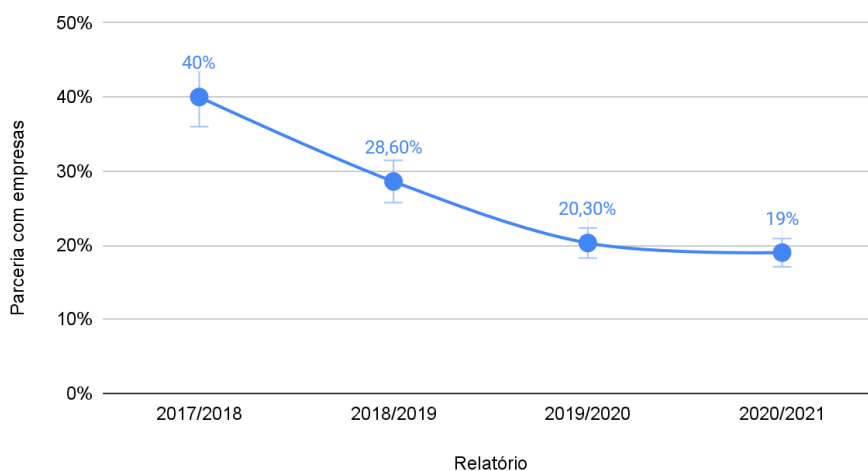
Figura 5. Público atendido pelos projetos parceiros do PMD



Fonte: As autoras.

A Figura 6 mostra que o apoio das empresas aos projetos parceiros reduziu em termos percentuais, no entanto como o número de projetos cresceu muito também, acredita-se que em termos quantitativos não tenha havido uma queda tão evidente.

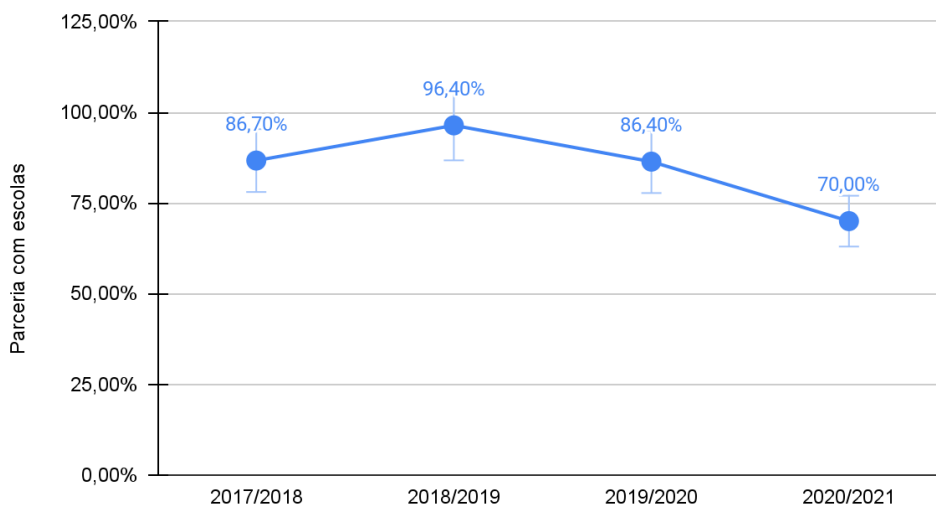
Figura 6. Parceria dos projetos parceiros com a empresa



Fonte: As autoras.

O gráfico da Figura 7 destaca que a maior parte dos projetos atua junto às escolas, e que durante o período de pandemia muitas foram as dificuldades de atender este público. A falta de acesso das alunas à tecnologia (computador, telefone celular e internet) foi o principal motivo descrito pelos projetos para a não execução de algumas atividades. Alguns projetos foram totalmente suspensos e aguardam o retorno às atividades presenciais das escolas e universidades para a retomada das ações. Desta forma, acredita-se que a tendência é que o percentual volte a subir e permaneça em torno de 85 %-90 % como nos anos anteriores.

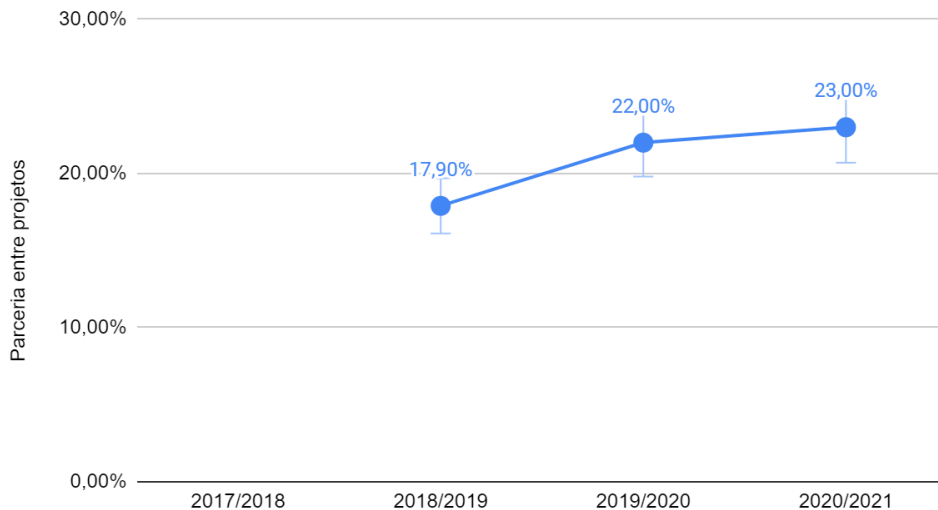
Figura 7. Parceria dos projetos parceiros com as escolas



Fonte: As autoras.

Outra atividade de grande relevância para o PMD são as atividades em parceria entre os próprios projetos da comunidade. Neste ano de 2021 foram realizadas cinco reuniões regionais, uma para cada região do Brasil (Norte, Sul, Sudeste, Nordeste e Norte) com o intuito de aproximar os projetos, e motivar a troca de experiências, de conhecimentos e ações conjuntas. Na Figura 8 é possível notar que existe interação entre os projetos, ainda que de forma tímida. Assim, com a realização dos encontros regionais que iniciou este ano, espera-se que esse percentual cresça nos próximos relatórios.

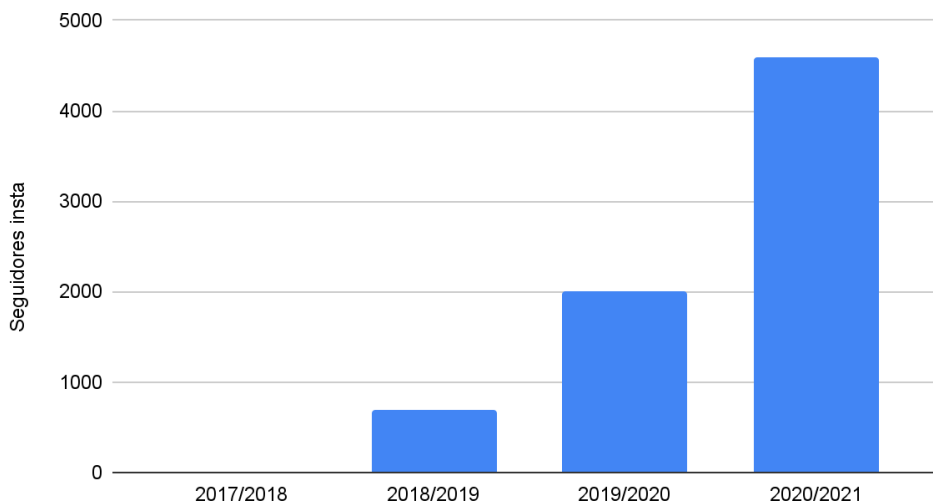
Figura 8. Parceria entre os projetos parceiros do PMD



Fonte: As autoras.

Por último, o gráfico da Figura 9 mostra o crescimento do PMD pelos seguidores na rede social Instagram, que teve sua abertura apenas em julho de 2018.

Figura 9. Seguidores na rede social Instagram do PMD



Fonte: As autoras.

É importante ressaltar que o Brasil é um país com grande extensão territorial e as diferenças culturais, sociais e educacionais variam muito conforme os objetivos específicos de cada projeto, assim como o público-alvo. Assim sendo, os projetos parceiros do PMD são independentes e não há uma exigência de alguma ação específica que esses projetos devam executar. Alguns projetos atuam em comunidades específicas como indígenas, negras, com alta vulnerabilidade social, etc. Dentre os desafios apontados pelos projetos parceiros, o principal tem sido a falta de editais de fomento, patrocínios ou outras formas de recebimento de recursos.

5. CONCLUSÕES

A diversidade importa em todas as áreas do conhecimento, e na computação, em especial, essa importância fica ainda mais evidente pela evolução e permeabilidade da tecnologia na sociedade. Assim, suprir a lacuna de gênero nessa área é um ponto vital para se alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, a fim de criar infraestrutura, serviços e soluções que ajudem a resolver, de maneira mais justa e eficiente, os problemas da sociedade.

Mais do que nunca, as grandes corporações estão agindo de forma a mudar este cenário, visto que a presença feminina na liderança das empresas é comprovadamente um positivo diferencial. Contudo, é necessário ter mão de obra feminina nessa área. Assim, as mulheres precisam despertar o interesse pela atuação profissional na computação.

Assim, o Programa Meninas Digitais tem trabalhado em rede para motivar cada vez mais a participação feminina na área em consonância com a ODS 5 - Igualdade de Gênero. A história do PMD, conforme apresentado neste artigo, mostra uma crescente preocupação nas instituições acadêmicas brasileiras com a realização de projetos que possam divulgar a área para o público feminino. Logo, um ponto importante é que está evidenciado nos dados do PMD um aumento no movimento pela igualdade de gênero na área de tecnologia.

O PMD acredita que é importante fomentar o debate em sociedade, identificar oportunidades, e criar diversidade e equidade de gênero em todas as instituições e empresas, pois este é o único caminho para criarmos uma sociedade mais justa para todos. Como trabalho futuro pretende-se comparar os dados gerados a partir do PMD, com uma coleta mais ampla que permita uma análise qualitativa desses dados.

REFERÊNCIAS

- Araujo, A., Capelli, C., Nakamura, F., Frigo, L. B., Salgado, L., Moro, M. M., Braga, R. & Viegas, R. (2021a). 7 motivos para você promover a diversidade de gênero na TI [7 reasons you can promote gender diversity in IT]. *Revista Computação Brasil*, 44, 41-45. <https://www.sbc.org.br/component/flippingbook/book/51>
- Araujo, A., Cavalcante, C., Walter, M. E., Holanda, M. & Oliveira, R. (2021b). Meninas.comp: Computação Também é Coisa de Menina! Práticas Formativas na Extensão Universitária: Contribuições do


- Instituto de Ciências Exatas da Universidade de Brasília. Organizadoras Regina da Silva P. Neves e Carina Maia C. Múndin, Jundiaí – SP, Editora Paco Editorial.
- Araujo, A. & Frigo, L. B. (2021). Diversidade de Gênero na Área de TI ainda é Pauta Contemporânea. *Revista Computação Brasil*, 44, 6-8. <https://www.sbc.org.br/component/flippingbook/book/51>
- Castro, B. (2013). *Afogados em contratos: o impacto da flexibilização do trabalho nas trajetórias dos profissionais de TI*. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Campinas: IFCH, Unicamp.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N. & Greenwald, A. G. (2011). Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), pp. 766-779.
- Ensmenger, N. L. (2017). *The Computer Boys Take Over: Computers, Programmers, and the Politics of Technical Expertise*. The MIT Press.
- Holanda, M., Mourao, R., Ramos, G., Araujo, A., Walter, M. E., Borges, V. & von Borries, G. (2019). The Brazilian School Girls' Perspectives on a Computer Science Major. Association Rules. *CLEI Electronic Journal*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.19153/cleiej.22.2.2>
- Holanda, M., Mourao, R. N., von Borries, G., Ramos, G. N., Araujo, A. & Walter, M. E. (2020). What do Female Students in Middle and High Schools Think about Computer Science Majors in Brasília, Brazil? A Survey in 2011 and 2019. In 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-7). <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274257>
- Klawe, M. & Leveson, N. (1995). Women in computing: Where are we now? *Communications of the ACM*, 38(1), 29-35. <https://doi.org/10.1145/204865.204874>
- Microsoft (2017). *Why don't European girls like science or technology?* <https://news.microsoft.com/europe/features/dont-european-girls-like-science-technology/>
- Maciel, C. & Bim, S. A. (2016). Programa Meninas Digitais – ações para divulgar a Computação para meninas do ensino médio. In Computer on the Beach, 2016, Florianópolis. Anais do Computer on the Beach (pp. 327-336). <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/10742/6071>
- Moro, F. F., Padilha, R. O. & Frigo, L. B. (2021). Impactos do Projeto Meninas Digitais em Egressas de TI: Meninas Digitais - UFSC. In Women In INFORMATION TECHNOLOGY (WIT), 15, 2021, Evento Online. Anais [...] (pp. 81-90). Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. ISSN 2763-8626. DOI: <https://doi.org/10.5753/wit.2021.15844>
- SBC. Portal da SBC, disponível em <https://www.sbc.org.br/institucional-3/chancela-sbc>, acessado em novembro de 2021.
- Teague, J. (2002). Women in computing: What brings them to it, what keeps them in it? *ACM SIGCSE Bulletin*, 34(2), pp. 147-158. <https://doi.org/10.1145/543812.543849>

ANÁLISE DE ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE GÊNERO FEMININO NEGRO NAS REDES SOCIAIS

ANALYSIS OF SCIENTIFIC ARTICLES ON BLACK FEMALE GENDER IN SOCIAL NETWORKS

Mory Marcia DE OLIVEIRA LOBO¹ e Cristiano MACIEL²

¹ *Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*
caffenatasoul@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6470-1074>

² *Instituto de Computação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

crismac@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2431-8457>

RESUMO: A proposta do estudo em voga traça um mapeamento de pesquisas acadêmicas publicadas em artigos científicos publicados em um marco temporal de 2009 a 2019. O estudo baseia-se na pergunta central: o que está sendo produzido e registrado via artigos científicos sobre a temática do gênero feminino negro especialmente por mulheres negras em redes sociais? Em busca de respostas para esta questão, o presente trabalho analisa sete produções relacionadas ao tema, com base na busca, sete artigos foram compilados por meio do Estado da Arte. Tal método consiste em mapear as pesquisas realizadas no tema proposto, identificando as áreas de estudos em maior ou menor ênfase, trazendo um recorte espacial e temporal considerando os protocolos, contextos culturais e socioeconômicos, e analisando as produções. Entre os resultados, se constatou que os discursos e modos de representações comportamentais sedimentam padrões sociais que estruturam o pensamento e o comportamento de toda uma nação permeadas por distribuição desigual de oportunidades para a equidade e sistemas de opressão e discriminação relacionada a gênero, raça e classe. Entre as conclusões está que, a exemplo do Brasil, há uma sobreposição de identidades sedimentadas pelo histórico de racismo e sexismo, dois temas muito bem tratados nos sete trabalhos analisados destacando a reflexão sobre a complexidade do pensamento desenvolvido no projeto de estado-nação que contribuam para a busca de espaço para escrita negra dentro e fora do campo clássico acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: gênero negro feminino; mulher; redes sociais.

ABSTRACT: The proposal of the study in vogue traces a mapping of academic research published in scientific articles published in a time frame of 2009 to 2019. The study is based on the central question: what is being produced and recorded via scientific articles on the theme of black female gender especially by black women in social networks? In search of answers to this question, the present work analyzes seven productions related to the theme, based on the search, seven articles were compiled through the State of the Art. This method consists in mapping the researches carried through in the proposed theme, identifying the areas of studies in greater or lesser emphasis, bringing a spatial and temporal cut considering the protocols, cultural and socioeconomic contexts, and analyzing the productions. Among the results, it was found that the discourses and modes of behavioural representations sediment social patterns that structure the thought and behaviour of an entire nation permeated by unequal distribution of opportunities for equity and systems of oppression and discrimination related to gender, race and class. Among the conclusions is that, as in Brazil, there is an overlapping of identities sedimented by the history of racism and sexism, two themes very well treated in the seven works analysed highlighting the reflection on the complexity of the thought developed in the nation-state project that contributed to the search for space for black writing inside and outside the classical academic field.

KEYWORDS: black female gender; woman; social networks.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas que abordam a temática do gênero feminino negro alcançaram expressiva visibilidade nos últimos vinte anos. Estudos e teorias voltados para a agenda de mulheres negras vêm despontando no cenário da escrita negra na qual as redes sociais constituem um campo fértil para visibilizar as pautas de resistências ao recrudescimento da expressão violenta do racismo e sexismo no Brasil.

Por sua vez, o ciberespaço é um lugar de partilha, que potencializa a compreensão de determinados fenômenos comportamentais que passam por aprendizagens contextualizadas pelo discurso, ideologias são representadas nas diferentes formas de dialogar expressar-se e auto representar-se em rede. Nesses espaços, a agenda do gênero feminino negro, utiliza-se de linguagens e simbologias, e propõe a alcançar internautas fora dos espaços clássicos das universidades com o principal objetivo de promover um processo de descolonização do conhecimento.

Neste contexto, esta pesquisa busca respostas à pergunta central: o que está sendo produzido e registrado via artigos científicos sobre a temática do gênero feminino negro especialmente por mulheres negras em redes sociais? Como objetivo, o presente artigo realiza a análise de artigos científicos relacionadas ao tema.

A base teórica destina-se em discutir os elementos estruturais do gênero feminino negro nas redes sociais permeados por um ativismo que busca desconstruir discursos racializados nas relações de poder relacionados á opressão, discriminação e dominação nas quais são identificados desdobramentos sobre a ideologia do branqueamento discutidas por Munanga (1999), Davis (2016) e Santos (1983).

As produções analisadas abordam essas discussões a luz de todo um histórico social em torno de raça, classe e gênero nos quais foram observados para este trabalho as por áreas de estudo, objetos, objetivos e metodologias de artigos científicos de pesquisadores de diversas áreas que utilizam do espaço das redes sociais para compreender como os estudos de gênero feminino negro está sendo abordado dentro do processo de descolonizar pensamentos e identidades mistas das massas pelo conhecimento de suas produções em uma epistemologia baseada na cosmovisão africana com o intuito de responder aos anseios e realidades de quem nasce negro no Brasil.

No percurso da pesquisa deste artigo, via Estado da Arte (Romanowski & Ens, 2006; Ferreira, 2002) foram observados diversos trabalhos nos quais se percebe que há um esforço consistente de pesquisadores nos anos de 2009 a 2019, com vasta literatura rica em diversidades de temas sobre as questões raciais no Brasil em diversas áreas de conhecimento. Entretanto, o objetivo deste trabalho limita-se a investigar pesquisas sobre gênero feminino negro em redes sociais e sobre esse recorte as expectativas diminuíram expressivamente, ficando somente sete trabalhos que corresponderam com maior contundência ao objeto deste estudo.

Cabe ainda ressaltar que esse artigo complementa outro estudo de mesma autoria (Lobo & Maciel, 2021), que analisou o mesmo objeto em teses e dissertações no Brasil, permitindo, nas conclusões, um cotejo de todos os achados.

O trabalho foi dividido em quatro seções que melhor definem as estruturações da pesquisa. Na primeira seção apresenta-se o Estado da Arte, na segunda seção a síntese e o resultado da busca. Na terceira seção às análises de sete artigos e, na quarta seção, uma discussão inicial dessas análises, à guisa de conclusão.

2. METODOLOGIA

O Estado da Arte é uma metodologia de abordagem qualitativa pela categoria descritiva e analítica que permite observar a evolução das pesquisas por área de conhecimento, assim como perceber as características que embasam esses estudos e identificando lacunas, fragmentos e compara-los com outras análises padronizadas por elementos e critérios para a busca (Romanowski & Ens, 2006, pp. 40-43).

Desta forma, Romanowski e Ens (2006) destacam que essa modalidade de pesquisa emprega um caráter bibliográfico buscando esmiuçar, estruturar e organizar uma produção em determinada área de conhecimento contextualizando a compreensão do saber ou prática que foi desenvolvida dentro da proposta temática do trabalho.

Romanowski e Ens (2006, p. 4) argumentam que uma pesquisa de tipologia Estado da Arte necessita de procedimentos claros para uma eficiente busca na definição dos descritores e as bases de dados para acesso das produções. As autoras reiteram que há uma gama de parâmetros fundamentais para realizar a seleção e compor um corpus para o Estado da Arte:

[...] leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; – organização

do relatório do estudo compoendo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; – análise e elaboração das conclusões preliminares. (Romannowski & Ens, 2006, p. 40).

Cabe ressaltar que existem distintas redes sociais e cada uma delas possui seus objetivos (Maciel, 2014), o que deve ser considerado ao fazer pesquisa neste campo (Fragoso, Recuero & Amaral, 2013). Observar o transitar de mulheres negras consumidoras e produtoras de tecnologias em rede, aponta para uma análise minuciosa sobre os espaços negados a essas mulheres, dados a todo um contexto histórico em que pessoas com a cor de pele preta são desconsideradas aos da pele branca (Munanga, 1999).

A representação do gênero feminino negro no ciberespaço também instiga a refletir sobre a imagem estereotipada da mulher negra ainda alvitrada e silenciada, sucumbida a um limbo epistemológico que sistematicamente irá fugir a sua referência, como ser humano principalmente no triste histórico da formação do pensamento racial no Brasil.

Davis (2016, p. 18) contextualiza essa questão para o campo do gênero feminino negro enfatizando o lugar social no histórico de vida de mulheres relacionadas a uma estrutura de ordem patriarcal, racista e burguesa de exploração. Para a autora, há uma ideia inculcada de uma falsa liberdade social em meio a lutas por acesso a direitos sociais, condições de trabalhos, dignidade de moradia, educação, entre outros, selando um novo processo de escravidão por dispositivos ideológicos.

Neusa Santos Souza (1983), psicanalista brasileira, em sua obra *Torna-se Negro*, alerta sobre os desdobramentos da ideologia do branqueamento frente à falsa democracia racial, o narcisismo ideal e o ideal do ego frente as relações do negro com o branco e a produção de conhecimentos de aquisição dominantes feitas para o negro.

Essas questões não estão alheias à realidade da mulher negra brasileira levando em consideração todo um histórico de racismo, sexismo, misoginia, em um campo de grandes contradições, padrões e regras impostas regradas à violência física, verbal e intelectual que aparecem nos trabalhos analisados neste artigo pelo Estado da Arte.

2.1. PROTOCOLO

Para busca e seleção dos trabalhos publicados optou-se por utilizar o Google Acadêmico, devido ao fato de esse indexar diferentes bases, contemplando artigos científicos de revistas e de eventos, por exemplo. Os descritores utilizados para realização da busca, realizadas em etapas por conjunto de descritores, foram: «mulheres negras e redes sociais», «feminismo negro em redes», «gênero negro em redes», «mulheres negras Youtubers» e «mulheres negras e Facebook».

A busca teve início levando em consideração apenas os títulos dos trabalhos, tendo como critério a seleção de todos os trabalhos que tivessem pelo menos um dos descritores contidos no título. O recorte temporal recuperou, projetou e reuniu pesquisas dos últimos dez anos, de 2009 a 2019. O segundo critério de seleção foi à busca pela cobertura de um conjunto maior

de descritores no resumo dos trabalhos. Foram excluídos os trabalhos que não correspondiam com a busca restando sete artigos que atenderam aos critérios estabelecidos.

A análise foi realizada buscando responder aos seguintes questionamentos: Quais são as áreas de estudo e objetos das pesquisas sobre gênero feminino negro? Quais são os objetivos das pesquisas desenvolvidas sobre gênero feminino negro nas tecnologias, em especial, nas redes sociais? Quais metodologias foram utilizadas para o desenvolvimento das pesquisas?

As áreas de estudos apontadas pelos trabalhos assinalaram os critérios utilizados para o desenvolvimento das análises nos quais os procedimentos somam observar: conceitos centrais e articulações teórico-metodológicas dos estudos. Todavia, por questões espaciais, na próxima seção, buscou-se focar na descrição sintética da construção metodológica das pesquisas.

3. ANÁLISE E RESULTADO

Nesta seção serão analisados sete artigos publicados em revistas científicas e eventos tomando por base os critérios citados na sessão anterior. Os trabalhos foram analisados de forma decrescente de ano, do maior para o menor, facilitando assim a compreensão das mudanças traduzidas ao longo de dez anos.

O primeiro artigo trata da pesquisa de Raul (2019), intitulado «Entre silêncios e protestos uma reflexão sobre a escrita preta no ciberespaço». A pesquisa de abordagem qualitativa exploratória aplicada na internet apresenta uma análise interseccional de plataformas como espaço de mobilização de mulheres negras observando o que a autora vai chamar de «pedagogias negras», buscando identificar uma escrita ciberativista tendo por base os conceitos de auto-definição e autorrepresentação. A autora contextualizou a luta de mulheres pretas por espaços de fala e escuta trazendo a interseccionalidade como reflexão desse movimento no contexto da cibercultura acreditando em uma desestabilidade da falsa democracia racial no Brasil pela multiplicidade que hoje se aplica a essas vozes na internet. O artigo aponta a Geledés Instituto da Mulher Negra como um desses espaços presentes em variadas páginas e o site Alma Preta com uma diversidade e visibilidade crescente do ciberfeminismo.

Para a discussão das produções a autora contextualiza os ataques racistas na internet utilizando da gíria chamada *bater* na cibercultura, que significa odiar (falar mal do outro na internet) e faz referência ao hip hop norte-americano relacionando a questão a opressão, dominação e discriminação à ação dos haters apresentando episódios de racismo nas redes. A grande crítica apresentada no artigo faz referência a pesquisas que demonstram a neutralidade dos algoritmos com relação ao racismo treinados com a polarização dos dados e susceptíveis à reprodução dos estereótipos. O artigo conclui que o ciberespaço colabora para a construção de uma subjetividade negra, coletiva, racializada e organizada para um ativismo combatente ao racismo e sexismo enquanto prática de intervenção, no entanto, é um campo aberto para práticas de racismo e misogínia virtual.

O segundo artigo apresenta o trabalho de Paz e Junqueira (2019), intitulado «Narrativas audiovisuais de mulheres negras e mobilização de processos formativos». O trabalho analisa processos formativos através dos conteúdos de narrativas do *YouTube*, visualizadas e

compartilhadas por mulheres negras partindo do conceito de gênero, raça e classe. Nesse percurso, busca-se relacionar fatores externos contextualizados por uma formação experiencial desenvolvida por interações e apropriações políticas em um processo consciente que se dá a partir de fatos e conhecimentos. Os autores tomam por principal objetivo compreender de que maneira os processos formativos promovem a descolonização a seus seguidores nos canais da plataforma digital, observando os percursos e experiências dessas mulheres incluindo a percepção de outras referências de conhecimento além do acadêmico. A abordagem metodológica trouxe um caráter Etnográfico, com Observação Participante e entrevista semiestruturada, para a observação de três canais. Nos procedimentos foram selecionados conteúdos de 12 vídeos publicados em cruzamento aos questionários de entrevistas com as mesmas.

A pesquisa concluiu que há uma forte discussão em torno da narrativa racial colonizada sobre a estética e identidade da mulher negra e por meio de conteúdos descolonizadores há um contraponto de resistência que proporciona um processo formativo amplo aos internautas.

O terceiro artigo traz os pesquisadores Almeida e Brandão (2018), intitulado «Participação e Inserção Social: protagonismo da mulher negra em canais do YouTube». O artigo apresenta uma vitrine de dados que destacam a participação de mulheres negras nos debates políticos em rede, buscando compreender os avanços, formação de opinião, construção e desconstrução de pautas por meio de vídeos no canal *YouTube*. A discussão central organiza-se em torno da instrumentalização que a internet oferece a essas mulheres. Os dados foram coletados por meio do método de Revisão Bibliográfica, observação e registro de dois canais que evidenciam o cenário político social, estética negra, empoderamento na plataforma do *YouTube*, analisando números de visualizações, temáticas e interações dos internautas.

O trabalho constatou que a procura por estética relacionada à beleza e cabelo é bem maior que outras esferas de interesses. Há também, de acordo com os autores, uma gama de informações e conteúdos contextualizados pelos internautas com participações que remetem que a inserção é autônoma e proporciona conhecimentos de politização. Nesse sentido, os autores compreendem que há um grande impulso da formação da representatividade geradora pelo empoderamento do corpo negro acabando por ser um instrumento de emancipação social pelo interesse de conhecer e reconhecer seus direitos quanto ser social.

O quarto artigo contextualiza o trabalho dos pesquisadores Cruz e Brandão (2018), intitulado «Representação da Mulher Negra na Cultura Digital: combate ao preconceito na rede». O artigo apresenta um mapeamento das redes digitais que combatem o preconceito racial em rede tendo por base a cultura digital trazendo como principal objetivo discutir as movimentações ideológicas e o posicionamento de mulheres negras bem como a resistência às relações de poder, combate ao racismo e sexismo misógino. A metodologia baseou-se em uma revisão de literatura que selecionou preconceitos que envolvem racismo e misoginia com desembocamento no sexismo e como acontece o combate nas redes.

Com base no fenômeno técnico, o trabalho concluiu que nos comportamentos racistas e misóginos nas redes há um estímulo de relações intersubjetivas que influenciam uma comunicação multilateral, resignificando sujeitos e sua realidade, e dando poder de voz. Nesse sentido, o preconceito direcionado à mulher negra aparece nos dados coletados em maior intensidade.

O quinto artigo traz o trabalho de Silva e Braga (2016), intitulado «Racismo e Sexismo Sofrido por Mulheres negras no Facebook». O artigo contextualiza um estudo sobre preconceito racial de gênero feminino negro no Facebook tendo por base metodológica a abordagem qualitativa exploratória através de entrevista, com quatro participantes ancorado no que os autores chamam de webpreconceito. O objetivo da pesquisa busca compreender como ocorrem os crimes virtuais de racismo com mulheres negras na rede social *Facebook*.

Na coleta de dados foram utilizados três vetores de análise: raça, gênero e crime virtual. Como conclusão ressaltam-se as facilidades para a criação de perfis falsos que possibilitam que os crimes virtuais fiquem cada vez mais graves no tom de agressividade. Esses crimes foram observados em maior contundência mais pela raça do que pelo gênero, pelo número de xingamentos racistas. Considerando o artigo ter sido publicado em 2016, momentos de grandes tensões políticas e sociais não havia leis mais severas com relação a dados como já temos hoje em 2021. No entanto, os crimes virtuais já eram alvos de fortes discussões, críticas e busca de soluções.

O sexto artigo traz o estudo de Oliveira (2016), intitulado «Narrativas em rede: O feminismo negro nas redes sociais». O artigo reporta o feminismo negro no Brasil e a construção de narrativas que permeiam visibilização da opressão, dominação e discriminação racial através de compartilhamentos de experiências pelas redes sociais. O estudo traça um mapeamento descritivo do movimento de mulheres negras desde as manifestações sociais até o ativismo nas redes sociais tendo como objetivo compreender esses espaços de luta a produção, informação, multiplicação e divulgação das narrativas de mulheres negras em rede.

Dentre as manifestações mais consideradas a mais influentes por serem divulgadas nas redes destaca-se: a marcha nacional das mulheres negras, marcha do empoderamento crespito em Salvador e as blogueiras negras mais influentes da internet. O trabalho concluiu que o movimento feminista negro no Brasil vem ganhando novas nuances de atuação através das redes sociais e novas estratégias de luta organizada estão solidificando as pautas nas quais as narrativas ajudam na formação de uma rede de ajuda e fortalecimento de mulheres que identificam na própria história a história de outras mulheres provocando uma agenda política e social para este tempo.

No sétimo artigo, Barros (2009) traz a pesquisa «Feminismo negro na internet: Cyberfeminismo ou Ativismo Digital?». O artigo discute sobre o campo de atuação criado pela internet para ativismos e lutas sociais, tendo o ciberfeminismo e o ativismo digital como problematização da pesquisa para contextualizar o feminismo negro em rede.

No artigo não há uma explicação clara sobre o método utilizado para coleta de dados, somente como esses dados seriam discutidos. Aparentemente é uma análise descritiva na qual a autora define o conceito de ciberfeminismo relacionando ao ativismo digital e como esse ativismo se desenvolve em rede.

Considerando que o artigo foi publicado em 2009, naquele momento a autora concluiu que o movimento de gênero feminino negro nas redes ainda não se poderia denominar de ciberfeminismo, pois havia em maior expressividade uma transmissão de conteúdos de fruição estética. Nesse sentido, a autora compreende que o ciberfeminismo nomeia iniciativas de enfrentamento às desigualdades de gênero e no caso do feminismo negro às questões raciais e não havia ainda nenhum tipo de intervenção mais rígida naquele momento.

4. CONCLUSÃO

Os trabalhos possuem relação nas temáticas, campo de pesquisa, objetos de estudos e apresentaram resultados similares no que diz respeito às redes sociais como campo de pesquisa dotado de significados importantes para a luta de gênero negro, descolonização e processo de ressignificação racial. Em geral, todos trabalhos articulam sobre a militância, as metodologias de interpretação de fenômenos relacionados à desconstrução de contradições do corpo imagético e a construção de uma proposta de estética negra autoafirmada pelas redes sociais.

Em uma análise por área, percebe-se que os artigos de pesquisa desenvolvem análises nas áreas de Ciências Humanas, destacando-se em: (1) Ciência da Comunicação, (1) Estudos Interdisciplinares de gênero, (2) na Educação, (2) em Estudos Interdisciplinares da Comunicação e (1) nos Estudos de Mídias. Nesta busca, não foram encontrados trabalhos neste campo, nas Ciências Exatas, por exemplo.

Nos sete trabalhos analisados aparece o caráter intencional de militância, resistência, representações imagéticas reivindicadas, novas matrizes discursivas que são descoladas possivelmente para novos padrões de uma estética negra politizada para emancipação. Nesse sentido, os trabalhos demonstraram que discursos e modos de representações comportamentais sedimentam padrões sociais que estruturam o pensamento e o comportamento de toda uma nação como é o caso do Brasil e o seu triste histórico de escravidão e sexismo, tratado nos sete trabalhos.

É sensato sugerir que a construção das análises trabalhadas pelos autores poderia ganhar maior consistência de cientificidade e dados de tônica refratária se as metodologias utilizadas para a coleta de dados fossem voltadas para trabalhos em redes sociais atreladas a outras tipologias que investigam o campo do ciberespaço. Essas tipologias utilizam interfaces mais apropriadas para a questão racial em rede, sendo que se percebe, a partir de 2015, maior apropriação de metodologias voltadas para a pesquisa das redes. Dos sete artigos analisados, somente Paz e Junqueira (2019) utilizou a etnografia virtual como metodologia para analisar rede social.

Durante o processo de análise de dados observam-se os dois trabalhos que utilizaram como metodologia Análise Interseccional. Em nossa visão, o método utilizado não fica claro para quem lê o trabalho, vez que os protocolos, padrões, categorias e critérios utilizados para a coleta de dados e interpretação dos fenômenos aparecem fragmentados. Os relatos foram analisados à luz de autores que estudam e utilizam o método. Porém, os marcadores que organizam um passo a passo não são claros.

Observando as análises de um modo geral, ressalta-se a necessidade de fortalecer o registro do rigor metodológico, para que cada vez mais o ciberespaço seja explorado e contribua com a interpretação de fenômenos que ajudem as Ciências Sociais e outras áreas que fazem ciência a responder e solucionar questões sociais.

Não são poucas as vozes que aparecem no limiar desses trabalhos e as angustias projetadas em um campo de grandes complexidades, conflitos subjetivos, confrontos e um «grito entalado» na garganta de mulheres subjugadas por um sistema que insiste em silenciá-las. No entanto, esse grito ecoa mundo afora com a assinatura da ciência que as encaminham de volta para sua verdadeira essência, sua estética, sua verdade, sua casa.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

- Almeida, C & Brandão, B. M. P. (2018). Participação e Inserção Social: protagonismo da mulher negra em canais do Youtube. *Revista Observatório*, 4(1), Janeiro-Março, Palmas – Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2018v4n1p630>
- Barros, Z. (2009). Feminismo negro na internet: Cyberfeminismo ou Ativismo Digital? *Academia Accelerating the world's research*. https://www.academia.edu/1497162/Feminismo_negro_na_Internet. Acesso em: mar. 2021.
- Cruz, D. A. C. S. & Brandão, C. W. G. S. (2018). *Representação da Mulher Negra na Cultura Digital: combate ao preconceito na Rede*. XX Redor, Encontro da Rede Feminista do Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero UFBA- Salvador.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo Editorial, 255 pp.
- Ferreira, N. S. (2002). As pesquisas denominadas «estado da arte». *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, 257-272.
- Fragoso, S., Recuero, R. & Amaral, A. (2013). *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina.
- Lobo, M. M. O. & Maciel, C. (2021). O Gênero Negro Feminino nas Redes Sociais: o que Revelam as Produções Acadêmicas. In *Women In Information Technology (WIT)*, 15. Evento Online. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 320-324. ISSN 2763-8626. DOI: <https://doi.org/10.5753/wit.2021.15874>
- Maciel, C. (2014). *A internet como ferramenta educacional*. Cuiabá: UFMT/UAB, EdUFMT.
- Munanga, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Munanga, K. (1999). *Negritude: Usos e Sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- Oliveira, T. B. (2016). *Narrativas em rede: O feminismo negro nas redes sociais*. Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS. Programa de Pós Graduação em Sociologia – PPGS Universidade Federal de Sergipe – UFS.
- Paz, T. & Junqueira, E. S. (2019). Narrativas audiovisuais de mulheres negras no youtube e mobilização de processos formativos. *Educação & Linguagem*, 22(1), 23-38.
- Raul, J. M. (2019). Entre silêncios e protestos: uma reflexão sobre escrita preta no ciberespaço. *ReDoc Revista Docência e Cibercultura*, 3(3), dez., 166. Rio de Janeiro,
- Romanowski, J. & Ens, R. T. (2006). As pesquisas Denominadas do Tipo «Estado da Arte» em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), sep., pp. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.
- Silva, T. P. & Braga, C. F. (2016). *Racismo e sexismo Sofrido por Mulheres negras no Facebook*. Intercom. Sociedade brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIX Congresso brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo.
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se Negro ou As vicissitudes da identidade do Negro Brasileiro em Ascensão social*. Graal, 2.ª edição. Rio de Janeiro.

MENINAS.COMP: TRABALHANDO A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA REGIÃO CENTRAL DO BRASIL

MENINAS.COMP: ADDRESSING GENDER DIVERSITY IN BRAZILIAN CENTRAL REGION

Aleteia ARAUJO¹, Maristela HOLANDA², Carla KOIKE³, Roberta OLIVEIRA⁴ e Carla CASTANHO⁵


¹ *Universidade de Brasília, Brasil*

aleteia@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4645-6700>

² *Universidade de Brasília, Brasil*

maristela.holanda@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0883-2579>

³ *Universidade de Brasília, Brasil*;

ckoike@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3641-1819>

⁴ *Universidade de Brasília, Brasil*

roberta.oliveira@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5373-9402>

⁵ *Universidade de Brasília, Brasil*

carlacastanho@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7328-5479>

RESUMO: Introdução: Em pleno Século 21, ainda precisamos ressaltar a importância de termos uma sociedade diversa na área de TI. Segundo o World Economic Forum 2016, serão necessários 118 anos para que a igualdade de gênero seja uma realidade. Isso surge, geralmente, pela falta de estímulo às meninas, desde a primeira infância, a atuarem na área de Exatas. Nesse cenário, estimou-se que o Brasil teve, em média, apenas 18 % de concluintes do sexo feminino em diferentes cursos de computação em 2016. Nesse contexto, a Universidade de Brasília (UnB) ratifica esses dados, pois os cursos da área de computação desta universidade não ultrapassam, na média, 10 % de mulheres. Essa realidade precisa mudar. **Metodologia:** Para isso, o projeto Meninas.comp, criado em 2010, propõe diversas ações para promover a atuação profissional das mulheres na computação. O projeto adota uma metodologia de aprendizagem ativa, no

qual as meninas são protagonistas do seu aprendizado. Ele prevê atividades continuadas que incentivam a participação feminina na Computação, para desfazer o mito de que essa área é árdua para a atuação feminina. **Resultado:** Em 2021, o projeto está atuando em 20 escolas parceiras, sendo 12 de Ensino Médio e 8 do Fundamental. Onze dessas escolas localizam-se no Distrito Federal e nove no Estado de Goiás. Como consequência, temos egressas que atuam no mercado nacional e internacional, premiações em artigos e, principalmente, temos criado oportunidades para meninas carentes, que não acreditavam na possibilidade de mudarem suas vidas. **Conclusão:** Mudar realidades tem sido o maior resultado do Meninas.comp.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade de gênero; meninas na computação; mulheres na computação; meninas.comp.

ABSTRACT: Introduction: It is astonishing that here in the 21st century, it's still important to emphasize the relevance of gender equality in the Information Technology field. According to the World Economic Forum 2016, 118 years will be necessary to achieve gender equality. The lack of incentive to girls, since early childhood, to pursue studies in Exact Sciences is one of the root causes. In Brazil 2016, it's estimated that only 18 % of the graduates in Computer Science related courses are female. Data from the University of Brasília ratifies this evidence, as the number of women graduating from Computer Science related courses is on average no higher than 10 %. This reality needs to change. **Methodology:** The project Meninas.comp, created in 2010, offers several activities to encourage and promote the presence of women in the field of Computer Science. Active learning and hands-on activities are employed so that the girls are in charge of their own learning process. It provides continuous workshops and seminars to girls aiming to change the distorted view that computing is too complex for women. **Results:** In 2021, the project is present in twenty schools: eight secondary schools and twelve high schools. Eleven of them are situated in Federal District and nine in Goiás State. As a result, some of the past students have achieved positions in national and international companies, others have received best paper awards in major events, and most of them have expressed their improved self-esteem. **Conclusions:** Changing realities is the main result of Meninas.comp project.

KEYWORDS: gender diversity; girls in computing; women in computing; meninas.comp.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia COVID-19, vivida em todo o Mundo, demandou urgência na readaptação das tarefas do dia a dia. E o que poderia parecer impossível há anos, foi a solução para que o Mundo não parasse por completo – a tecnologia. Graças a várias soluções disponíveis, ainda que com acesso desigual por grande parte da população, foi possível dar continuidade a rotina de maneira remota. Para isso, novas tarefas surgiram, outras foram adaptadas e algumas foram simplesmente esquecidas. Essa rapidez com que o mundo reagiu, inclusive propondo diversas vacinas para a imunização contra esse vírus em tempo recorde, só foi possível graças à tecnologia existente no mundo.

Isso trouxe à tona o fato de que o futuro está sendo escrito em linhas de código. E o público feminino, apesar de ser usuário de diversos softwares, redes sociais e dispositivos digitais, geralmente, não participa da produção dessa tecnologia. Isso é um fato que surge como consequência de que no mundo todo há poucas mulheres nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, das iniciais em inglês) (Unesco, 2018).

Contudo, esse menor interesse das meninas por matérias de exatas é algo que começa a ser forjado muito cedo pela sociedade, durante a primeira infância, quando as crianças passam a ter noção do conceito de estereótipos (Cvencek *et al.*, 2017). Nesse momento, a sociedade define equivocadamente que há «coisas de meninos» e «coisas de meninas». Assim, além dos brinquedos serem claramente definidos para um gênero ou outro, os meninos ganham incentivo e espaço para desenvolver raciocínio lógico, e as meninas são induzidas a acreditar que sua tarefa no mundo é cuidar da família e da casa, e não pesquisar, liderar, criar ou desenvolver coisas (Gürer & Camp, 2002). A falta de incentivo, desde os primeiros anos, impõe um arquétipo para o profissional da área de que Computação não é coisa de menina. Isso é claramente notado quando as meninas estão prestes a fazerem suas escolhas profissionais, ou seja, nos últimos anos escolares (Holanda *et al.*, 2019, 2020).

Na literatura científica não há nada que sustente a ideia de que as mulheres têm menos habilidade do que homens para a área de Computação. Assim, os dados nos desafiam a mudar uma realidade que pode provocar um impacto social extremamente positivo. Araujo *et al.* (2021a) apontam sete motivos, os chamados 7Ps, pelos quais as empresas devem manter equipes equilibradas em gênero. É preciso agir imediatamente para acabar com a significativa sub-representação e/ou invisibilização da mulher no campo tecnológico.

Nesse cenário, o projeto «Meninas.comp: Computação Também é Coisa de Menina!»¹, criado há 11 anos na Universidade de Brasília (UnB), tem como missão incentivar as meninas a atuarem na área de Computação (Araujo *et al.*, 2021b). O grande objetivo é mostrar a área de Computação para as meninas dos ensinos fundamental e médio, para que elas possam fazer suas escolhas profissionais de maneira consciente. É dizer para elas que não existe escolha certa ou errada, e que essas meninas não podem decidir suas carreiras por acreditarem que pertencem a um grupo e não ao outro.

Diante do exposto, este artigo descreve a atuação do projeto Meninas.comp nas escolas de ensinos fundamental e médio, localizadas na Região Central do Brasil (chamada de Região Centro-Oeste). Assim, este artigo está estruturado, além desta seção, em mais três seções. A Seção 2 apresenta o projeto Meninas.comp e a sua atuação na Região Central do Brasil. A Seção 3 aborda as escolas parceiras e alguns projetos realizados nessas escolas. Por último, a Seção 4 traz algumas considerações finais sobre a temática de gênero na tecnologia.

1. <https://www.meninas.cic.unb.br/>

2. PROJETO MENINAS.COMP

Como exposto anteriormente, estereótipos de gênero arraigados e preconceitos estão desencorajando meninas e mulheres de buscar carreiras na área de tecnologia. É necessário quebrar esse falso arquétipo criado pela sociedade. Assim, várias iniciativas nacionais e internacionais têm sido propostas com o objetivo de discutir este tema. Em particular, no Brasil, a SBC (Sociedade Brasileira de Computação) tem trabalhado, por meio do Programa Nacional Meninas Digitais² (Araujo et al., 2021a; Bim *et al.*, 2018), para incentivar uma maior participação de mulheres na área de tecnologia no Brasil.

Em paralelo a criação do Programa Nacional, em 2010, na Região Centro-Oeste, foi criado o projeto «Meninas.comp: Computação Também é Coisa de Menina!». Desde então, o Meninas.comp tem lutado para conscientizar a sociedade de que as oportunidades de carreira na área de TI não sejam catalisadas apenas aos meninos. É preciso reconhecer cada vez mais a necessidade de incluir mulheres nesse processo, pois só com maior diversidade de gênero nessa área será possível desenvolver produtos que possam agradar com mais eficácia todo o público consumidor envolvido.

Esse projeto surgiu no Departamento de Ciência da Computação da Universidade de Brasília (CIC/UnB), com o objetivo inicial de divulgar a área de Computação para alunas do ensino médio, de modo que elas pensassem nos cursos de Computação como possibilidade entre as suas escolhas profissionais. Assim, após 2 anos do projeto atuar exclusivamente na UnB, notou-se a necessidade de romper a barreira da universidade e ir até as meninas nas escolas. Assim, em 2012 o Meninas.comp começou a realizar oficinas e minicursos em uma escola do ensino médio, localizada em uma região carente, no entorno do Distrito Federal. Em seguida, em 2014, o projeto Meninas.comp desenvolveu uma metodologia própria (Holanda *et al.*, 2018), na qual as meninas têm aulas semanais sobre conceitos da área de Computação e aplicam esses conceitos em projetos reais na área de robótica.

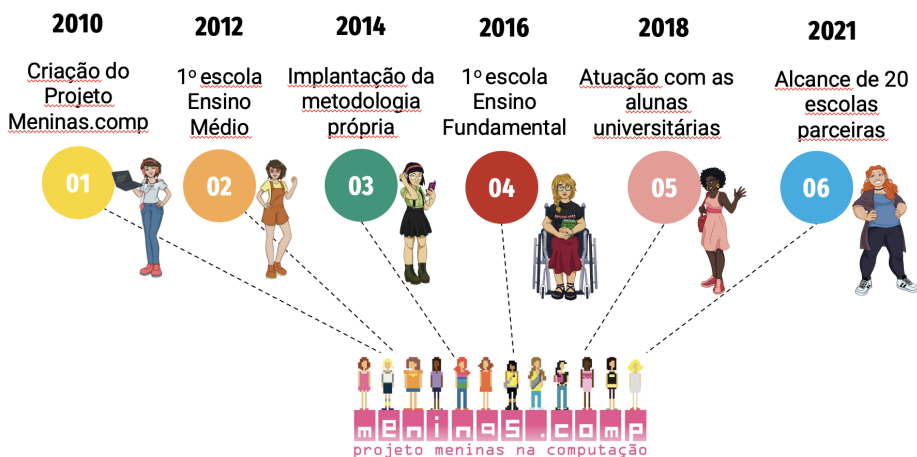
Assim sendo, após atuar por dois anos aplicando exclusivamente a metodologia com as meninas do ensino médio, notou-se que essas meninas já estavam moldadas pela falsa construção de que as mulheres não têm a habilidade necessária para atuação nessa área. Dessa forma, em 2016, o projeto Meninas.comp começou a atuar paralelamente também nas escolas de ensino fundamental, mostrando para essas meninas que a habilidade para atuar na área independe de gênero, e que elas podem ser protagonistas no desenvolvimento da tecnologia que está no mundo.

Além disso, com a experiência do projeto, percebeu-se que trabalhar apenas atraindo as meninas dos ensinos fundamental e médio, para atuarem na área de TI, não era suficiente. As meninas universitárias também precisam de apoio para permanecerem em cursos majoritariamente masculinos. Como consequência, em 2018 o projeto começou a desenvolver atividades voltadas também para as alunas universitárias em cursos da área de Computação. Atualmente, o Meninas.comp trabalha nos três níveis do ensino: Fundamental, Médio e Superior, conforme a linha do tempo apresentada na Figura 1. O desenho central, apresentado na Figura 1, é a logo

2. <https://meninas.sbc.org.br/>

do projeto Meninas.comp, e cada menina ao lado dos marcadores do tempo é uma mascote do projeto. O Meninas.comp tem a preocupação de ter diferentes mascotes, a fim de representar a diversidade que há na população brasileira.

Figura 1. Linha do tempo do Projeto Meninas.comp

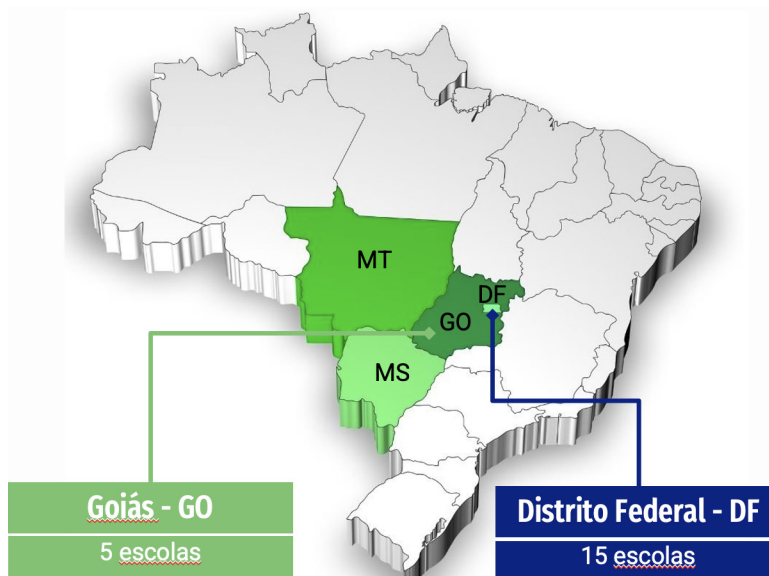


Fonte: As autoras.

Atualmente, o Meninas.comp atua em 20 escolas públicas da Região Centro-Oeste do Brasil, sendo essas escolas localizadas no Estado do Goiás/GO (5 escolas) e no Distrito Federal/DF-Capital do Brasil (15 escolas), conforme apresentado na Figura 2. Dessas 20 escolas, 12 são escolas do Ensino Médio e 8 são do Ensino Fundamental, pois o projeto acredita firmemente que a igualdade de gênero em todos os níveis da educação é o único caminho para quebrar o falso estereótipo profissional existente na área.

O projeto Meninas.comp tem como missão incentivar e apoiar maior participação de mulheres na área de Computação. Para isso, além de atuar nos diferentes níveis educacionais, desde o nível fundamental até o nível superior, o Meninas.comp tem agido conjuntamente nos três pilares da educação: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Figura 2. Mapa do Brasil com destaque para a Região Centro-Oeste onde atua o Projeto Meninas.comp



Fonte: As autoras.

As atividades de ensino servem de insumo para a pesquisa no tema, e o resultado dessa pesquisa retorna como ação de extensão para a sociedade. Entre as ações do projeto destacam-se (Araujo *et al.*, 2021b):

- Fornecer informação de qualidade sobre a atuação profissional na área de computação;
- Conhecer a percepção das mulheres sobre a Computação em diferentes níveis educacionais, desde o ensino fundamental até a pós-graduação;
- Incentivar a reflexão sobre a pouca atuação da mulher na área de computação;
- Obter dados sobre o processo de escolha profissional das mulheres em diferentes níveis educacionais;
- Realizar atividades tais como mesa-redonda, debate, palestra, *workshops*, e minicursos para apoiar a inclusão de mulheres em diferentes níveis educacionais;
- Ministras aulas semanais nas escolas parceiras sobre conteúdos de programação, robótica, arduino e lógica;
- Desenvolver projetos práticos com arduino e programação que envolvam a comunidade escolar;
- Treinar as meninas para participarem de competições de programação, tais como maratonas e olimpíadas;
- Implementar jogos eletrônicos que incentivem a naturalização da área para as meninas;
- Incentivar a participação das meninas em eventos científicos e tecnológicos na área.

Essas ações nas escolas parceiras têm acontecido porque o projeto conta com uma equipe formada por seis coordenadoras (as cinco autoras deste artigo, e mais a profa. Maria Emília T. Walter da UnB) e sete núcleos de gestão. Em cada núcleo atua uma equipe de alunas universitárias com a coordenação das professoras. Atualmente, os núcleos de gestão do Meninas.comp são: Administrativo, Ensino, Comunicação, Acolhimento, Competição, Jogos e Internacionalização, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3. Núcleos de gestão do Projeto Meninas.comp



Fonte: As autoras.

As atividades de ensino, realizadas nessas escolas, são planejadas para acontecerem de maneira semanal, com turmas exclusivas de meninas. A proposta pretende familiarizar as meninas com os conceitos da tecnologia, buscando desfazer o mito de que essa é uma área árdua para a atuação feminina. Assim, como será apresentado na próxima seção, as meninas desenvolvem vários projetos, a maioria para solução de problemas reais das suas comunidades. Por isso, a definição do projeto a ser desenvolvido pelas alunas em casa escola, é sempre uma proposta oriunda das meninas que compõem o projeto. Isso é para que as meninas possam se sentir pertencentes ao projeto, desde a sua concepção inicial. Essa ação tem se mostrado positiva, pois as alunas se envolvem com os projetos, trabalhando horas adicionais, inclusive nos finais de semana, para que os seus projetos sejam concluídos.

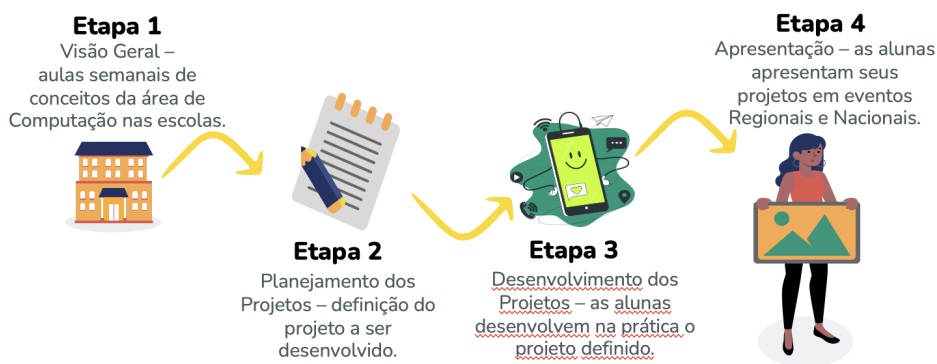
3. ESCOLAS PARCEIRAS

O Projeto Meninas.comp, como dito anteriormente, começou as suas atividades em 2010, e agora é uma realidade em 20 escolas de ensino público. Em todas essas escolas o projeto atua com ação continuada, com encontros semanais, nos quais são realizadas atividades lúdicas que envolvem o ensino de robótica, arduino, programação e jogos. Para isso, o projeto definiu uma metodologia própria (Holanda *et al.*, 2018) que tem sido aplicada nos últimos anos em todas as escolas parceiras do Meninas.comp. Essa metodologia segue quatro etapas, as quais são descritas na Figura 4.

Para que a metodologia possa ser aplicada, as escolas parceiras precisam criar uma turma exclusiva de meninas, as quais passam a ter aulas sobre conteúdos da área. Essas aulas acontecem, geralmente, no contraturno das aulas do currículo padrão das meninas, para não atrapalhar o conteúdo curricular de cada escola. Após seis meses de aula semanal, as meninas são incentivadas a trabalharem em projetos práticos que envolvam os conceitos vistos em aula. Esses projetos podem ser desenvolvidos individualmente ou em grupo, conforme decisão da escola, e são todos orientados pelos professores responsáveis de cada escola, com o apoio das professoras e alunas da UnB.

Assim sendo, cada escola parceira recebe, ao ingressar no projeto, entre 15 a 20 kits de arduino e um kit de robótica. Contudo, durante a pandemia, as atividades tiveram que ser adequadas para um ambiente virtual e, em alguns casos, os kits de arduino usados para as ações foram entregues às alunas pelos professores das escolas. Em outras escolas, os kits físicos de arduino foram substituídos pelo uso da ferramenta Tinkercad³, que simula o uso das placas de arduino.

Figura 4. Metodologia aplicada pelo Projeto Meninas.comp



Fonte: As autoras.

3. <https://www.tinkercad.com/>

A reutilização de materiais tem norteado o trabalho pedagógico e reforçado a necessidade de utilizar material reciclado para baixar os custos de confecção, aguçar a criatividade e, ao mesmo tempo, proteger o meio ambiente. Assim sendo, as escolas parceiras têm trabalhado em projetos de robótica que conciliam conceitos de sustentabilidade, a fim de reduzir os custos de produção e trabalhar a consciência de preservação ambiental entre as alunas. Durante os 11 anos do projeto Meninas.comp, diversos projetos foram desenvolvidos e alguns já foram premiados. Para um melhor entendimento, alguns desses projetos serão descritos nas próximas seções.

3.1. PROJETO HORTA INTELIGENTE

O projeto Horta Inteligente foi desenvolvido na escola Centro Educacional Vargem Bonita (CED Vargem Bonita), que é uma escola de ensino fundamental localizada em uma região agrícola que cultiva hortaliças no Distrito Federal (DF). A equipe foi montada com 10 alunas, e a proposta da horta inteligente foi motivada por uma crise hídrica que ocorreu em 2019 no DF.

O objetivo da horta inteligente proposto pelas alunas era desenvolver um projeto simples, barato e eficiente que pudesse ser transferido para os pequenos produtores da região a fim de garantir a viabilidade e sustentabilidade do seu negócio.

Assim, foi idealizada a construção de uma maquete de funcionamento real construída com materiais reciclados utilizando a plataforma arduino e alguns sensores. A Horta Inteligente teve sua irrigação automatizada através de sensores de umidade de solo que identificam a necessidade de irrigação ou não. Ao atingir a umidade ideal, o sensor fornece informações à central que desliga a bomba d'água, evitando a falta ou excesso de água na plantação. Além disso, a Horta Inteligente foi desenvolvida com um painel de informações sobre a umidade. Esse painel foi construído com *leds* e um medidor digital de consumo de água que fornece informações à placa do sistema, identificando a quantidade de água consumida em litros. A Figura 5 apresenta o projeto da Horta Inteligente, o qual ganhou o prêmio de melhor projeto da regional no FESTIC⁴ (Festival de Tecnologia Inovação e Ciências e Mostra Nacional de Robótica) do DF.

4. <https://timesbrasil.com.br/satelites-e-regiao/festic-2019/>

Figura 5. Projeto Horta Inteligente (Escola CED Vargem Bonita)



Fonte: Acervo do Projeto Meninas.comp.

3.2. PROJETO ROBÔ RITA

O Projeto Robô Rita foi desenvolvido na Escola Centro Educacional do Lago Norte (CEDLAN/DF) com a participação efetiva de 4 alunas do ensino médio. Apesar de estar localizada em um bairro nobre de Brasília, essa escola atende moradores de regiões próximas de baixa renda que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Assim, essas alunas só tiveram oportunidade de entrar em contato com a tecnologia por meio do Projeto Meninas.comp, no qual adquiriram conhecimento na área de robótica e programação.

O Robô Rita foi pensado em ser um robô menina que representasse as estudantes. Ela foi projetada para fornecer informações básicas sobre a escola aos demais estudantes. Além disso, a Rita foi planejada para ser bilíngue português/francês. Esse robô foi construído com material reciclado, e os movimentos da boca e olho foram controlados por placa arduino. A Figura 6 apresenta o projeto desenvolvido no CEDLAN, no ano de 2019, e apresentado na 16.^a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT)⁵.

5. <https://semanact.mcti.gov.br/snct2019/>

Figura 6. Projeto Robô Rita (Escola CEDLAN)



Fonte: Acervo do Projeto Meninas.comp.

3.3. PROJETO CARRO SUSTENTÁVEL

O projeto carro sustentável foi desenvolvido na Escola Municipal Prof. Francisco Alan, localizada na cidade de Planaltina, no Estado de Goiás. Essa escola é exclusiva para o ensino fundamental e fica em uma região de vulnerabilidade social. Este projeto foi desenvolvido durante a pandemia COVID-19. Logo, a ideia deste projeto foi trabalhar a robótica com mobilidade por meio de materiais recicláveis, os quais os alunos teriam em casa com tranquilidade, pois com a pandemia o acesso à escola foi suspenso.

Para isso, foi desenvolvido um carro com memória elástica de duas rodas, o qual ao ser empurrado retorna ao lugar de origem. Logo, o princípio trabalhado com as alunas foi o aproveitamento mecânico da energia potencial guardada através da elasticidade.

Assim, ao desenvolverem os veículos (mostrado na Figura 7) as alunas entraram em contato com ação e reação (Terceira Lei de Newton), compreenderam com mais propriedade conteúdos escolares e fizeram aplicações de automação de movimento (fundamental na robótica).

Figura 7. Carro sustentável com liga (Escola Municipal Prof. Francisco Alan)



Fonte: Acervo do Projeto Meninas.comp.

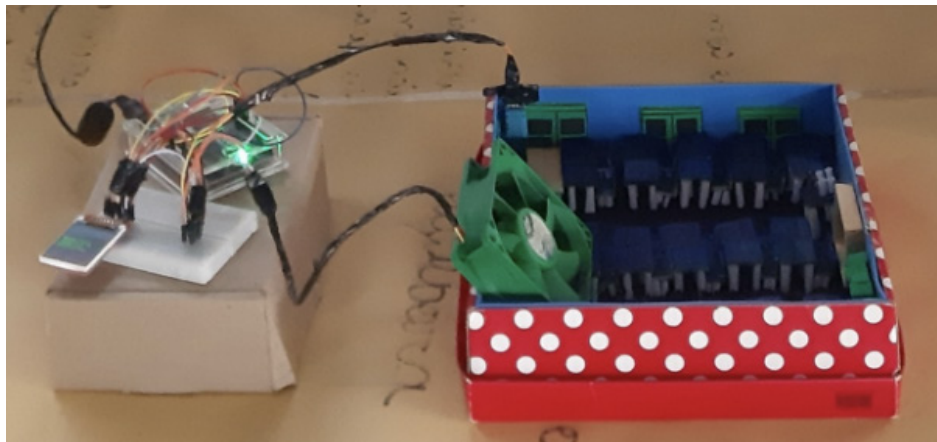
3.4. ESTAÇÃO METEOROLÓGICA

O projeto da Estação Meteorológica foi desenvolvido pelas alunas do Centro Educacional 310 de Santa Maria do DF. O objetivo do projeto foi auxiliar a comunidade acadêmica em amenizar as altas temperaturas das salas de aula nesta escola, visto que em algumas salas a temperatura passa de 30 °C.

Uma estação meteorológica é um conjunto de instrumentos ou sensores que recolhem dados para análise do tempo meteorológico. Esses instrumentos/sensores são capazes de registrar a temperatura do ar, velocidade e direção do vento, umidade do ar, radiação solar, chuva, pressão atmosférica entre outras variáveis.

Para o desenvolvimento do projeto foi usado material reciclado de baixo custo e de fácil acesso para todos, tais como papelão, tampas de garrafa, plásticos e tinta, conforme apresentado na Figura 8. Para a parte eletrônica da estação foi usado um Arduino Uno R3, que é basicamente uma placa mãe, com microcontroladores e pinos de entrada e saída, seja ela digital ou analógica, que pode ser conectada por qualquer circuito.

Figura 8. Estação Meteorológica (Centro Educacional 310)



Fonte: Acervo do Projeto Meninas.comp.

4. CONCLUSÕES

As organizações constantemente buscam inovação para conseguir sobreviver e se manterem competitivas no mercado. Isso não será possível se elas não tiverem diferentes visões contribuindo com ideias e colaborando para uma melhoria contínua dos produtos e serviços. Assim, o Projeto Meninas.comp acredita que um mundo cada vez mais digital, só será eficaz se essa tecnologia for construída por equipes mais diversas em gênero.

Para isso, é essencial que haja mais mulheres optando pela área de tecnologia em suas escolhas profissionais. Logo, o projeto Meninas.comp espera que a atuação direta nas escolas de ensino fundamental e médio façam as meninas perceberem que a Computação pode habitar o leque das possibilidades das suas escolhas profissionais. A proposta é mostrar para as meninas que o futuro é escrito em linhas de código, e que elas podem ser protagonistas de futuras inovações tecnológicas.

Contudo, além de incentivar as meninas a atuarem na área, é fundamental gerar subsídios que possam ser utilizados para a formulação de políticas públicas de apoio à equidade de gênero relativamente a essa área profissional. Atingir uma maior diversidade na área de TI é um fato que tem um longo caminho a percorrer, mas o encurtamento deste caminho no futuro dependerá das nossas ações no presente. Diante disso, o Meninas.comp desafia a todos iniciarem ações que possam contribuir com a credibilidade da sociedade de que Computação é coisa de menina.

REFERÊNCIAS


- Araujo, A., Capelli, C., Nakamura, F., Frigo, L. B., Salgado, L., Moro, M. M., Braga, R. & Viegas, R. (2021a). 7 motivos para você promover a diversidade de gênero na TI [7 reasons you can promote gender diversity in IT]. *Revista Computação Brasil*, 44, 41-45.
- Araujo, A., Cavalcante, C., Walter, M. E., Holanda, M. & Oliveira, R. (2021b). *Meninas.comp: Computação Também é Coisa de Menina! Práticas Formativas na Extensão Universitária: Contribuições do Instituto de Ciências Exatas da Universidade de Brasília. Organizadoras Regina da Silva P. Neves e Carina Maia C. Múndin, Jundiá – SP, Editora Paco Editorial.*
- Bim, S. A., Figueiredo, K. S., Maciel, C. (2018). Digital Girls Program – Disseminating Computer Science to Girls in Brazil. In *40th International Conference on Software Engineering, GE@ICSE018, Gothenburg, Sweden.*
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N. & Greenwald, A. G. (2011). Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), 766-779.
- Gürer, D. & Camp, T. (2002). An ACM-W literature review on women in computing. *ACM SIGCSE Bulletin*, 34(2), pp.121-127. <https://doi.org/10.1145/543812.543844>
- Holanda, M.; Araujo, A., Walter, M. E., Suertegaray, A. & Oliveira, C. A. (2018). *Meninas.comp: Um Relato da Experiência de Integração entre Alunas e Docentes do Ensino Médio e da Universidade de Brasília. In X Congreso de la Mujer Latinoamericana en la Computación (LAWCC).*
- Holanda, M., Mourao, R., Ramos, G., Araujo, A., Walter, M. E., Borges, V. & von Borries, G. (2019). The Brazilian School Girls' Perspectives on a Computer Science Major. Association Rules. *CLEI Electronic Journal*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.19153/cleiej.22.2.2>
- Holanda, M., Mourao, R. N., von Borries, G., Ramos, G. N., Araujo, A. & Walter, M. E. (2020). What do Female Students in Middle and High Schools Think about Computer Science Majors in Brasilia, Brazil? A Survey in 2011 and 2019. In *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* 1-7. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274257>
- UNESCO. (2018). *Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)*. Brasília: Unesco, 84 pp. ISBN: 978-85-7652-231-7.

ESCALA PESSOAL DE RESULTADOS-CRIANÇAS E JOVENS: AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA

PERSONAL OUTCOMES SCALE-CHILDREN AND ADOLESCENTS: QUALITY OF LIFE ASSESSEMENT

Cristina SIMÕES¹ e Célia RIBEIRO²

¹ *Centro de Estudos em Educação e Inovação-Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*
cristinasimoes7@sapo.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-5136-255X>

² *Universidade Católica Portuguesa-Viseu, Centro de Estudos em Educação e Inovação-Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*
cribeiro@ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-1000-6890>

RESUMO: Introdução: A Escala Pessoal de Resultados-Crianças e Jovens (EPR-CJ) avalia a Qualidade de Vida (QV) das crianças e jovens com Dificuldade Intelectual (DI), destacando-se que este constructo deve constituir uma linha orientadora da educação inclusiva. O presente trabalho teve como principais objetivos: (a) realizar a adaptação cultural da EPR-CJ; (b) examinar a validade da EPR-CJ, através da validade de conteúdo e da validade de constructo; e (c) analisar a fiabilidade da EPR-CJ, com base no teste-reteste, na consistência interna e no acordo entre observadores. **Método:** Através de uma investigação quantitativa, descritiva, correlacional e transversal, a amostra final incluiu 54 crianças e jovens com DI e 54 profissionais de educação. A investigação iniciou com a aplicação das diretrizes internacionais relativas à adaptação cultural. **Resultados:** Os resultados do Índice de Validade de Conteúdo (IVC) dos itens, do acordo universal do IVC do instrumento, da média do IVC da escala e dos valores do *Kappa* de Cohen suportaram a validade de conteúdo, tendo as correlações de Pearson reforçado a validade de constructo da EPR-CJ. Os valores do teste-reteste, da consistência interna e do acordo entre observadores sustentaram a fiabilidade do instrumento. **Conclusão:** Os diferentes coeficientes psicométricos ilustraram que esta escala pode ser bastante útil para a avaliação da QV das crianças e jovens com DI, sendo a EPR-CJ crucial para desenhar os programas de intervenção destes alunos em contextos inclusivos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: dificuldade intelectual; qualidade de vida; avaliação.

ABSTRACT: Introduction: The Personal Outcomes Scale-Children and Adolescents (POS-C) aims to assess the Quality of Life (QOL) of children and adolescents with Intellectual Disability (ID), highlighting that the construct promotes the inclusive education. The present research aims (a) to perform the cross-cultural adaptation of the POS-C; (b) to examine the validity of the POS-C, through the content validity and the construct validity; and (c) to analyze the reliability of the POS-C, based on test-retest, internal consistency, and inter-rater agreement. **Method:** Based on quantitative, descriptive, correlational, and transversal research, the final sample included 54 children and adolescents, and 54 education practitioners. The research started with the application of the cross-cultural adaptation' procedures. **Results:** The results of the Content Validity Index (CVI) of each item, the scale CVI- universal agreement, the scale CVI average and the Cohen's *kappa* scores supported the content validity, and the Pearson's correlations confirmed the construct validity of the POS-C. The test-retest, the internal consistency and the inter-rater reliability supported the reliability of the tool. **Conclusion:** The different psychometric coefficients demonstrate that this scale may be advantageous to assess the QOL of children and adolescents with ID, as well as to design the intervention programs of those students in inclusive contexts of learning.

KEYWORDS: intellectual disability; quality of life; assessment.

1. INTRODUÇÃO

O modelo conceitual da Qualidade de Vida (QV) tem vindo a impulsionar os apoios personalizados que melhoram os resultados pessoais e a inclusão (Buntinx & Schalock, 2010), bem como a planificação centrada na pessoa (Claes *et al.*, 2010) e as práticas baseadas em evidências (Schalock *et al.*, 2011). Acrescenta-se que o conceito da QV contribui para a melhoria da prestação de serviços à população com Dificuldade Intelectual (DI) e para o conhecimento do impacto das características pessoais e contextuais (Simões & Santos, 2017) na sua vida.

Na área da DI, a QV é «um fenómeno multidimensional composto por domínios centrais que constituem o bem-estar pessoal. Estes domínios são influenciados por características pessoais e fatores contextuais» (Schalock *et al.*, 2016, p. 2). Schalock e Verdugo (2002) definiram oito domínios centrais de vida, designadamente: Desenvolvimento Pessoal, Autodeterminação, Relações Interpessoais, Inclusão Social, Direitos, Bem-Estar Emocional, Bem-Estar Físico e Bem-Estar Material. Acrescenta-se que a QV pode ser positivamente impactada através de estratégias de melhoria da qualidade que englobam o desenvolvimento de talentos pessoais das pessoas com DI, maximizando o seu envolvimento pessoal, fornecendo apoios individualizados necessários e facilitando as oportunidades de crescimento pessoal (Schalock *et al.*, 2016).

Este modelo tem vindo a ser alvo de estudos em diversos países (Gómez *et al.*, 2011), incluindo com adultos com DI portugueses (Simões *et al.*, 2016; Simões *et al.*, 2017), sendo a investigação escassa na idade escolar (Gaspar & Matos, 2008; Oliveira *et al.*, 2018). No entanto, este paradigma conceitual incrementa a educação inclusiva (Claes *et al.*, 2015; Gaspar & Matos, 2008; Oliveira *et al.*, 2018), reforçando o papel dos profissionais de educação na implementação do ensino, da aprendizagem e da avaliação assentes numa metodologia

multidimensional (Simões & Santos, 2018). Outrossim, a escola deve estimular a aprendizagem de competências referentes aos oito domínios de QV (Schallock & Verdugo, 2002; Simões & Santos, 2018), que se repercutem numa vida adulta com mais qualidade e equidade.

Contudo, não existem escalas de avaliação da QV das crianças e dos jovens com DI aferidas ao contexto português, sendo crucial adaptar-se e validar-se um instrumento para esta faixa etária, contribuindo para se repensar a intervenção educativa potenciadora da inclusão ao longo da escolaridade obrigatória. Neste sentido, este estudo tem como objetivos: (a) efetuar a adaptação cultural da Escala Pessoal de Resultados-Crianças e Jovens (EPR-CJ); (b) examinar a validade da EPR-CJ, através da validade de conteúdo e da validade de constructo; e (c) analisar a fiabilidade da EPR-CJ, com base no teste-reteste, na consistência interna e no acordo entre observadores.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

A amostra, não probabilística por conveniência, incluiu 54 crianças ou jovens com DI, da zona centro do país, 29 eram do género masculino e 25 do género feminino. A idade destes participantes estava compreendida entre os 10 e os 17 anos (*Idade* = 12.48, *DP* = 2.93). Os participantes tinham um diagnóstico de DI ligeira (*n* = 22, 40.74 %), moderada (*n* = 17, 31.48 %) e grave (*n* = 15, 27.78 %), 46 (85.19 %) frequentavam a escolaridade obrigatória e 8 (14.81 %) eram formandos da formação profissional.

Participaram ainda no estudo professores (*n* = 37, 68.50 %) e psicólogos (*n* = 17, 31.50 %), todos do género feminino (*n* = 54, 100 %), que conheciam cada criança ou jovem há pelo menos dois anos. A maioria tinha como habilitações literárias a licenciatura (*n* = 33, 61.10 %), destacando-se que a sua idade oscilou entre os 31 e os 60 anos (*Idade* = 46.59, *DP* = 5.68).

2.2. INSTRUMENTO

Na presente investigação foi utilizada a EPR-CJ, que avalia a QV de alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos e 11 meses. A escala baseia-se nos oito domínios de Schallock e Verdugo (2002), possibilitando também avaliar três fatores de QV (Simões *et al.*, 2017): Independência, que engloba os domínios do Desenvolvimento Pessoal e Autodeterminação; Participação Social, que abarca os domínios das Relações Interpessoais, Inclusão Social e Direitos; e Bem-Estar, que abrange os domínios do Bem-Estar Emocional, Bem-Estar Físico e Bem-Estar Material.

A EPR-CJ tem duas secções: uma para crianças e jovens (autorrelato) e outra para profissionais e pais (relato dos cuidadores). Cada parte da escala apresenta 48 perguntas (6 por domínio), medidas através de uma escala com formato Likert de 3 pontos (3 = frequentemente,

2 = às vezes, 1 = nunca). Os valores da EPR-CJ podem ser interpretados em função dos domínios, dos fatores e do total de QV (Claes *et al.*, 2015).

2.3. PROCEDIMENTOS

O estudo baseou-se numa abordagem quantitativa, descritiva, correlacional e transversal. Foram elaborados três documentos intitulados Informação ao Participante, sendo um dirigido aos Professores/Diretores de Turma, outro aos Pais/Encarregados de Educação e outro aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas. Os supramencionados documentos foram acompanhados por uma Declaração de Consentimento, respeitando o consignado na Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008).

A aplicação da escala contou com a colaboração inicial dos docentes de Educação Especial no estabelecimento do primeiro contacto com os alunos e as famílias. A EPR-CJ foi aplicada de acordo com as diretrizes da escala original (Claes *et al.*, 2015), sendo o autorrelato sempre aplicado através de uma entrevista. As duas secções da EPR-CJ foram respondidas de forma independente pelos diferentes participantes.

No tratamento estatístico dos dados utilizou-se o programa *Microsoft Excel* e o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21.0

3. RESULTADOS

Após a fase da adaptação cultural da escala, que respeitou as fases descritas na literatura (Simões & Santos, 2014), procedeu-se à validade de conteúdo empírica do instrumento, com a avaliação quantitativa da EPR-CJ por 10 especialistas na área da DI, em consonância com o reportado na literatura (Polit & Beck, 2006; Simões & Santos, 2014; Yaghmaie, 2003). Os especialistas avaliaram a relevância, a clareza, a simplicidade e a ambiguidade de cada item do instrumento (Yaghmaie, 2003), através de uma escala Likert de 4 opções (Wynd *et al.*, 2003; Yaghmaie, 2003). Transformaram-se as 4 opções numa escala dicotómica de 1 ou 2 (não há validade de conteúdo) e 3 ou 4 (há validade de conteúdo; Polit & Beck, 2006; Yaghmaie, 2003). Destarte, calculou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) de cada item, o acordo universal do IVC da escala, a média do IVC da escala e o *kappa* de Cohen.

O IVC dos itens de uma escala deve ser $\geq .78$ (Polit & Beck, 2006), eliminando-se do instrumento as perguntas com valores inferiores a .75 (Yaghmaie, 2003). O IVC dos itens da EPR-CJ variou entre .80 e 1.00, não tendo sido observados valores abaixo de .75. Considera-se que existe validade de conteúdo quando o acordo universal do IVC do instrumento é $\geq .80$ e a média do IVC da escala é $\geq .90$ (Polit & Beck, 2006). Conforme a Tabela 1 indica, o acordo universal do IVC da escala variou entre .84 (ambiguidade) e .99 (relevância). A média do IVC da EPR-CJ na relevância (IVC=1.00), na clareza (IVC=.99), na simplicidade (IVC=.99) e na ambiguidade (IVC=.97) também confirmou a validade de conteúdo do instrumento.

Tabela 1. Validade de conteúdo da Escala Pessoal de Resultados-Crianças e Jovens

| | Relevância | Clareza | Simplicidade | Ambiguidade |
|-----------------------------------|------------|---------|--------------|-------------|
| Acordo universal do IVC da escala | .99 | .90 | .91 | .84 |
| Média do IVC da escala | 1.00 | .99 | .99 | .97 |

A Tabela 2 ilustra que os valores do *kappa* de Cohen, entre os especialistas, oscilaram entre .44 (acordo moderado) e .96 (acordo excelente). Considera-se que o *Kappa* de Cohen abaixo de .40 reflete que existe um acordo fraco entre os especialistas da validade de conteúdo, entre .41 e .60 o acordo é moderado, entre .61 e .75 existe um bom acordo e acima de .75 um excelente acordo (Watkins & Pacheco, 2000). Enfatiza-se que a maioria dos valores deste IVC ilustrou um acordo excelente entre os peritos ($k > .75$) da EPR-CJ.

Tabela 2. Validade de conteúdo da escala com o *kappa* de Cohen

| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| E2 | .96 | | | | | | | | |
| E3 | .73 | .87 | | | | | | | |
| E4 | .84 | .89 | .74 | | | | | | |
| E5 | .81 | .91 | .73 | .44 | | | | | |
| E6 | .91 | .80 | .87 | .80 | .83 | | | | |
| E7 | .91 | .80 | .87 | .80 | .83 | .50 | | | |
| E8 | .76 | .92 | .45 | .56 | .62 | .85 | .85 | | |
| E9 | .65 | .95 | .57 | .44 | .49 | .90 | .90 | .72 | |
| E10 | .84 | .89 | .77 | .59 | .66 | .50 | .80 | .75 | .81 |

Para se examinar a validade de constructo da escala, foram calculadas correlações de *Pearson*. As correlações de *Pearson* podem ser classificadas de moderadas ($r = .40-.69$), altas ($r = .70-.89$) ou muito altas ($r \geq .90$; Pestana & Gageiro, 2005), sendo que a validade de constructo é alta quando o $r \geq .60$ entre pelo menos duas medidas ou o $r \geq .70$ numa medida (Hartley & MacLean, 2006). No autorrelato (Tabela 3), os dados mostram que se verificou pelo menos uma correlação moderada ($r = .40-.69$) entre os domínios de QV, exceto no Bem-Estar Material. As correlações entre o Índice de QV do autorrelato e os oito domínios variaram entre valores moderados ($r = .42$ no Bem-Estar Emocional) a altos ($r = .82$ na Inclusão Social).

Tabela 3. Intercorrelações entre os domínios de QV do autorrelato

| | DP | AD | RI | IS | D | BE | BF | BM |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| AD | .54** | | | | | | | |
| RI | .05 | .13 | | | | | | |
| IS | .63** | .49** | .32* | | | | | |
| D | .40** | .52** | .24 | .52** | | | | |
| BE | .22 | .11 | .53** | .16 | .13 | | | |
| BF | .09 | .03 | .19 | .38* | .44** | .12 | | |
| BM | .21 | .23 | .20 | .04 | .28 | .12 | .33* | |
| Índice de QV | .57** | .66** | .54** | .82** | .71** | .42** | .55** | .45** |

Nota: DP = Desenvolvimento Pessoal; AD = Autodeterminação; RI = Relações Interpessoais; IS = Inclusão Social; D = Direitos; BE = Bem-Estar Emocional; BF = Bem-Estar Físico; BM = Bem-Estar Material; QV = Qualidade de Vida;

** $p < .001$; * $p < .05$.

A Tabela 4 revela que no relato dos cuidadores também se verificou pelo menos uma correlação moderada ($r = .40-.69$) entre os oito domínios de QV. As correlações entre o Índice de QV e os oito domínios variaram entre valores moderados ($r = .49$ no Bem-Estar Emocional) a altos ($r = .85$ nas Relações Interpessoais).

Tabela 4. Intercorrelações entre os domínios de QV do relato dos cuidadores

| | DP | AD | RI | IS | D | BE | BF | BM |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| AD | .25 | | | | | | | |
| RI | .38** | .53** | | | | | | |
| IS | .65** | .18 | .54** | | | | | |
| D | .57** | .11 | .60** | .49** | | | | |
| BE | .08 | .40** | .48** | .04 | .26 | | | |
| BF | .30* | .08 | .37* | .37** | .41** | .23 | | |
| BM | .16 | .14 | .42** | .31* | .29* | .34* | .48** | |
| Índice de QV | .63** | .52** | .85** | .69** | .71** | .49** | .55** | .63** |

Nota: DP = Desenvolvimento Pessoal; AD = Autodeterminação; RI = Relações Interpessoais; IS = Inclusão Social; D = Direitos; BE = Bem-Estar Emocional; BF = Bem-Estar Físico; BM = Bem-Estar Material; QV = Qualidade de Vida;

** $p < .001$; * $p < .05$.

Para se calcular a fiabilidade do teste-reteste, a EPR-CJ foi duplamente administrada a 33 profissionais de educação que prestavam apoio a crianças e jovens com DI e 33 familiares, pelo mesmo entrevistador. A idade dos profissionais estava compreendida entre os 43 e os 57 anos (*Midade* = 47.64, *DP* = 4.16) e a idade dos familiares entre os 26 e os 52 anos (*Midade* = 43.36, *DP* = 7.30). Optou-se por um intervalo de 2 a 3, entre as duas aplicações, salientando-se que este período temporal minimiza a probabilidade dos participantes se lembrarem das respostas iniciais ou sofrerem alterações significativas que pudessem condicionar as respostas (DeVon *et al.*, 2007). Considerando-se que a fiabilidade do teste-reteste (Tabela 5) pode ser classificada como moderada ($.80 > r < .89$) ou alta ($r \geq .90$; Hartley & MacLean, 2006), observou-se que o teste-reteste do Índice de QV dos profissionais foi alto ($r = .95$), o mesmo sucedendo com o Índice de QV relatado pelos familiares ($r = .90$).

Tabela 5. Teste-reteste

| Relato dos Cuidadores (Profissionais) | <i>R</i> | Relato dos Cuidadores (Família) | <i>r</i> |
|---------------------------------------|----------|---------------------------------|----------|
| Desenvolvimento Pessoal | .97** | | .90** |
| Autodeterminação | .88** | | .74** |
| Relações Interpessoais | .93** | | .90** |
| Inclusão Social | .98** | | .92** |
| Direitos | .92** | | .97** |
| Bem-Estar Emocional | .78** | | .98** |
| Bem-Estar Físico | .97** | | .70** |
| Bem-Estar Material | .97** | | .91** |
| Índice de QV | .95** | | .90** |

Nota: *r* = Correlação de *Pearson*; ***p* < .001.

A consistência interna da EPR-CJ (Tabela 6) foi analisada através do alfa de *Cronbach*, referindo-se que acima de .80 é considerado excelente, entre .70 e .80 é adequado e abaixo de .70 é inadequado (Andresen, 2000; Li *et al.*, 2013). No autorrelato, os valores de consistência interna dos oito domínios de QV variaram entre os domínios das Relações Interpessoais ($\alpha = .41$) e da Autodeterminação ($\alpha = .70$). No relato dos cuidadores, os valores oscilaram entre os domínios do Bem-Estar Físico ($\alpha = .54$) e do Bem-Estar Emocional ($\alpha = .79$). Acrescenta-se que os Índices de QV da EPR-CJ confirmaram a consistência interna da escala, tanto nos participantes com DI ($\alpha = .81$), como nos profissionais de educação ($\alpha = .87$).

Tabela 6. Consistência interna da Escala Pessoal de Resultados-Crianças e Jovens

| | Autorrelato | Relato dos Cuidadores |
|-------------------------|-------------|-----------------------|
| Desenvolvimento Pessoal | .68 | .74 |
| Autodeterminação | .70 | .74 |
| Relações Interpessoais | .41 | .68 |
| Inclusão Social | .66 | .71 |
| Direitos | .52 | .66 |
| Bem-Estar Emocional | .62 | .79 |
| Bem-Estar Físico | .61 | .54 |
| Bem-Estar Material | .62 | .76 |
| Índice de QV | .81 | .87 |

Na Tabela 7 são apresentados os valores do acordo entre observadores, através das correlações de *Pearson*, que possibilitam avaliar a concordância entre diferentes inquiridos, de uma forma independente (Andresen, 2000). Para cada criança e jovem com DI que foi avaliada no autorrelato ($n = 54$, *Idade* = 12.48, *DP* = 2.93), foi preenchido o relato dos cuidadores, de forma independente, por um profissional de educação ($n = 54$, *Idade* = 46.59, *DP* = 5.68). O acordo entre observadores baseou-se nos seguintes critérios: pobre $<.40$, moderado a bom $\geq .40 < .75$ e excelente $\geq .75$ (Andresen, 2000; Li *et al.*, 2013). Os valores variaram entre um acordo moderado no domínio das Relações Interpessoais ($r = .47$), a um acordo excelente no domínio do Desenvolvimento Pessoal ($r = .81$), verificando-se um bom acordo na avaliação do Índice de QV entre o autorrelato e o relato dos cuidadores ($r = .65$).

Tabela 7. Acordo entre observadores

| | <i>r</i> | 95% IC |
|-------------------------|----------|-----------|
| Desenvolvimento Pessoal | .81** | [.69-.89] |
| Autodeterminação | .49** | [.26-.67] |
| Relações Interpessoais | .47** | [.23-.66] |
| Inclusão Social | .54** | [.32-.71] |
| Direitos | .51** | [.28-.68] |
| Bem-Estar Emocional | .59** | [.38-.74] |
| Bem-Estar Físico | .60** | [.40-.75] |
| Bem-Estar Material | .77** | [.63-.86] |
| Índice de QV | .65** | [.46-.78] |

Nota: *r* = Correlação de *Pearson*; IC = Intervalo de Confiança; ** $p < .001$.

4. CONCLUSÕES

Na presente investigação foi efetuada a adaptação cultural e examinada a validade e a fiabilidade da ECR-CJ. Na adaptação cultural respeitaram-se os requisitos descritos na investigação anterior (Simões & Santos, 2014), sendo o seu resultado sujeito à análise da validade e da fiabilidade.

O segundo objetivo desta investigação pretendeu examinar a validade da EPR-CJ, através da validade de conteúdo e da validade de constructo. Na validade de conteúdo da escala, os 10 especialistas suportaram a pertinência das 48 perguntas de cada secção. O acordo universal do IVC, a média do IVC (Polit & Beck, 2006) e os coeficientes do *Kappa* de Cohen (Watkins & Pacheco, 2000; Wynd *et al.*, 2003) confirmaram a validade de conteúdo da EPR-CJ. Relativamente à validade de constructo, verificou-se pelo menos uma correlação moderada entre os domínios de QV, sendo que as correlações entre o Índice de QV e os oito domínios variaram entre valores moderados a altos. Os dados revelaram que a validade de constructo da EPR-CJ é alta (Hartley & MacLean, 2006), tanto no autorrelato, como no relato dos cuidadores.

Com o terceiro objetivo pretendeu-se analisar a fiabilidade da escala, considerando-se o teste-reteste, a consistência interna e o acordo entre observadores. Com base nos valores normativos (Hartley & MacLean, 2006), o teste-reteste do Índice de QV relatado pelos profissionais foi alto ($r = .95$), o mesmo sucedendo com o Índice de QV relatado pelos familiares ($r = .90$). Os valores do alfa de *Cronbach* da primeira parte da EPR-CJ variaram entre os domínios das Relações Interpessoais ($\alpha = .41$) e da Autodeterminação ($\alpha = .70$). A consistência interna do autorrelato, aplicado na Bélgica, variou de .37 (Autodeterminação e Bem-Estar Físico) a .70 (Relações Interpessoais; Claes *et al.*, 2015). Na perspetiva dos profissionais de educação, os valores oscilaram entre os domínios do Bem-Estar Físico ($\alpha = .54$) e do Bem-Estar Emocional ($\alpha = .79$), que foram congruentes com os resultados encontrados no estudo precedente ($\alpha = .23$ no Bem-Estar Físico e $\alpha = .76$ no Bem-Estar Emocional; Claes *et al.*, 2015). Os valores portugueses dos Índices de QV da EPR-CJ são análogos à versão original (Claes *et al.*, 2015), tendo sido observado no autorrelato .82 e no relato dos cuidadores .88. No acordo entre observadores, os valores variaram entre um acordo moderado no domínio das Relações Interpessoais ($r = .47$), a um acordo excelente no domínio do Desenvolvimento Pessoal ($r = .81$), sendo estes valores consistentes com a literatura (Andresen, 2000; Li *et al.*, 2013).

A presente investigação incidiu nas propriedades psicométricas iniciais da EPR-CJ, concluindo-se que a mesma irá manter uma estrutura idêntica ao instrumento original, suportada pelos coeficientes de validade e de fiabilidade observados nos valores de autorrelato e de relato dos cuidadores, relativamente à avaliação da QV das crianças e jovens portugueses com DI. A escala será crucial para as escolas, contribuindo para a melhoria da intervenção educativa e a dignificação das aprendizagens destes alunos, que devem ocorrer em ambientes inclusivos. Esta escala irá possibilitar, igualmente, que os profissionais criem um projeto de vida personalizado para cada aluno, assente numa intervenção transversal e holística ao longo da escolaridade obrigatória. A EPR-CJ permite avaliar e desenvolver as múltiplas facetas da vida das crianças e dos jovens com DI, privilegiando-se o desenvolvimento da sua independência, participação

social e bem-estar, com especial enfoque no desenvolvimento da autodeterminação e do exercício ativo dos seus direitos.

O tamanho da amostra e alguns valores de consistência interna dos domínios da escala apontam para a necessidade de novos estudos futuros. Será importante que as investigações subsequentes tenham uma amostra maior para viabilizar a realização da análise fatorial.

REFERENCIAS

- Andresen, E. (2000). Criteria for assessing the tools of disability outcomes research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81(2), S15-S20. <https://doi.org/10.1053/apmr.2000.20619>
- Buntinx, W. & Schalock, R. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283-294. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00278.x>
- Claes, C., Mostert, R., Moonen, L., Van Loon, J. & Schalock, R. (2015). *Personal Outcomes Scale for Children and Adolescents: Instrument for the assessment of individual quality of life of children and adolescents between the ages of 6-18*. Stichting Arduin.
- Claes, C., Van Hove, G., Vandeveldel, S., Van Loon, J. & Schalock, R. (2010). Person-centered planning: An analysis of its published literature and effectiveness. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(6), 432-453. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.6.432>
- DeVon, H., Block, M., Moyle-Wright, P., Ernst, D., Hayden, S., Lazzara D., ... Kostas-Polston, E. (2007). A psychometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of Nursing Scholarship*, 39(2), 155-164. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x>
- Gaspar, T. & Matos, M. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes: Versão portuguesa dos instrumentos Kidscreen-52*. Aventura Social e Saúde.
- Gómez, L., Verdugo, M. Á., Arias, B. & Arias, V. (2011). A comparison of alternative models of individual quality of life for social service recipients. *Social Indicators Research*, 101(1), 109-126. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9639-y>
- Hartley, S. & MacLean, W. (2006). A review of the reliability and validity of Likert-type scales for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(11), 813-827. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00844.x>
- Li, C., Tsoi, E., Zhang, A., Chen, S. & Wang, C. (2013). Psychometric properties of self-reported quality of life measures for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(2), 253-270. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9297-x>
- Oliveira, O., Ribeiro, C., Simões, C. & Pereira, P. (2018). Quality of life of children and adolescents with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 36(1), 42-56.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Polit, D. & Beck, C. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489-497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Schalock, R. & Verdugo, M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.

- Schalock, R., Verdugo, M. & Gómez, L. (2011). Evidence-based practices in the field of intellectual and developmental disabilities: An international consensus approach. *Evaluation and Program Planning*, 34(3), 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.10.004>
- Schalock, R., Verdugo, M. Á., Gómez, L. & Reinders, H. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1-12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Simões, C. & Santos, S. (2014). Cross-cultural adaptation, validity and reliability of the Escala Pessoal de Resultados. *Social Indicators Research*, 119(2), 1065-1077. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0515-4>
- Simões, C. & Santos, S. (2017). The impact of personal and environmental characteristics on quality of life of people with intellectual disability. *Applied Research in Quality of Life*, 12(2), 389-408. <https://doi.org/10.1007/s11482-016-9466-7>
- Simões, C., & Santos, S. (2018). *Qualidade de vida, comportamento adaptativo e apoios: Compreender a relação entre constructos na dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Simões, C., Santos, S. & Biscaia, R. (2016). Validation of the Portuguese version of the Personal Outcomes Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 186-200. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.11.002>
- Simões, C., Santos, S., Claes, C., Van Loon, J. & Schalock, R. (2017). *Avaliação da qualidade de vida na dificuldade intelectual e desenvolvimental: Manual de administração da Escala Pessoal de Resultados*. FORMEM.
- Watkins, M. & Pacheco, M. (2000). Interobserver agreement in behavioral research: Importance and calculation. *Journal of Behavioral Education*, 10(4), 205-212. [https://doi.org/10.530819/00/12000205\\$18.00/0](https://doi.org/10.530819/00/12000205$18.00/0)
- World Medical Association. (2008). *Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. <http://www.bioetica.ufrgs.br/helsin7.pdf>
- Wynd, C., Schmidt, B. & Schaefer, M. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-518. <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>
- Yaghmaie, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education Spring*, 3(1), 25-27.

DESIGUALDAD EDUCATIVA EN CHILE: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA PÚBLICA Y PRIVADA DE LA COMUNA DE COPIAPÓ

EDUCATIONAL INEQUALITY IN CHILE: PERCEPTIONS OF PUBLIC AND PRIVATE MIDDLE EDUCATION STUDENTS FROM COPIAPÓ DISTRICT

Marcela ARDILES¹, Javiera CALLEJAS², Camila SANTOS³ y Nancy MACCANN-ALFARO⁴

¹ *Universidad de Atacama, Chile*

marcela.ardiles@alumnos.uda.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9933-7399>

² *Universidad de Atacama, Chile*

javiera.callejas@alumnos.uda.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-4698-2316>

³ *Universidad de Atacama, Chile*

camila.santos@alumnos.uda.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-5684-1533>

⁴ *Universidad de Atacama, Chile*

nancy.maccann@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-5441-8774>

RESUMEN: La división en la Educación entre lo público y privado establecida durante la Dictadura en Chile en la década de los 70 implicó como consecuencia el aumento de la segregación. En el caso de los estudiantes más vulnerables, esto no solo impacta en el aprendizaje, sino también en sus expectativas y autoconcepto, limitando las oportunidades que ofrece el sistema de una convivencia escolar basada en la valoración de la diversidad. Los objetivos de este estudio fueron describir las percepciones de los y las estudiantes de cada sector educativo para compararlas e identificar diferencias y similitudes que experimentaron respecto a esta problemática en la comuna de Copiapó en el año 2021. La investigación fue de carácter cualitativo y de tipo descriptivo con una muestra de 5 jóvenes de 3.º y 4.º medio de establecimientos educacionales públicos y privados de la comuna de Copiapó. Se aplicaron entrevista semiestructurada y análisis de contenido. Entre los principales hallazgos destaca que los y las estudiantes de ambos sectores educativos percibieron la existencia de desigualdad educativa que favoreció a lo privado

respecto a lo público; este último no garantizando ninguno de los aspectos centrales de lo que determina una igualdad educativa, destacando el sentimiento de resignación en los estudiantes de liceo público de educarse en ellos, así como su percepción de escasa gestión por parte de sus establecimientos por estimular la proyección a educación superior.

PALABRAS CLAVE: educación; desigualdad social; justicia social.

ABSTRACT: The division in Education between the public and the private, established during the Dictatorship in Chile in the 70's, consequently implied an increase in segregation. In the case of the most vulnerable students, this not only impacts learning, but also their expectations and self-concept, limiting the opportunities offered by the school system of a school coexistence based on the valuation of diversity. The objectives of this study were to describe the perceptions of students in each educational sector to compare them and identify differences and similarities that they experienced regarding this problem in the Copiapó district in 2021. The research was qualitative and descriptive with a sample of 5 young people from 3rd and 4th grade from public and private educational establishments in Copiapó district. A semi-structured interview and content analysis were applied. Among the main findings, it stands out that students from both educational sectors perceived the existence of educational inequality that favored the private over the public, the latter not guaranteeing any of the central aspects of what determines educational equality, highlighting the feeling of resignation in public high school students to be educated in them, as well as their perception of poor management by their establishments to stimulate the projection to higher education.

KEYWORDS: education; social inequality; social justice.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enfoca en las percepciones acerca de la desigualdad en la educación que presentaron estudiantes de enseñanza media pertenecientes a establecimientos públicos y privados en la comuna de Copiapó de la región de Atacama en Chile. Los objetivos de la investigación apuntaron a describir sus percepciones para compararlas y así identificar similitudes y diferencias entre los dos grupos.

Desde la división entre lo público y privado que se generó en Chile durante la Dictadura Cívico Militar hasta la fecha, la educación no se ha presentado de manera equitativa para los y las estudiantes. Caviares (2014) señala que la privatización dio como resultado el surgimiento de diversos establecimientos privados, pero con una inadecuada implementación que garantizara los establecimientos públicos, ya que no han contado con un sistema de financiamiento igualitario. Como respuesta a esta situación, los estudiantes pertenecientes a establecimientos públicos quedaron alejados de las mismas oportunidades que adquieren los estudiantes de la educación privada. Aguilar (2017) es enfático en señalar que la educación en Chile, en vez de ser un factor para superar la segregación, profundiza aún más en ella, al presentar lógicas de mercado, viendo la educación como un servicio y bien de consumo. Coincidentemente,

diversos autores (Huerta, 2012; Moreno-Doña y Jiménez, 2014; Oliva, 2018; Pinkney *et al.*, 2015) evidencian que el sistema educativo chileno genera nuevas formas de diferenciación y de inclusión/exclusión que modifican las prácticas y expectativas de los ciudadanos y han derivado en un creciente malestar social y estudiantil. Efectivamente, esta realidad ha sido la principal crítica manifestada en los últimos movimientos estudiantiles en Chile, ya que los y las estudiantes perciben estas desigualdades, cuestionando la implementación y la efectividad en las políticas educativas en cuanto a la igualdad de oportunidades y posibilidades para todas las personas, sin importar el estrato socioeconómico al que pertenecen. Por lo tanto, resulta relevante la aproximación a las percepciones de los y las estudiantes acerca de desigualdad educativa desde sus vivencias en el sistema escolar en ambos sectores, ya que son quienes asumen los efectos directos de las políticas educativas.

Este estudio es contingente a la actual realidad social y política en Chile, toda vez que en octubre del año 2019 se generó el llamado «estallido social» debido al descontento de la población en general respecto a distintas áreas de desarrollo, exigiendo entre otras demandas una calidad y equidad educativa. El logro más significativo de estas movilizaciones fue la creación de la Convención Constitucional, la que actualmente redacta una nueva Constitución Política de la República, esperándose con ello los cambios profundos que garanticen una educación de calidad. Además, este estudio evidencia una relevancia práctica, contribuyendo a desarrollar antecedentes contextualizados a la realidad de la comuna de Copiapó, pues la literatura existente se ha centrado en la capital de Chile, existiendo un vacío de conocimiento a nivel local (Contreras, y Macías, 2002).

La desigualdad es un fenómeno recurrente y polifacético, en general asociado a pobreza, desigual distribución de las oportunidades e intolerancia, el cual obedece a diversos factores entre ellos los culturales y los educacionales (Garretón y Cumsille, 2002). En tanto, la desigualdad educativa ocurre cuando una sociedad falla en la consecución de objetivos como el igualar las oportunidades de ingreso al sistema educativo para todos los individuos que posean las mismas habilidades; igualar estas mismas oportunidades entre individuos de distintos estratos socioeconómicos; igualar los resultados obtenidos por los estudiantes que dediquen a su educación la misma cantidad de tiempo y esfuerzo sin que en ello influya su origen social, y fomentar la adquisición de habilidades para el aprendizaje entre la población, utilizando estrategias diferenciadas que busquen igualar el desempeño de los beneficiarios (Muñoz, 2003). Sin embargo, las desigualdades escolares no se originan como consecuencia en el sistema educativo, sino que se agravan en él (Marchesi, 2010). De esta forma, la segregación aumenta según el tipo de educación que recibe cada sujeto. En relación a Chile, Aguilar (2017) sostiene que la desigualdad se expresa de forma brutal, como expresa «los ricos estudian con los ricos, los medios con los medios y los pobres con los pobres, provocando que la Educación pierda uno de sus principales objetivos: La integración social» (p. 1), lo cual impacta negativamente a todos los sectores de la sociedad, aunque, en el caso de estudiantes más vulnerables, no solo impacta respecto al aprendizaje que logran, sino en sus expectativas y autoconcepto, debilitándose la formación ciudadana, ya que se pierde la oportunidad de convivencia escolar basada en la valoración de la diversidad, lo que a su vez dificulta los logros de las políticas sobre vulnerabilidad (Murillo y Duk, 2016).

Como fundamento teórico, esta investigación se basa en el concepto de Justicia social planteado en la Teoría de Justicia de John Rawls, definiéndola como la estructura básica de la sociedad, poniendo el foco en el modo en que las instituciones sociales distribuyen deberes y derechos al interior de la sociedad. No obstante, reconocemos su limitación al enmarcar la justicia a la distribución igualitaria de los recursos, ya que, a la luz de la realidad mundial actual, se hace necesario considerar la transformación real de las estructuras de producción y de distribución (Vidal, 2009). Bolívar (2012) recoge los principales planteamientos de Rawls y los amplía, poniendo énfasis en el concepto de Equidad en el contexto educativo:

Una justicia social en educación debe tender a la equidad (repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos), no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia educativa a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades. Por lo demás, en sentido general, la justicia como equidad es un sistema social basado en criterios que todos puedan aceptar desde una posición de igualdad (p. 13).

El autor señala que la finalidad de la escolaridad obligatoria es que todos los alumnos adquieran las competencias necesarias para la vida, por lo cual se debiese garantizar el derecho de los ciudadanos a una educación que garantice poder integrarse en la vida pública sin riesgo de exclusión. Esto implicaría la necesidad de reelaborar el currículum escolar para que los grupos más vulnerables tengan asegurado su derecho a la educación, accediendo a los conocimientos y competencias indispensables, lo cual no significa *lo mínimo*, sino lo necesario para la vida.

Por su parte, Farrel (1990) planteó un modelo de igualdad educativa en el que se distinguen 4 facetas y que nos permite orientarnos en la interpretación de la realidad educativa: de acceso, de supervivencia, de resultados y de consecuencias, o beneficios de los resultados. La igualdad de acceso se define como las probabilidades de todo individuo de cualquier grupo social para ingresar al sistema escolar. La igualdad de supervivencia se explica como la probabilidad que tienen las personas pertenecientes a diferentes grupos sociales de estar en el sistema escolar a determinado nivel. Se entiende por igualdad de resultados la probabilidad que tienen sujetos de diferentes grupos sociales, escolarizados en determinado nivel educativo, de aprender lo mismo. Finalmente, igualdad de consecuencias educativas se refiere a las probabilidades que sujetos de diferentes grupos sociales tienen de acceder a similares niveles de vida como consecuencia de sus resultados escolares.

2. METODOLOGÍA

Diseño: La investigación se situó en el paradigma interpretativo con un enfoque metodológico cualitativo de tipo descriptivo.

Participantes: La muestra fue constituida por 5 estudiantes que cursaban 3.º o 4.º de enseñanza media. Del sistema público participaron un hombre y una mujer y del sistema privado, una mujer y dos hombres.

Instrumentos: Se utilizó entrevista semiestructurada y los temas tratados fueron igualdad de acceso, permanencia y progresión, igualdad de resultados, igualdad de oportunidades y proyección futura.

Recolección de datos: Las dificultades presentadas tuvieron que ver con el contexto socio-sanitario de la pandemia por COVID, afectándose el acceso a una mayor muestra. Las entrevistas se realizaron a través de videollamadas.

Procesamiento y análisis de datos: Para el análisis de datos se utilizó la técnica de análisis de contenido. Se establecieron de forma deductiva 4 categorías con base en los aportes de Farrel (1990), quien establece cuatro pilares fundamentales de una educación equitativa. A través del método inductivo, derivaron las subcategorías. La Figura 1 expone la estructura de análisis.

Figura 1. Sistema de Categorías y subcategorías de análisis



Fuente de figura: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

A continuación, se exponen los principales resultados según los objetivos planteados:

3.1. PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS

Los y las estudiantes identificaron no haber tenido la posibilidad de elegir dónde continuar sus estudios de educación media, ni siquiera dentro del mismo contexto público, ya

que los cupos fueron limitados y se asignaron por azar, utilizando la llamada *tómbola*. En sus relatos expresaron resignación al estudiar en el ámbito público, ya que la primera opción fue acceder a un liceo semiprivado, considerando que estos ofrecen mejor educación. No obstante, las limitaciones para ingresar fueron el costo económico que implicaba y el tener que rendir prueba de acceso, debiendo competir con otros estudiantes. En este sentido, se autopercieron en desventaja en comparación con estudiantes del sector privado, ya que las exigencias de sus liceos no eran muy altas y los apoyos psicopedagógicos se aplicaban por lo general a quienes tuvieran riesgo de reprobación o deserción. Del mismo modo, coincidieron al percibir que, en general, los y las estudiantes de sus liceos no mostraban un interés real por lograr aprendizajes, lo cual fue empeorado en el contexto de pandemia.

Respecto a los recursos percibidos las opiniones variaron según el liceo al que pertenecían. Si bien reconocieron la existencia de recursos del tipo tecnológico y psicopedagógico, consideraron que hubo limitaciones en cuanto a calidad, cantidad, variedad y acceso para su utilización.

En cuanto a su nivel de formación y preparación para la vida posterior al liceo, no se perciben lo suficientemente preparados para la vida adulta, más aún si deseaban continuar en educación superior. Las razones se vincularon con las diversas paralizaciones que ha sufrido el sistema público, lo que ha entorpecido un proceso continuo. Además, con la pandemia y la modalidad virtual en la cual se dictaron las clases ni siquiera accedieron a todos los contenidos planificados. Por otro lado, si bien reconocen que en sus liceos se les ofreció información respecto a la educación superior, percibieron que los énfasis estuvieron más bien en la proyección a la vida laboral.

3.2. PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS

La percepción de los estudiantes de establecimientos privados respecto al acceso a la educación media fue de que dependía de su libre elección, teniendo garantizada la continuidad en el contexto privado, sobre todo si habían realizado la educación básica en el mismo establecimiento. En los casos de quienes consideraron cambiar de liceo, la elección fue también dentro del contexto privado, debiendo postular y rendir prueba de admisión para lo cual se prepararon con anticipación. De esta forma, percibieron que el acceso a educación media dependió de sus capacidades en términos académicos y socioeconómicos.

En cuanto a las oportunidades y recursos para el aprendizaje y rendimiento que recibieron en sus liceos, opinaron haber contado con una variedad de acciones y apoyos académicos para mejorar o reforzar el conocimiento en sus asignaturas, por ejemplo, pruebas de medición para determinar el logro de aprendizajes y la necesidad de aplicar reforzamiento. En consecuencia, se percibieron bien preparados y, por ende, motivados a continuar estudios superiores, los cuales proyectaron realizar en universidades fuera de Copiapó. Frente a ello, destacaron las distintas acciones de sus liceos por informarlos y prepararlos a través de talleres para rendir con éxito la prueba de acceso a la universidad.

3.3. IDENTIFICACIÓN DE LAS DIFERENCIAS Y SIMILITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS

En la comparación de las percepciones acerca de desigualdad educativa de ambos grupos de estudiantes se reconocieron y destacaron las diferencias en todas las categorías de estudio, quedando en desmedro del sector público el garantizar igualdad educativa.

Desde otra perspectiva, las similitudes que se visualizaron fueron escasas y referidas más bien a la existencia o no de oportunidades, pero al profundizar en el relato se reconocieron diferencias en cuanto a variedad, calidad y disponibilidad de los recursos y/o estrategias desplegadas por los establecimientos. Así mismo, los énfasis y objetivos fueron diferentes. En este sentido, el sistema público se orientó, principalmente, a nivelar a aquellos estudiantes con bajo rendimiento y riesgo de deserción. Además, el énfasis de proyección fue a la vida laboral, más que a continuar estudios una vez terminado el liceo. En cambio, el sector privado promovió el interés para continuar estudios sobre todo en universidades, realizando para ello actividades de preparación para la prueba de acceso a la universidad.

Otra similitud entre las percepciones de los y las estudiantes de ambos sectores fue el retroceso de contenidos y aprendizaje causado por la pandemia, coincidiendo que las clases virtuales les presentaron dificultades. Sin embargo, las consecuencias de estas dificultades percibidas por cada sector fueron distintas. En el contexto público les perjudicó acceder a un proceso continuo sobre todo para quienes no tenían los recursos tecnológicos y de conectividad necesarios, aumentando la inasistencia a clases y/o disminuyendo la participación en ellas; en cambio, en el contexto privado implicó sentirse sobreexigidos en cuanto a rendimiento y mayor tiempo de estudio extraescolar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la investigación y se discuten desde el marco de antecedentes.

Como principal resultado destaca que existen diferencias significativas en las percepciones de las y los estudiantes de ambos sectores, lo que da cuenta de desigualdad educativa, favoreciendo a lo privado respecto a lo público. Desde la percepción de los y las estudiantes del sistema educativo público no se les ha garantizado ninguno de los aspectos centrales de lo que determina la igualdad educativa, es decir, igualdad en el acceso, en la permanencia y la progresión, en las oportunidades y en el resultado.

Lo anterior es coincidente con la literatura previa (Huerta, 2012; Moreno-Doña y Jiménez, 2014; Oliva, 2018; Pinkney *et al.*, 2015), según la cual en Chile las políticas estatales recientes no han modificado los principios neoliberales instalados durante la Dictadura, sino, por el contrario, han profundizado en la inequidad y la desigualdad. Además, se hace evidente lo sostenido por Murillo y Duk (2016) en cuanto a que los estudiantes más vulnerables se ven afectados por la segregación escolar no solo respecto al aprendizaje que logran, sino también en sus expectativas y autoconcepto. En ese sentido, los y las estudiantes estuvieron conscientes

y sensibles a las imágenes negativas que circulan en la población respecto a la educación pública, lo cual contribuye al sentimiento de resignación que evidencian por estudiar en dicho contexto. Por otro lado, el darse cuenta de que al sistema parece no importarle sus intereses y motivaciones, a la hora de brindarles acceso a educación media, genera una frustración desde el inicio, la cual iría acrecentándose a través de los años de estudio. Lo anterior nos lleva a suponer el alto riesgo en los y las estudiantes de desarrollar una desesperanza aprendida, es decir, la percepción de que sus conductas y respuestas no controlan las consecuencias (Seligman y Maier, 1967). A su vez, esto impactaría negativamente a la definición de su autoconcepto académico y desde eso a la generación de expectativas y aspiraciones respecto a su futura vida adulta, sobre todo en lo referente a la posibilidad de continuar estudios en la educación superior, ya que no sienten haber sido preparados ni motivados. Esto coincide con los planteamientos de Hsieh y Urquiola (2003), quienes señalan que en el contexto de educación pública se prepara a los estudiantes para un ingreso temprano a la vida laboral, contrariamente al privado, que proyecta y prepara para la educación superior. Esta diferencia se explicaría desde el hecho que en Chile no se aborda la Educación como un medio directo del rompimiento de barreras sociales, por el contrario, la Educación no fortalece los cambios de origen, ni otorga oportunidades estandarizadas a los y las jóvenes para sus futuras vidas como adultos, sino que más bien limita los futuros de los individuos según escuelas y/o liceos en los que se educaron, aumentando la brecha social (Huerta, 2012).

4.1. PROYECCIONES INVESTIGATIVAS

Los hallazgos de esta investigación contribuyen a la comprensión del fenómeno, aunque se reconocen limitaciones como la escasa muestra y poca diversidad de establecimientos. Por otro lado, y tal como señalan Garreton y Cumsille (2002), la desigualdad educativa es un fenómeno recurrente y polifacético en el cual los factores culturales y educacionales juegan un rol muy significativo. Por lo tanto, en su exploración y análisis es importante indagar en todos aquellos factores implicados y posibles de acceder. En este sentido, las futuras investigaciones debieran complementar la perspectiva de los y las estudiantes con características propias de los contextos que rodean a los estudiantes, por ejemplo, referidos al rol de la familia en la experiencia educativa de los y las jóvenes, así como a sus conceptualizaciones y expectativas respecto a la educación.

Del mismo modo, cobra relevancia acceder a mayor información de cada contexto educativo. Por ejemplo, a nivel macro indagar en la visión y misión organizativa que está en la base del proyecto educativo de cada establecimiento educativo. A nivel micro, aproximarse a las creencias de los profesores respecto a su propio rol en materias de igualdad educativa, calidad en la educación y equidad. Esto último permitiría conocer, por ejemplo, cuáles son y cómo surgen las expectativas de los profesores acerca del resultado del proceso formativo y, en especial, de lo que ellos como docentes pueden generar en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2017, diciembre 11). Desigualdad y segregación marcan el sistema educativo chileno. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/12/11/desigualdad-y-segregacion-marcan-el-sistema-educativo-chileno/>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Cavières, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051. scielo.br. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- Contreras, D. y Macías, V. (2002). Desigualdad educacional en Chile: Geografía y dependencia. *Cuadernos de Economía*, 39(118), 395-421. <https://doi.org/10.4067/s0717-68212002011800005>
- Farrell, J. P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En R. F. Arnove y C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of global and the local*. Lanham: ML:Rowman y Littlefield Publishers, Inc
- Garretón, M. A. y Cumsille, G. (2002). Las percepciones de la desigualdad en Chile. *Proposiciones*, 34, 9. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-
- Huerta, J. E. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile: ¿La desigualdad por otras vías? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 65-88. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000100004&script=sci_abstract&tlng=es
- Hsieh, C. T. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8-9), 1477-1503.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002305.pdf>
- Moreno-Doña, A. y Jiménez, R. G. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: «a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación». *Educar en Revista*, (51), 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Muñoz, C. (2003). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), julio-diciembre, 1996, 500-503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000214>
- Murillo, F. J. y Duk, F. C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Oliva, M. A. (2008). Política Educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Pinkney, J., Fernández, B., Salinas, I., Gutiérrez, P. A. y Núñez, C. G. (2015). Desafíos de equidad en la educación chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 1-4. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242015000300001&script=sci_arttext&tlng=p
- Seligman, M. E. y Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1.
- Vidal, P. F. (2009). La teoría de la justicia social en Rawls. ¿Suficiente para enfrentar las consecuencias del capitalismo? *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 225-246. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200011

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA A LA SITUACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO DESDE EL FEMINISMO

GENDER INEQUALITIES IN HIGHER EDUCATION: A FEMINIST APPROACH TO THE SITUATION OF ACADEMIC STAFF


Elva MORALES-ROBLES¹, Javier CHAPADO-SÁNCHEZ², Luciana SANTOS³ y Pía VALDÉS⁴

¹ *Postgrado en Estudios Interdisciplinarios de Género, Universidad de Salamanca, España*
elvamorales@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8682-231X>

² *Universidad de Salamanca, España*

jchapado@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5701-1486>


³ *Universidad de Salamanca, España*

neggraalupy@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1548-2180>

⁴ *Académica Depto. Psicología, Universidad de Atacama, Chile*

pia.valdes@uda.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-4695>

RESUMEN: Las instituciones de educación superior (IES) en Chile se enfrentan, en la época postmoderna, a un sinfín de desafíos, siendo uno de ellos el de erradicar las desigualdades de género. Para ello, se vuelve necesario analizar la situación de los y las docentes dentro de estos espacios. El objetivo del estudio es presentar parte de los resultados del *Diagnóstico de las relaciones de género en la Universidad de Atacama (UDA)* con el fin de explorar los obstáculos y las brechas de género que persisten y que dificultan el acceso, la permanencia y el desarrollo en condiciones de equidad del personal académico en esta IES. Se optó por un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, ofreciendo un análisis comprensivo y crítico que se sustenta en la perspectiva de género; se recaba información de los registros administrativos de la UDA, de un total de 360 docentes, 60 % hombres y 40 % mujeres, del año 2019. Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva a través de cálculo de frecuencias y porcentajes. Los resultados develan falta de equidad en la presencia y en las trayectorias profesionales, sobre todo, en los puestos de mayor nivel jerárquico. Se evidencia que su presencia en las distintas áreas del

conocimiento responde a los roles y estereotipos que se ajustan al modelo de la división sexual del trabajo. En la UDA las académicas tienen que enfrentarse a barreras invisibles que se traducen en desigualdades a nivel de toma de decisiones, de reconocimiento y de poder adquisitivo.

PALABRAS CLAVE: desigualdad; educación superior; género; trayectoria académica.

ABSTRACT: Higher education institutions (HEIs) in Chile face, in the postmodern era, endless challenges, one of them being to eradicate gender inequalities. To do this, it becomes necessary to analyze the situation of teachers within these spaces. The objective of the study is to present part of the results of the *Diagnosis of Gender Relations at the University of Atacama (UDA)* in order to explore the obstacles and gender gaps that persist and that hinder the access, permanence and development in conditions of equity of the academic staff in this IES. We opted for a non-experimental design of a descriptive cross-sectional type, offering a comprehensive and critical analysis that is based on the gender perspective; information is collected from the administrative records of the UDA, of a total of 360 teachers, 60 % men and 40 % women, of the year 2019. For the analysis of the data, descriptive statistics were used through the calculation of frequencies and percentages. The results reveal a lack of equity in the presence and in the professional trajectories, especially in the positions of higher hierarchical level. It is evident that their presence in the different areas of knowledge responds to the roles and stereotypes that fit the model of the sexual division of labor. At the UDA, academics have to face invisible barriers that translate into inequalities in terms of decision-making, recognition and purchasing power.

KEYWORDS: inequality; higher education; gender; academic trajectories.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior surge durante el siglo XIX en América Latina, como un espacio de acceso al conocimiento, que va a posibilitar la transformación tanto individual como de las comunidades (Palomar, 2017). Sin embargo, las mujeres tuvieron que emprender una lucha (colectiva) para poder acceder y participar en estos espacios, reservados durante más de un siglo para los varones de clases privilegiadas.

La opción de acceso a las IES de las mujeres en Chile se inicia en 1877 con el Decreto de Miguel Amunátegui que «permitía a las chilenas ingresar a la universidad» (Palermo, 2006, p. 29). Eloísa Díaz fue la primera mujer en Chile y en América del Sur en recibir su título en Medicina y Cirugía (2 de enero de 1887), llegando a ejercer una larga carrera profesional, aun con las barreras y los prejuicios socioculturales propios del momento histórico (Orellana, 2020).

El camino emprendido por ellas no fue fácil, y aunque en la actualidad existen senderos marcados por ellas y por las luchas feministas que se han venido sucediendo a partir de la «segunda ola» para reclamar la no discriminación y el acceso y permanencia equitativa, aún hoy se evidencian situaciones de desigualdad de género en estos espacios.

En Chile en el año 2018, tras diversas movilizaciones estudiantiles, las autoridades de las Universidades, principalmente públicas, se comprometieron a impulsar acciones en favor de una educación no sexista y una cultura de equidad de género. Como respuesta a esos compromisos, la Universidad de Atacama (UDA) crea la Oficina de Igualdad de Oportunidades y Equidad de Género, un organismo técnico, especializado e interdisciplinario que tiene la finalidad de garantizar que todas las acciones y funciones estarán sujetas a la Perspectiva de Género y al Enfoque de Derechos. Una de las acciones derivadas de esta OIOEG es la de presentar información situada respecto a las situaciones de desigualdad de género presentes en esta IES. Este estudio presenta parte de estos resultados del «primer diagnóstico de las relaciones de género en la Universidad de Atacama».

Aun cuando se han desarrollado diversas acciones para erradicar las desigualdades de género entre el personal académico dentro de las IES, diversos estudios alertan respecto a los obstáculos a los que se enfrentan las mujeres a lo largo de sus trayectorias laborales que les impiden el acceso y la promoción en condiciones equitativas con los varones (Buquet, 2013; Duarte y Rodríguez, 2019; Guerrero, 2007; Lozano *et al.*, 2016; Palomar, 2017; Ríos González *et al.*, 2017).

En Chile, algunas IES han desarrollado en la última década estudios que aportan información real de lo que acontece respecto a las condiciones de igualdad de género del personal docente, no mostrando resultados muy alentadores (Universidad Austral de Chile, 2016, 2018; Universidad de Chile, 2014; Universidad de Concepción, 2018; Universidad de la Frontera, 2020; Universidad de Valparaíso, 2018). A nivel internacional, el estudio realizado por Buquet (2013) muestra la situación de las académicas en la Universidad Autónoma de México; en España, el estudio realizado por Lecuona (2005) analiza las trayectorias del profesorado desde la perspectiva de género en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Los resultados de estas investigaciones tanto en Chile como a nivel internacional evidencian desigualdades entre hombres y mujeres tanto para el acceso como para la promoción en la carrera académica, coincidiendo en que los obstáculos que persisten están asociados a la segregación horizontal y la segregación vertical. La segregación horizontal muestra la existencia de una distribución desigual del personal docente en disciplinas y áreas del conocimiento. Las autoras Duarte y Rodríguez (2019) manifiestan que las académicas se desempeñan principalmente en disciplinas relacionadas con el ámbito de las ciencias sociales, las humanidades-educación y las ciencias de la salud (relacionadas con atención, cuidado y servicios), siendo escasa su participación en las disciplinas STEM (tecnología, ciencia, matemáticas y física). A través de la segregación vertical se analiza la persistencia del techo de cristal, en donde las mujeres acceden en menor medida a espacios de responsabilidad y a puestos de toma de decisiones. Así pues, las barreras a las que se enfrentan las mujeres dentro de las IES se traducen en que tienen menor acceso al «poder, al reconocimiento y al dinero» (Buquet, 2016, p. 41).

Respecto a la segregación vertical, podemos señalar que los puestos de mayor jerarquía en las IES del territorio chileno son ocupados principalmente por varones. En este sentido, actualmente en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), que corresponde a treinta universidades estatales y públicas no estatales, las mujeres que tienen esta titularidad (rectoras) representan únicamente el 10 %, siendo Elisa Araya Cortez, de la Universidad

Metropolitana de Ciencias de la Educación, la primera mujer en ocupar este puesto en los 132 años de historia de esta institución (elegida en 2021); Marisol Durán Santis (elegida en 2021), la primera mujer en ocupar este puesto en la Universidad Tecnológica Metropolitana desde el año que se fundó la institución (1993), y Natacha Pino Acuña, de la Universidad de Aysén (primera mujer elegida como rectora democráticamente en una Universidad Estatal, en el año 2019).

Frente a este escenario, el objetivo de este estudio es explorar los obstáculos y las brechas de género que persisten y que dificultan el acceso, la permanencia y el desarrollo en condiciones de equidad del personal académico de la UDA; considerando la relevancia de analizar la situación del personal académico para plantear estrategias situadas para la prevención, detección y transformación de este tipo de prácticas patriarcales.

2. METODOLOGÍA

Diseño: Se optó por un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, ofreciendo un análisis comprensivo y crítico que se sustenta en la perspectiva de género. En este estudio se analizan las situaciones de desigualdad de género del personal académico a partir de una serie de dimensiones que fueron construidas a partir de lo propuesto por Buquet *et al.* (2010).

Participantes: El estudio se desarrolla a partir de datos secundarios, es decir, de los registros que son recabados según la normativa de transparencia institucional de la UDA. El estudio analiza información del año 2019 de 360 docentes, de los cuales 144 son mujeres y 216 hombres (un 40 % frente a un 60 %).

Instrumentos: La fuente básica de información retomada para este estudio proviene de los registros administrativos, estos datos son gestionados por la Unidad de Análisis Institucional (UAI) de la UDA. El trabajo de levantamiento de datos de los registros administrativos, dado el contexto de emergencia sanitaria, se realizó entre los meses de septiembre y octubre de 2020 a través de reuniones de trabajo online entre la OIOEG, la Unidad de Análisis Institucional y el equipo de investigación. Se realiza la solicitud de información teniendo como referencia el *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior* (Buquet *et al.*, 2010).

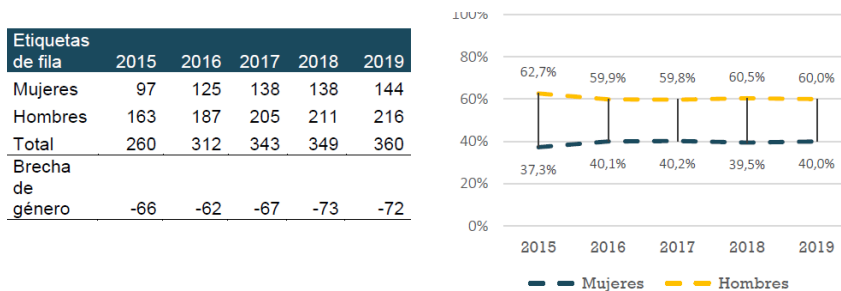
Procesamiento de datos: Esta investigación se focaliza en el análisis descriptivo y reflexivo de la información que proporciona la UDA; a partir del cálculo de frecuencias y porcentajes se describen siete indicadores agrupados en tres dimensiones: Igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia; Estereotipos y roles de género, y Autonomía y toma de decisiones. Mediante el tratamiento descriptivo se elabora una reflexión de la experiencia y trayectoria del personal académico tomando como fundamento teórico la perspectiva de género que surge de la teoría feminista. Para el tratamiento de datos, se ha utilizado el programa *SPSS* versión 18 *para Windows*.

3. RESULTADOS

Los resultados del análisis se presentan considerando las tres dimensiones que se exponen en el apartado metodológico. Respecto a la dimensión de Igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia, se analiza a partir de tres indicadores: 1) distribución de mujeres y hombres; 2) jerarquía académica; 3) modalidad contractual (contrata, plata).

En la Figura 1 se puede identificar que la brecha de género respecto al acceso, con el paso de los años, no solo no se ha reducido, sino que la distancia de los académicos respecto a las académicas se incrementó de 66 en 2015 y a 72 en el 2019.

Figura 1. Distribución de mujeres y de hombres en el total del escalafón académico y directivo



Fuente: Elaboración propia con base en datos aportados por la Unidad de Análisis Institucional (UAI) de la UDA.

En cuanto a la permanencia, en la Tabla 1 se refleja cómo, conforme se avanza en la carrera académica, la segregación se acentúa en la categoría de profesor o profesora titular. La presencia de las mujeres respecto a los hombres docentes es menor en un 81,8 %.

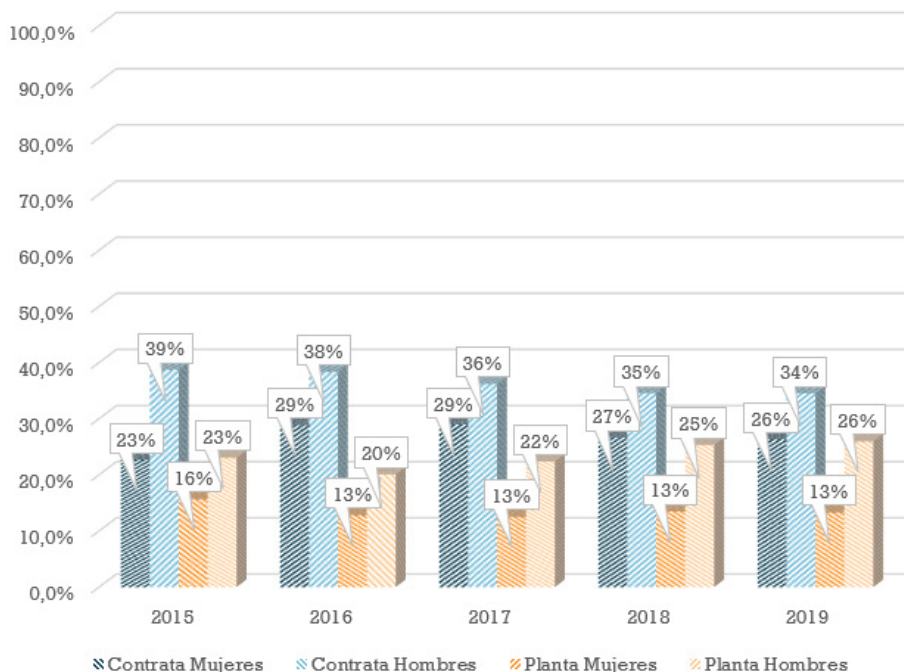
Tabla 1. Distribución de mujeres y de hombres por jerarquía académica del escalafón académico

| Año 2019 | | | | |
|---------------------|---------|---------|-------|------------------|
| Jerarquía académica | Mujeres | Hombres | Total | Brecha de género |
| PROF. TITULAR | 1 | 10 | 11 | -81,8 |
| PROF. ASOCIADO | 7 | 12 | 19 | -26,3 |
| PROF. ASISTENTE | 38 | 90 | 128 | -40,6 |
| INSTRUCTOR | 79 | 79 | 158 | 0,0 |
| Total general | 125 | 191 | 316 | -20,9 |

Fuente: Elaboración propia con base en datos aportados por la Unidad de Análisis Institucional (UAI) de la UDA.

Para describir la permanencia de las mujeres también se analizó la calidad jurídica de la contratación, que puede ser: 1) contratación a planta –derechos que brindan seguridad contra el despido–, 2) a contrata –la contratación se renueva año a año–. Los resultados muestran que son las académicas las que en menor proporción (12,6 % menos) acceden a condiciones laborales más estables (Figura 2).

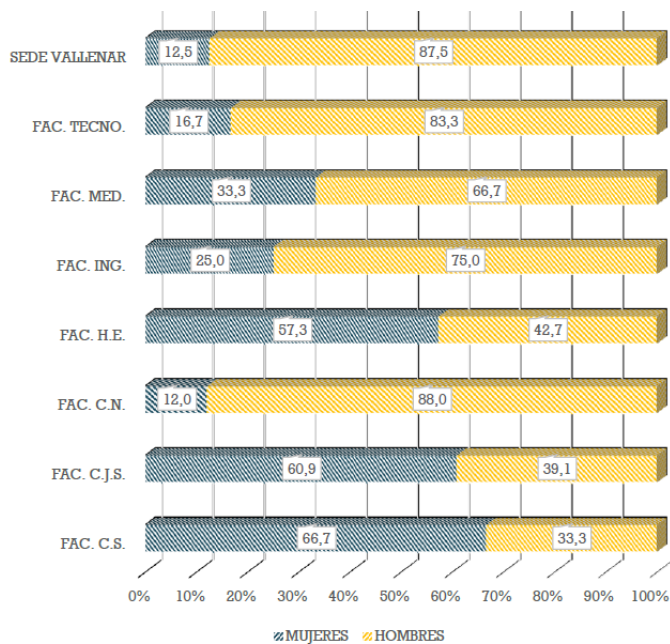
Figura 2. Distribución de calidad jurídica en la contratación del personal docente



Fuente: Elaboración propia con base en datos aportados por la Unidad de Análisis Institucional (UAI) de la UDA.

Con relación a la dimensión estereotipos y roles de género, que se analiza en función de la distribución del personal académico por áreas de conocimiento ofertadas en las distintas facultades, los resultados reflejan que las facultades donde se acrecientan las diferencias entre hombres y mujeres son: Facultad de Ciencias Naturales (FAC. C.N.) con una diferencia del -76,6 % de académicas, Facultad Tecnológica (FAC. TECNO.) con una diferencia del -66,7 % y SEDE VALLENAR con una brecha desfavorable para las docentes del 75,0 %. Respecto a las facultades donde ellas predominan con puntuaciones más elevadas respecto a los varones son la Facultad de Humanidades y educación con una brecha del 14,7 % para los docentes, la Facultad de Ciencias de la Salud con una diferencia del 33,3 % más mujeres que hombres y, finalmente, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales con una distancia del 21,7 %.

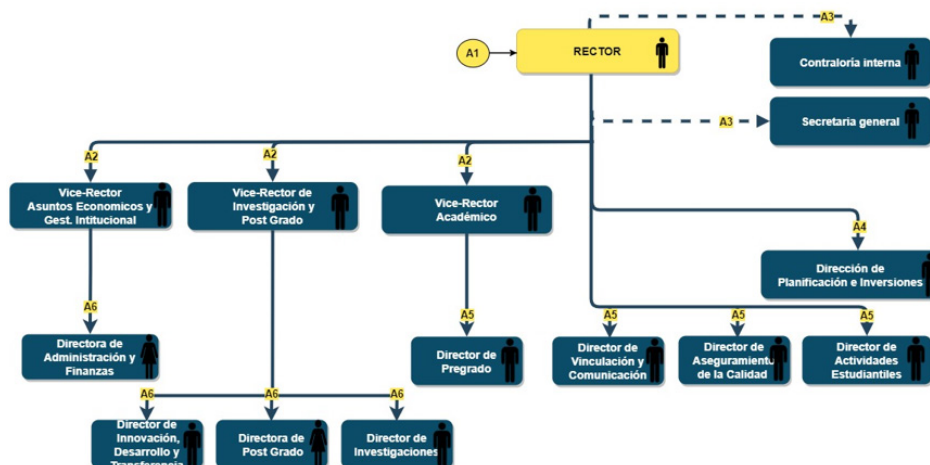
Figura 3. Distribución de mujeres y de hombres del escalafón académico en las Facultades



Fuente: Elaboración propia con base en datos aportados por la Unidad de Análisis Institucional (UAI) de la UDA.

Finalmente, en la dimensión de autonomía y toma de decisiones se analizan tanto los órganos de gobierno de la UDA como el cálculo de la media de remuneración según el sexo. En los órganos de gobierno los resultados reflejan que la presencia de las mujeres es escasa, 2 (13,3 %) y la podemos ubicar en los últimos niveles, A6 (Figura 4).

Figura 4. Órganos de gobierno en la UDA



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la página web de la UDA.

Al analizar el ingreso medio del personal académico y directivo, se observa que las mujeres perciben de media -221.805,30 pesos chilenos, es decir, se constata que las académicas de la UDA ganan un 89,3 % del ingreso de los hombres, es decir, hay una brecha del 10,7 %. Además, en la tabla se muestra que el ingreso medio de las mujeres obtiene un menor coeficiente de variación.

Tabla 2. Ingreso medio del personal académico y directivo

| Remuneración | | | | | | |
|--------------|--------------|-----|-------------|-----------|-----------|---------------|
| SEXO | Media | N | Desv. típ. | Mínimo | Máximo | Coef. variac. |
| MUJER | 1.854.968,24 | 144 | 356.880,640 | 1.504.928 | 3.149.219 | 0,19 |
| HOMBRE | 2.076.773,54 | 216 | 548.656,517 | 1.504.928 | 4.971.309 | 0,26 |
| Total | 1.988.051,42 | 360 | 492.800,107 | 1.504.928 | 4.971.309 | 0,24 |

Fuente: Elaboración propia con base en datos aportados por la Unidad de Análisis Institucional (UAI) de la UDA.

Nota: Cabe destacar que se mide la brecha salarial no ajustada, ya que lo que se quiere reflejar es la diferencia porcentual bruta en salario entre mujeres y hombres independientemente de las diferencias que subyacen entre los dos colectivos en términos de características socioeconómicas y del puesto de trabajo.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Con el análisis desde la perspectiva de género se han logrado describir algunos de los escenarios de desigualdad y discriminación que persisten en la Universidad de Atacama —en coherencia con lo que ocurre en otras IES a nivel nacional e internacional—. El acceso, la permanencia y el avance de la trayectoria académica no se dan bajo condiciones de equidad de género, sino que están permeadas por los roles y estereotipos de género tradicionales.

De modo general, el panorama que se atisba analizando las experiencias de diversas universidades (Universidad de Chile, 2014; Universidad Austral de Chile, 2016, 2018; Universidad de Concepción, 2018; Universidad de Valparaíso, 2018; Universidad de la Frontera, 2020) y los resultados obtenidos en la UDA no es nada alentador, pero permite identificar una serie de desigualdades, entre las que destacan: la segregación horizontal y la segregación vertical.

En la UDA el porcentaje de académicas es del 40 %, cifras similares a las de la UACH (2016); UC (2018), UV (2018), siendo un poco más baja la proporción de mujeres en la UCHILE (2014), 34 %, y en la UFRO (2020), donde las académicas representaron el 37,3 % del total del personal académico. Solo el 13 % de las académicas ha accedido a mayores derechos con relación a la estabilidad laboral, es decir, tienen una calidad jurídica de contratación a planta, frente al 26 % de los varones; en la UFRO (2020) el personal contratado en calidad de planta (propiedad) se distribuye en un 50 % para ambos sexos. El personal a contrata cuenta con un 54 % de presencia femenina, frente a un 46 % de presencia masculina, mostrando diferencias notables respecto a lo encontrado en la UDA.

Cabe señalar que los resultados de la UDA evidencian que la segregación horizontal está fuertemente arraigada en esta institución, de las siete facultades más la Sede Vallenar, únicamente la Facultad de Humanidades y Educación muestra una distribución más equitativa en el porcentaje de docentes en función del sexo, aunque en la mayor parte de los estudios revisados las cifras son similares, es decir, predomina una distribución con base en la diferencia sexual, donde las mujeres trabajan áreas de conocimiento asociadas a los servicios y los cuidados y los académicos están más presentes en áreas de conocimiento STEM. Universidades como la UACH (2016), de las 9 áreas de conocimiento en que presentan los datos, 3 tienen porcentajes más equilibrados.

En la UDA son los hombres los que ocupan los principales puestos de gobierno universitario, de los 15 cargos de directivos superiores, la presencia de las mujeres corresponde al 13,3 %. Y las mujeres se encuentran en los últimos niveles de remuneración (A6). Estos datos no se distancian de lo que acontece a nivel nacional o internacional. De las 30 universidades estatales y públicas no estatales que conforman el CRUCH, solo 3 son encabezadas por mujeres. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES) la conforman 180 instituciones afiliadas, las mujeres que tienen el cargo de directora general o rectora únicamente son 20 de las 180 instituciones afiliadas (citado por Ordorika, 2015).

En el informe de la Universidad de Valparaíso el porcentaje en cargos directivos encabezados por mujeres no supera el 24 % (Marzi, 2018, p. 94). En la UACH, los cargos de autoridades unipersonales superiores son ocupados únicamente por hombres, resaltando que durante la

historia de esta institución la presencia de mujeres en los cargos de rectoras, prorectoras o vicerectoras ha sido nula (Diagnóstico de género y diversidad etapa 1, 2016).

Finalmente, consideramos que este tipo de estudios contribuye al desarrollo de un debate situado para hacer frente a los desafíos que tienen que emprender las IES para lograr una cultura basada en la igualdad de oportunidades.

Algunas de las propuestas que se pueden considerar para futuros trabajos de investigación serían las siguientes:

- Desarrollar un plan institucional con perspectiva de género en el que se incluyan acciones que permitan acceder a la universidad de manera equitativa.
- Promover el acceso de las mujeres a los puestos de toma de decisiones.
- Impulsar la paridad de género en los órganos de gobierno universitario.

REFERENCIAS

- Andrade, C. (Ed.). (2014). *Del biombo a la cátedra: Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/124395>
- Buquet Corleto, A. (2013). *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: Orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4657.1680>
- Duarte, C. y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena/ Policies of gender equality in Chilean higher education. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 19, 41-72.
- Guerrero, R. (2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i4.122>
- Lecuona, M. del P. (2005). Género y universidad. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 23. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4217>
- Lozano, I., Martínez, M. y Martínez, M. Á. (2016). Un estudio cualitativo sobre los diferenciales de género en la educación superior: Percepciones de las académicas en contextos masculinizados. *La Manzana de la Discordia*, 11, 41. <https://doi.org/10.25100/lmd.v11i1.1633>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 7-17.
- Palomar, C. (2017). *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*. ANUIES.
- Ríos González, N., Mandiola Cotroneo, M. y Varas Alvarado, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 114-124. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1041>


READING ALOUD AND EQUITY

LECTURA EN VOZ ALTA Y EQUIDAD

Federico BATINI¹, Maria Ermelinda DE CARLO² and Giulia TOTI³

¹ *University of Perugia, Italia*

federico.batini@unipg.it

 <https://orcid.org/0000-0002-0513-1232>


² *University of Perugia, Italia*

ermelinda.decarlo@unipg.it

 <https://orcid.org/0000-0002-0586-2692>

³ *University of Perugia, Italia*

giuliatotiunipg@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1526-6579>

ABSTRACT: Introduction: Is it possible to act on the predictive power, with respect to school success, of initial skills to restore equity in classrooms? The national project *Leggimi ancora* (by Giunti, University of Perugia and LaAV) aimed at experimenting with reading aloud by teacher as a daily and intensive practice at school. The purpose was to promote the empowerment of cognitive and emotional domains and to reduce learning imbalances. **Methods:** The sample consisted of students from primary schools in Turin, Modena and Lecce. In each school, experimental classes were involved that followed a defined protocol for up to 100 consecutive days of reading aloud. Experimental classes were compared to control classes that only carried out *ex ante* and *ex post* measurements, continuing with the traditional teaching activity. Both groups were subjected to standardised, individually administered instruments (CAS; WISC IV) in order to investigate cognitive, language and reading comprehension skills. Statistical analysis was conducted with MANOVA. **Results:** The results of the experimental classes, compared to the control ones, were significantly different, showing an increase in general cognitive functioning and linguistic and verbal comprehension skills. **Conclusions and discussion:** The analysis of the data made it possible to highlight the numerous benefits of systematic reading aloud in the classroom by a teacher, prompting reflection on a possible rethink of traditional teaching.

KEYWORDS: reading; reading aloud; equity; educational research; school.

RESUMEN: Introducción: ¿Es posible actuar sobre el poder predictivo, con respecto al éxito escolar, de las habilidades iniciales para restaurar la equidad en las aulas? El proyecto nacional Leggimi ancora (de Giunti, la Universidad de Perugia y LaAV) tenía como objetivo experimentar con la lectura en voz alta por parte del profesor como práctica diaria e intensiva en la escuela. El propósito era promover la potenciación de los dominios cognitivo y emocional y reducir los desequilibrios en el aprendizaje. **Métodos:** La muestra estaba formada por alumnos de escuelas primarias de Turín, Módena y Lecce. En cada escuela, participaron clases experimentales que siguieron un protocolo definido durante un máximo de 100 días consecutivos de lectura en voz alta. Las clases experimentales se compararon con clases de control que solo realizaron mediciones ex ante y ex post, continuando con la actividad docente tradicional. Ambos grupos fueron sometidos a instrumentos estandarizados y administrados individualmente (CAS; WISC IV) para investigar las habilidades cognitivas, lingüísticas y de comprensión lectora. El análisis estadístico se realizó con MANOVA. **Resultados:** Los resultados de las clases experimentales, en comparación con las de control, fueron significativamente diferentes, mostrando un aumento en el funcionamiento cognitivo general y en las habilidades de comprensión lingüística y verbal. **Conclusiones y discusión:** El análisis de los datos permitió poner de manifiesto los numerosos beneficios de la lectura sistemática en voz alta en el aula por parte de un profesor, incitando a la reflexión sobre un posible replanteamiento de la enseñanza tradicional.

PALABRAS CLAVE: lectura; lectura en voz alta; equidad; investigación educativa; escuela.

1. INTRODUCTION

The Reading aloud represents a highly effective practice that can act on initial sociocultural differences in an equitable manner (Scierra *et al.*, 2018; Batini, 2019), increasing the likelihood of academic and educational success for all students, with exceptionally large long-term effects.

Even before technically learning to read, children learn to read by listening. When stories are read to them, they develop, progressively and through precise steps (which also correspond to types of books), the pleasure of accompanying with their imagination the fantastic stories they find themselves listening to.

In the process of listening to stories, children begin their own linguistic and visual development. Early childhood and infancy are, therefore, fertile ages for the construction of a positive relationship between book and child, but above all for favoring the subsequent learning of independent reading by the latter.

For a child, therefore, the presence of books in the home that encourages contact, first indirectly through parents, and then directly, is certainly a stimulus to reading and a predictor of his or her educational success, as demonstrated by a European study in 2005 (Brunello *et al.*, 2015). However, in 24.4 % of Italian households, i.e. in 6.2 million households, we do not arrive at a «library» composed of more than 10 books. Only 7.3 % of households have a library of more than 400 books: slightly more or slightly less than ten linear meters.

Each parent is a potential active promoter of a child's emergent literacy skill development to the extent that they are able to enact family reading practices and offer culturally

appropriate stimuli (Taylor *et al.*, 2016). Unfortunately, however, the average household income, in many cases, determines the range and abundance of books available in households and the relative involvement in reading practice (Wambiri *et al.*, 2012).

The starting conditions of a child's life thus seem to have decisive and lasting effects on individual well-being (OECD, 2011; Retelsdorf, Köller & Möller, 2011). In fact, very high incidences of early dropouts are found where the educational and/or professional level of the parents is lower (Cunha & Heckman, 2007).

In this unfair starting point, which highlights the possible academic disparities between high-income and low-income children, the introduction of reading aloud in school constitutes an action of «cognitive democracy» that can respond to the social differences that some children carry on their shoulders (International Literacy Association, 2018).

A study (Hemphill *et al.*, 2015) conducted with a sample of secondary students who grew up in poverty backgrounds highlights how a read aloud intervention can improve a range of performances, such as word decoding, comprehension, speed, and reading accuracy. This evidence recognizes that schools play a critical role in preventing disadvantage from crystallizing. It represents the only environment where it is possible to reach each and every one, capable of mitigating the negative effects of socio-economic imbalance.

The «Leggimi ancora» project, implemented by Giunti Scuola Editore, in partnership with the University of Perugia and the national association of volunteers (LaAV), moved in this direction. The project action aimed to support and legitimize the achievement and empowerment of fundamental life skills and school success (Scierri, Bartolucci & Batini, 2018) in pre-school and early education (Albright & Ariail, 2005) through reading aloud.

2. METHODS

2.1. DESIGN

The project proposed a rigorous and scientific approach to reading aloud. The basis of the research was the systematic nature and temporal continuity of the practice, as well as the significant portion of time devoted to it on a daily basis, which is fundamental to obtain all the benefits, for everyone.

The method used was that of classical quasi-experimental research, whereby *ex ante* and *ex post* measurements were carried out both on an experimental sample and on a control group. The target group was primary school students. While the control group continued with regular teaching, the experimental group underwent reading aloud training (15 minutes to one hour) for 100 consecutive days.

The quasi-experimental nature of the research design was determined by the fact that, unlike in an experimental design, the groups were not created by extracting children and young people according to a predetermined sampling plan, but rather by working on class groups that were already pre-established and therefore not always equivalent.

The quasi-experimental nature of the research design was determined by the fact that, unlike what happens in an experimental design, the groups were not created by extracting children and young people according to a preordained sampling plan, but rather by working on class groups that were already pre-established and therefore not always equivalent.

Contrary to what one might think, this type of research design is not weaker but, on the contrary, proves to be more linked to the objective. It should be borne in mind, in fact, that quasi-experimental research is typical of research in the educational-scholastic field, where subjects are usually placed in groups. In this way, the research was able to take into account the situations, interactions and modes of use that generally occur in a classroom.

The research consisted of four phases. The first phase was dedicated to teacher training. Teachers were provided with a reading protocol, operational tools, such as progressive bibliographies, divided by class, methodological references for conducting the experiment on reading aloud in class. The second and fourth phases coincided with ex-ante and ex-post surveys both in the experimental classes and in the control classes by means of special standardised instruments and qualitative devices. The third phase involved concrete experimentation, i.e. the narrative training of reading aloud by teachers in the classroom.

2.2. PARTICIPANTS

The sample identified for this project consisted of schools belonging to three Italian provinces: Turin, Modena and Lecce. Classes were chosen that could represent the whole school cycle, from the first class of primary schools to the third class of secondary schools.

The total was 74 classes and 1500 pupils. Specifically, the institutes involved were

- two in the Turin area (Kennedy Primary School and Dewey Primary School);
- six in the Modena area (Cittadella Primary School, Rodari Primary School, Don Milani Primary School, Leopardi Primary School and Mattarella Secondary School);
- four in the territory and province of Lecce (Mogadiscio Primary School, Fatima Primary School, Primary School of Calimera and Caprarica and Mogadiscio Secondary School).

The schools were from different backgrounds with different ESCS (Economic, Social and Cultural Status) indicators.

2.3. INSTRUMENTS

The results of the experiment were monitored through the administration of a series of standardised instruments: the Cognitive Assessment System (CAS2) and the Wechsler Intelligence Scale for Children-Forth Edition (WISC IV).

The Cognitive Assessment System-Second Edition (CAS2) is a battery of tests that investigates basic cognitive functions, is administered individually, and is designed to assess

the neurocognitive abilities of children and young people between the ages of 5 and 18. The instrument is organised into four scales, which correspond to the cognitive abilities defined in PASS theory, and 12 respective subtests.

The Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition (WISC-IV; Wechsler, 2003a; 2003b) is the most commonly used intelligence test in the developmental age to investigate comprehension skills. It is a clinical instrument, also administered individually, for assessing the cognitive abilities of children aged between 6 years and 0 months and 16 years and 11 months.

For the purposes of this research, the subtests related to the Verbal Comprehension Index (VCI) were administered, i.e. those related to Similarity, Vocabulary, Comprehension, and the related optional subtests, i.e. Information and Reasoning with Words. The interpretation of this index allows us to define the condition of several skills that are important in the expression of intelligent behaviour in the classroom and in the world at large. Specifically, the Verbal Comprehension Index is a measure of comprehension of verbal stimuli, semantic reasoning skills, ability to form concepts and ability to communicate in formal contexts.

2.4. DATA PROCESSING

Before proceeding with the analysis, outliers were eliminated using the same criteria in the experimental group as in the control group, i.e. those subjects who obtained results that were clearly different from the rest of the sample.

In order to check the effectiveness of the training, the data were first analysed by means of Manova (Multivariate Analysis of Variance or multivariate Anova). This type of analysis allows the data to be checked on the basis of several factors. In this case, time (initial and final) was taken into account as a factor within. The time factor was then correlated with between factors, such as the group (experimental and control), school, class and location, considered on two levels. In this way it was possible to ascertain the significance of the group factor (i.e. the difference between the experimental and control groups and thus the introduction of the variable read aloud).

The analysis also made it possible to assess the baseline of the sample, i.e. the starting conditions, in order to take into account any differences between the experimental and control groups in relation to the final results. In this study, the experimental and control groups did not differ significantly in the comparative analysis of the baselines. It was therefore possible to state with reasonable certainty that not even the starting level could influence the results obtained. Subsequently, in order to control not only for the starting points but also for other factors, the data were analysed by means of multifactorial analysis of variance for repeated measures (time x group). The factors included, besides time, were places (Turin, Modena and Lecce), schools, classes and ESCS.

The statistical analysis showed only one interaction effect within subjects, that of «group x time», highlighting that the only determinant of the effects found was indeed the inclusion of the intensive reading aloud training, regardless of location, class, school or age group.

3. RESULTS

The results of the standardised instruments used showed an increase in the areas assessed in all tests for all experimental classes involved, demonstrating how the reading aloud intervention was able to determine a significant effect on cognitive performance and, specifically, on comprehension skills. Exposure to reading aloud in the experimental classes therefore trained various cognitive processes, in line with the reference literature. The analysis of the effect size of the control group, compared with that of the experimental group, made it possible to highlight the relevance and significance of this increase.

A statistically significant result of the CAS tool is the 'group x time' interaction ($F = 16.195$; $p < 0.001$). Comparing the four subscales and the total scale, it is evident that the results of the experimental group differ considerably from those of the control group, in which there is no increase in some areas.

As can be seen from the three graphs (Figs. 1, 2, 3) relating to CAS results in the second classes of the three schools in the three provinces, although the schools started from different levels of ESCS and different socio-cultural backgrounds, all three classes showed significant increases.

Figure 1. Results CAS2 of Dewey Primary School (Turin)

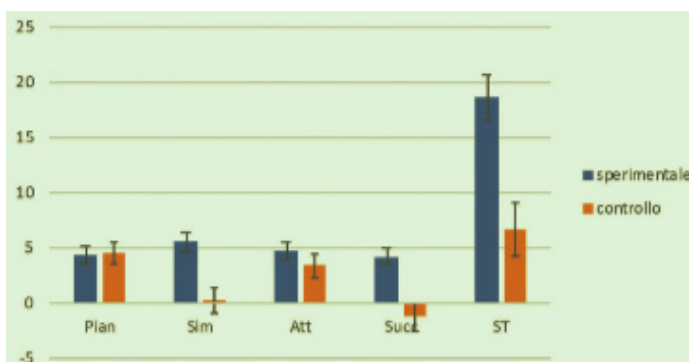


Figure 2. Results CAS2 of Rodari Primary School (Modena)

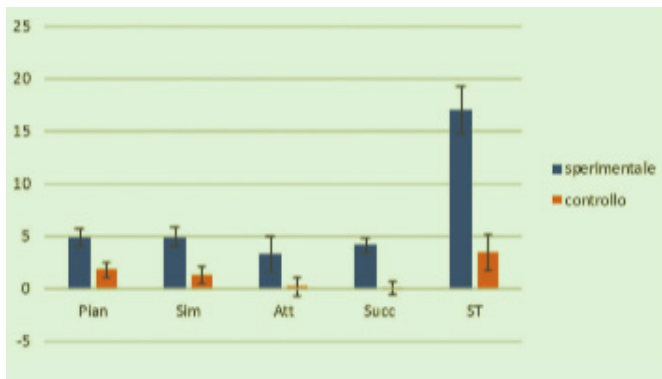
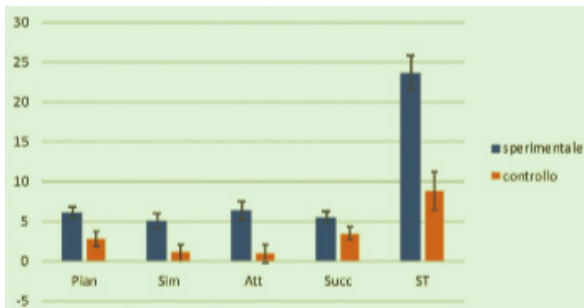


Figure 3. Results CAS2 of Mogadiscio Primary School (Lecce)



The same trend was observed in all classes. The children in the experimental groups thus improved their skills in planning, simultaneity, attention and succession. The overall score, represented by the total scale (ST), expresses, with a good approximation, the overall cognitive functioning (Batini, Bartolucci, 2020). It is important to emphasise that the overall results on this battery are positively correlated with educational success, with an immediate effect on school performance.

The results provide a result that can be defined as «cognitive democracy»: the benefit of exposure to reading aloud cuts across all performance bands in the experimental groups and was enjoyed by both advantaged and disadvantaged children, allowing differences in performance to be narrowed and thus bridging the variability within classes.

For the WISC-IV tool, as mentioned above, the subtests that make up the VCI (Verbal Comprehension Index) were administered.

The three graphs (Figs. 4, 5, 6) show the increases (or decreases) in the two groups (in the overall aggregate data) between the first and second surveys in all three provinces. Subjecting the data to repeated-measures Manova statistical analysis, the only statistically significant

interaction ($F = 91.531$; $p < 0.001$) was again that between time and group, indicating a specific effect of the training on the children's and young people's performance. The results were surprising, also in this case. The results of the individual subtests are of great interest due to the analytical specificity of the effects.

Figure 4. Results WISC of Dewey Primary School (Turin)

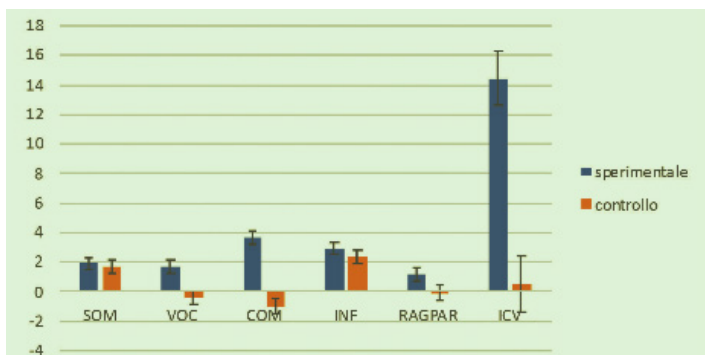


Figure 5. Results WISC of Rodari Primary School (Modena)

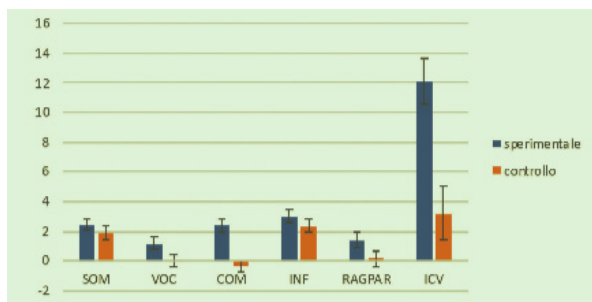
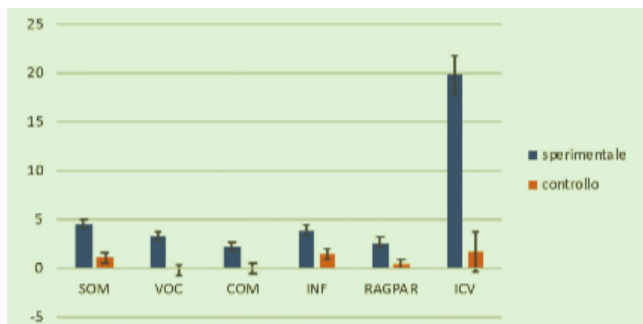


Figure 6. Results CAS of Mogadiscio Primary School (Lecce)



For this tool, too, the data were analysed from the different initial performance levels and different ESCS levels. The observations are similar, although in this case. In the experimental group the benefit is transversal in all the performance bands levels and the increases are significant for children who had higher starting points, as well as for the most disadvantaged. In the control group, on the other hand, the data are mixed and show little increase. For the groups of children who started with higher initial performances there was even a decrease, probably attributable to a decrease in their motivation.

4. CONCLUSIONS

Although aware of the presence of some limitations, the analysis of quantitative data leads to the conclusion that the introduction of the practice of reading aloud can really represent a real action in the direction of a democracy of learning, able to support and legitimize the achievement and enhancement of fundamental skills for life and school success (Scierra, Bartolucci & Batini, 2018).

Linking the socio-economic and cultural characteristics of the three territories with the benefits of reading aloud in their schools has enabled us to demonstrate the equitable value of the practice.

These considerations are of particular relevance if included in a social reasoning. Socio-economic imbalances cannot and should not become predictive of learning imbalance. It is the school, however, that can make the difference, taking charge of a reading habit, which will not only promote more reading, but also facilitate the achievement of many other learnings (Naglieri, 2005; Naglieri & Goldstein, 2011).

The tools chosen to measure the benefits represent an important reference to grasp the scope of the practice of reading aloud in the logic of equity at school.

The processes of planning, attention, simultaneity and succession, as measured by CAS2 are closely correlated with the development of reading skills.

In the earliest stages of literacy, at the end of pre-school and at the beginning of primary school, the processes most closely related to literacy skills are the most important.

In the primary school, the processes most related to reading skills are succession, probably involved in the sequencing of reading (Batini, 2022).

In the very early stages of literacy, at the end of kindergarten and at the beginning of primary school, the processes most related to reading skills are succession, probably implied in the sequentiality of reading, and planning, through which the reader visually defines the identity of the word and is able to distinguish it from other similar words (Kendeou *et al.*, 2015).

and is able to distinguish it from other similar words (Papadopoulos, 2002). In addition, a particularly important role is played by attention, which largely influences reading skills. In this regard, Rabiner and Coie (2000) found that attentional difficulties in kindergarten and early primary school are generally associated with lower reading skills. Moreover, in a study conducted by Naglieri and Johnson (2000), planning was found to be the process (among those indicated in the PASS theory) most correlated with efficiency in mathematics. In this

overall picture, it is evident how reading aloud can lead to improvements not only on the linguistic level, but also on all those cognitive processes widely used in all disciplinary fields.

Also noteworthy are the data collected on the Verbal Comprehension Index (VCI) of the WISC-IV scale, since this index is considered a valid predictor of school success (Orsini & Pezzuti, 2016; Poletti, 2014). For example, the subtests Comprehension, Information and Vocabulary generally allow to measure the subject's stored personal and scholastic knowledge, whose deficit in the school context has repercussions on both functional literacy and mathematical competence levels (Orsini, Pezzuti & Picone, 2012; Wechsler, 2012, 2003a, 2003b).

Reading aloud, therefore, represents a concrete response to the need to act on the predictive power of school success in order to restore equity in the classroom and counteract drop-out choices, which most often take root in the early years of schooling. It is necessary to rethink the school curriculum by systemising reading aloud, as a pedagogical device capable of «valuing» verbal intelligence, a positive predictor of school results (Gygi *et al.*, 2017; Roth *et al.*, 2015; Gut *et al.*, 2013).

REFERENCES

- Albright, L. K. & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, 582-591.
- Brunello, G. & Rocco, L. (2015). *The effects of vocational education on adult skills and wages: What can we learn from PIAAC*.
- Cunha, F. & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47.
- Gut, J., Reimann, G. & Grob, A. (2013). A contextualized view on long-term predictors of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 105, 436-443. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0031503>
- Gygi, J. T., Haggmann-von Arx, P., Schweizer, F. & Grob, A. (2017). The predictive validity of four intelligence tests for school grades: A small sample longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8, 375.
- Hemphill, L., Kim, J., Yudron, M., LaRusso, M., Donovan, S., Sabatini, J. & O'Reilly, T. (2015). Experimental effects of the strategic reading intervention on reading performance in high poverty middle schools. *Society for Research on Educational Effectiveness*, 1-8.
- International Literacy Association. (2018). *What's hot in literacy. 2018 Report*. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/whats-hot-2018-report.pdf>
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C. & Spanoudis, G. (2015). Reading comprehension and PASS theory. In *Cognition, intelligence, and achievement* (pp. 117-136). Academic Press.
- Naglieri, J. A. (2005). *The Cognitive Assessment System*. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment* (pp.441-460) (2.^a ed.). New York: Guilford.
- Naglieri, J. A. & Goldstein, S. (2011). *Assessment of Cognitive and Neuropsychological Process*. In S. Goldstein, J. A. Naglieri & M. DeVries (Eds.), *Learning and Attention Disorders in Adolescence and Adulthood: Assessment and Treatment* (2.^a ed.) (pp.137-160). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Naglieri, J. A. & Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory. *Journal of Learning disabilities*, 33(6), 591-597.
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>

- Orsini, A. & Pezzuti, L. (2016). *L'interpretazione clinica della WISC-IV alla luce della taratura italiana*. Firenze: Giunti O.S.
- Orsini, A., Pezzuti, L. & Picone, L. (2012). *WISC-IV. Contributo alla taratura italiana*. Firenze: Giunti O.S.
- Papadopoulos, G. (2002). *Lifelong learning and the changing policy environment*. In D. Istance, H. Schuetze & T. Schuller, *International perspectives on lifelong learning: From recurrent education to the knowledge society* (pp. 39-46).
- Poletti, M. (2014). WISC-IV Intellectual profile in Italian children with specific learning disorder and related impairments in reading, written expression, and mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 1-16.
- Rabiner, D., Coie, J. D. & Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Early attention problems and children's reading achievement: A longitudinal investigation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(7), 859-867.
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and instruction*, 21(4), 550-559.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: a meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118-137. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M. & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 1-28.
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M. & Salvato, R. (Eds.). (2018). *Lettura e dispersione*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor, C. L., Zubrick, S. R. & Christensen, D. (2016). Barriers to Parent-Child Book Reading in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood*, 48, 295-309. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0172-2>
- Wambiri, G. N. & Ndani, M. N. (2015). Relative Contributions of Caregivers' Level of Education, Role Definition and Average Household Income to caregiver Involvement in Children's Emergent Reading. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 108-115.
- Wechsler, D. (2003a). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (4.^a ed.). *Administration and scoring Manual*. San Antonio (TX): The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2003b). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (4.^a ed.). *Technical and Interpretive Manual*. San Antonio (TX): The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2012). *Wechsler preschool and primary scale of intelligence* (4.^a ed.). San Antonio (TX): The Psychological Corporation.

CIVIC EDUCATION AS A «LIVED» EXPERIENCE OF ACTIVE AND INTERCULTURAL CITIZENSHIP BETWEEN SCHOOL AND EXTRA-SCHOOL. INSIGHTS FROM A RESEARCH EXPERIENCE WITH YOUTH FROM AN ITALIAN MULTICULTURAL NEIGHBORHOOD

LA EDUCACIÓN CÍVICA COMO EXPERIENCIA «VIVIDA» DE CIUDADANÍA ACTIVA E INTERCULTURAL ENTRE LO ESCOLAR Y LO EXTRAESCOLAR. APORTACIONES DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN CON JÓVENES DE UN BARRIO MULTICULTURAL ITALIANO

Alessandra MUSSI¹ and Anna CHINAZZI²

¹ *Università degli Studi di Milano-Bicocca (UNIMIB), Italy*
alessandra.mussi@unimib.it

 <https://orcid.org/0000-0002-8280-8630>

² *Università degli Studi di Milano-Bicocca (UNIMIB), Italy*
a.chinazzi@campus.unimib.it

 <https://orcid.org/0000-0001-7670-6657>

ABSTRACT: Introduction: In the context of global and multicultural societies, civic education could reveal its formative potential if declined in a wider project of intercultural and transformative citizenship education inside and outside school. The theoretical discussion will be combined with insights from an ongoing empirical study on active citizenship education, framed within an interdisciplinary and inter-agency project («Abitare Insieme»), carried out in a multicultural and peripheral area in Northern Italy. **Method:** 107 young people (secondary school and adult students) were involved as participants in a training–research project in which we experimented with innovative methodologies and approaches for promoting active citizenship in workshop settings. Data were generated through the qualitative observation of students’ participation in the workshops and analyzed with the aid of a Computer–assisted qualitative data analysis software. **Results:** Preliminary insights from this ongoing research project corroborate the idea that fostering active citizenship requires empowering pedagogies. Suggestions in this direction come from the empirical study, characterized by the

administration of a questionnaire as a tool to give voice to students, a talent-mapping activity as a way to make their resources and competences visible and the promotion of connections between curricular and extra-curricular activities related to civic education. **Conclusion and discussions:** The study, grounded on theoretical reflections on civic engagement in our contemporary societies, has empirically supported the necessity to frame civic education in an intercultural, empowering, and active perspective, providing helpful guidance to teachers, educators, and policymakers.

KEYWORDS: active citizenship education; interculturality; multiculturalism; young people.

RESUMEN: Introducción: En el contexto de las sociedades globales y multiculturales, la educación cívica podría revelar su potencial formativo si se declina en un proyecto más amplio de educación ciudadana intercultural y transformadora, dentro y fuera de la escuela. La discusión teórica se combinará con reflexiones a partir de un estudio empírico todavía en curso sobre el tema de la educación ciudadana activa, enmarcado en un proyecto interdisciplinario e interinstitucional («Abitare Insieme»), que se está llevando a cabo en una zona multicultural y periférica del norte de Italia. **Método:** 107 jóvenes (estudiantes de secundaria y adultos) participaron en un proyecto de formación-investigación en el que experimentamos en talleres educativos con estrategias y enfoques innovadores para promover la ciudadanía activa. Los datos fueron generados mediante la observación cualitativa de la participación de los estudiantes en los talleres y se analizaron con la ayuda de un programa de análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. **Resultados:** Aportaciones preliminares de este proyecto de investigación en curso corroboran la idea de que la promoción de la ciudadanía activa requiere pedagogías empoderadoras. Las sugerencias en esta dirección provienen del estudio empírico, caracterizado por la administración de un cuestionario como herramienta para dar voz a los estudiantes, una actividad de mapeo de talentos para dar visibilidad a sus recursos y competencias y la promoción de conexiones entre actividades curriculares y extracurriculares relacionadas con la educación cívica. **Conclusión y discusiones:** El estudio, basado en reflexiones teóricas con respecto al tema del compromiso cívico en nuestras sociedades contemporáneas, ha apoyado empíricamente la necesidad de enmarcar la educación cívica en una perspectiva intercultural, empoderadora y activa, proporcionando una orientación útil a profesores, educadores y responsables políticos.

PALABRAS CLAVE: educación ciudadana activa; interculturalidad; multiculturalidad; jóvenes.

1. INTRODUCTION¹

Civic and citizenship education is a long-standing objective in many democratic societies. It has become a «hot issue in educational, social, and political discourse» (Keser, Akar

1. The article is the results of a joint and collaborative work among the authors. Specifically, Anna Chinazzi wrote the introduction and conclusions, Alessandra Mussi the methodology and results.

& Yildirim, 2011, p. 809) meanwhile civic and political disengagement of young people has given rise to international concern. Policymakers have tried to address this silent crisis – described in terms of «political apathy» and «depreciation of active citizenship» (Missira, 2019, p. 56) – through the renewal of old practices and the implementation of new citizenship education initiatives, both in the school and extra-school educational contexts.

The literature highlights the necessity to problematize the so-called «civic deficit» in order not to shadow the potential structural, cultural, and social constraints for youth's participation because «citizenship is inevitably and necessarily bound up with the problem of the unequal distribution of resources in society» (Turner, 1993, pp. 2-3). A civic education agenda has to address the sense of powerlessness, disempowerment and marginalization young people often experience, especially when they come from low-income and migrant families (Atkins & Hart, 2003; Kersh *et al.*, 2021). Moreover, it has to be considered that, before engaging in any active citizenship activity, migrants have to engage in complex processes of sense-making and redefinition of their identity (Marasso, 2012).

Another perspective can help us get a more nuanced understanding of this complex issue: besides the dominant narrative of the youth civic crisis, some authors have warned against the adult-centric perspective that may lead to assessing civic engagement in light of traditional practices, ignoring that «the varied nature of, and possibilities for, political engagement» (Peterson & Bentley, 2016, p. 8). In this range of possibilities, digital technologies stand out for their affordances (Kahne *et al.*, 2016; Mirra & Garcia, 2017): the Internet can be read as a political space for participation, acting as an information source, communication medium and virtual public space for users to share and discuss ideas (Vromen, 2008). Studies bear witness to «the growth of a 'new civic culture' [...] linked to more informal social movement groups rather than to more formal conventional political parties and groupings» (Kerr, 2008, p. 170).

In the Italian context, an example of the renewed interest in citizenship education can be found in the recent promulgation of Law 20 August 2019 No. 92 – approved by the Italian Parliament – establishing the introduction of civic education as a compulsory curriculum subject in schools of all levels. The assumption is that civic education «contributes to educating responsible and active citizens and to promote full and aware participation in the civic, cultural and social life of the community, and the respect of the rules, rights and duties» (art. 1, law 92/2019, translated by the authors). The new discipline has a threefold focus on the Italian Constitution, sustainable development, and digital citizenship. Some relevance is also acknowledged to the extra-school sphere related to students' families, local non-profit organizations, and the local institutions. Civic education is meant to be taught as a formally separate subject, but adopting a transversal approach for which teachers are expected to share responsibility. The educational reform has been criticized for its several ambiguities and organizational shortcomings (Losito, 2021). On the other side, thanks to the high degree of educational and organizational autonomy granted to schools and teachers in Italy, this new discipline can be seen as an opportunity for educational innovation inasmuch schools can design their curriculum and educational activities to respond effectively to the needs of their stakeholders (Giannelli, 2021).

The ongoing research project discussed in this article is based on three main theoretically and empirically informed assumptions. First – while acknowledging the importance of school

as an educational and socialization agent – citizenship education is not seen only as a curriculum subject. We believe that partnerships aimed at bridging curricular and extracurricular activities should be encouraged.

Secondly, intercultural and civic education should be considered intertwined by an «in-divisible link» (Nestian Sandu, 2015). Cultural diversity is a structural characteristic of our contemporary society and thus being a citizen entails dealing constantly with pluralism. The exponential increase in the trans-national mobility of people has challenged «many traditional nation-state-focused assumptions [...] about state membership, belonging and participation» (Kalekin-Fishman & Pitkänen, 2007, p. VII): citizenship education is called to be redefined and meet the important challenge of balancing unity and diversity (Banks, 2004). Educating in a plural society calls for a reflexive attitude towards our own underlying cultural assumptions, beliefs and self-understandings (Monti, 2017). This attitude can lead practitioners to consider other ways in which civic skills can show themselves and thus provide a breeding ground for a strength-based approach to citizenship education.

Last but not least, we refer to citizenship not as a mere juridical and political status but as a multi-layered concept that «takes on new meanings related to cultural and ethical dimensions» (Masseti, 2019, p. 75), reflecting our multi-layered belonging and lived experience. In other words, we endorse a notion of citizenship that is «not bound to membership in a specific kind of institutional, political entity. Rather, it emerges from the participation» (Monti, 2017, p. 141). Our firm belief is that «a democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (Dewey, 1930, p. 101). Hence, we value active citizenship, a concept that stresses the role of praxis and participation.

The context of the study discussed in this article is a multicultural area in Northern Italy, of the municipality of Pioltello in the province of Milan. More specifically, the study was conducted in two schools located in the Satellite district, Pioltello's most heterogeneous neighborhood, with people of about 70 different ethnic groups. The inter-agency project «Abitare Insieme»² (Italian for «Living Together») aims at strengthening, in terms of efficiency and effectiveness, the system of public services of Pioltello related to three prioritized areas: housing, work and active citizenship. Concerning the latter, we are involved in a training-research project within which we have experimented with methods for promoting active citizenship education while activating processes of capacitation for the local youth workers.

Consistently with the declared assumptions, the purpose of the project is to promote transformative learning processes by empowering students and by bridging the gap between

2. The project is funded by Asylum, Migration and Integration Fund 2014–2020 (Project num. AMIF 3477) and coordinated by Prefecture of Milan (Coordinator: Alessandra Tripodi, manager: Miria Noemi Manzo). Three universities are involved: the Department of Architecture, Built environment and Construction Engineering of Polytechnic University of Milan (P.I. and scientific committee coordinator: Prof. Angela Pavesi), the Department of Cultural Heritage and Environment of University of Milan (P.I.: Prof. Paolo Inghilleri) and the Department of Human Sciences and Education «R. Massa» of University of Milano–Bicocca (P.I. Prof.ssa Chiara Bove); as well as several entities of the nonprofit sector: Consorzio Comunità Brianza, Cooperativa Pop, Cooperativa FuoriLuoghi, CS&L, Libera Compagnia Arti & Mestieri Sociali and Progetto Integrazione.

classroom-based civic learning and experiences of «lived citizenship» (Kallio *et al.*, 2020) that take place outside the classroom.

2. METHODOLOGY

2.1. RESEARCH DESIGN

The research experience discussed in this article is framed within a broader research project, a mixed methods training-research, a declination of the action-research approach (Bove, 2009; Nigris, 1998; Wells, 2001). This research project is carried out by the research unit of the University of Milano-Bicocca, which is responsible for the WP1 Task 5 – Creating qualitative and quantitative tools and methods for analyzing the community housing-needs (WP2.1) and the dynamics of active citizenship (WP4.1) (cf. Bove & Mussi, 2021) and Task 8 – Co-designing and supervising in progress the three micro-experiments in collaboration with the project-partners responsible for each WP (with specific regard to the micro-experiment in the field of Active Citizenship)³.

Local youth workers⁴ were actively involved in co-designing and conducting citizenship education workshops in local schools. Sixteen two-hour long meetings with students were organized between February and March 2021. Due to COVID-19 restrictions, different arrangements were adopted: completely online, completely in presence or mixed (students in presence and the workshop facilitators online). The expected outcomes of this research project are twofold: the capacitation of the practitioners (involved as co-researchers) and the empowerment of the young citizens regardless of their cultural background. In this paper we are focusing on the latter. In particular, we will discuss insights regarding the impact of the educational methodologies on the students involved as participants.

2.2. PARTICIPANTS

107 people were involved in the workshops. This sample consisted of 67 secondary school students (aged 17-18) and 40 students from a CPIA, provincial center for adult education (aged 16-38). They belong to eight different classes and two different schools, located in the Satellite district.

3. Chiara Bove is the scientific supervisor and coordinator of the Unimib–Unit; Alessandra Mussi is the manager and responsible for the design and implementation of the research activities; Anna Chinazzi was involved as researcher on the field in particular in supervising the school–workshops.

4. The cooperation with the social organization responsible for the implementation of the activities in the field of active citizenship is very fruitful for the success of the project. We are grateful to Libera Compagnia di Arti & Mestieri Sociali, in particular Federica Bozzi (coordinator), Valentina Giunta (manager) and all the involved youth workers. Many thanks to CPIA 2 Milan and IC Machiavelli, their school principals, the teachers and all the students who actively participate in the project: without their involvement, this project would not be possible.

2.3. DATA-COLLECTION

Data were generated through qualitative observations of students' interactions during the workshops. For each class, two workshops were co-conducted by a trained fieldworker (one of the members of the academic research team) and two youth workers. During those meetings, several activities were conducted, including the administration of a questionnaire composed of open and closed questions. Data emerged from the survey itself is not the object of this analysis, but their attitudes and spontaneous discussions prompted by the questionnaire items are.

2.4. DATA-ANALYSIS

Text data produced during the observations, i.e., direct quotations and field notes, were analyzed with the aid of a computer-assisted qualitative data analysis software (Nvivo) through a bottom-up coding process (Saldaña, 2009; Strauss & Corbin, 1998).

3. RESULTS

During the first meeting with every class involved in the research project, students were guided to fill a questionnaire about their representations and experiences concerning their relationship with the three dimensions of housing, work and active citizenship. Moreover, they were invited to reflect on their personal resources by building a personal talent map (see Figure 1).

Thereafter, the youth workers developed a collective talents map for each class to be shared and discussed in the second meeting. The talents map served as a prompt for students to elicit a brainstorming on how their talents could have been deployed for the sake of their neighborhood. Several recurrent talents-areas were at the base of the final proposal made by the youth workers to the workshop-participants of voluntarily taking part in groups in charge of developing and carrying out active citizenship initiatives outside school in the following months.

These experiences in schools have elicited some insights on the possible methodologies and approaches to active citizenship education.

The questionnaire was not just a useful instrument to collect data on citizens' representations, resources and needs, but also a potential prompt for bottom-up discussions among students. To actually serve the purpose of empowering the participants by enabling reflexivity and agency, we did not only combine the close-ended questions with open-ended questions, but we also paid attention to the ways it would have been administered. In order to make the questionnaire an opportunity to collectively reflect on the meanings and practices of active citizenship, we decided to guide the students throughout the compilation and to administer it to all classmates simultaneously. We were present (online or face-to-face) while the students were filling the survey, encouraging them to share any emerging reflection or doubt with all the group. Also, we focused on adopting an attitude characterized by a maieutic approach and non-directivity (Rogers, 1959): the answers were not given but stimulated through exchange

and dialogue among students. Conceived as a method in a participatory research project as in this case, the questionnaire can be seen as a pedagogical and emancipatory tool itself: students were given a voice by asking them to self-report on topics regarding their experiences in the neighborhood, their aspirations and their conception of active citizenship.

Figura 1. Talent map example



Source: Example elaborated by the youth workers involved in the project and based on the model proposed by Silvia Bona.

Feeling to have the possibility to express yourself – and doing it – is an important component of active citizenship (Arnstein, 1969; Nigris & Balconi, 2020; Rocca, 2010). This in particular for young people with a migrant background, who tend to be less aware of the possibilities to share their point of view or even do not feel entitled to do it – especially in a political context such as the Italian one where they are not legally recognized as citizens (Santerini, 2017). Involving them in the survey and legitimizing their point of view was a first experience of education to active citizenship. «At last, someone asked us foreigners what we think!» a CPIA student commented after the workshop.

The activity of talent mapping was useful in order to make visible some of the resources and competences owned by the students that, especially in the case of migrant-background students, often remain invisible to the eyes of teachers, schoolmates and students themselves. For instance, we noticed that proficiency in other languages was not considered as a talent worth putting on the map by many students. Far from dismissing it as a simple oversight, we believe it is emblematic of the condition of many students: the desire for integration may sometimes lead to the depreciation or even to the desire to give up one’s mother tongue (Favaro, 2013). As the National Observatory for the Integration of Foreign Students and

Intercultural Education has pointed out, for a long time the school integration of children and young people from migrant backgrounds has been mainly based on a compensatory approach, focusing on their gaps and recognizing very little of their knowledge and skills, for example, in the mother tongue. On the contrary, the document suggested embracing a new perspective able to value the language diversity and recognize that the multiculturalism of the classrooms is an enriching opportunity for everyone (MIUR, ministerial circular No. 5535 of 2015). Intercultural and citizenship education is in the front line, with the delicate role of taking advantage of this opportunity, but many Italian teachers might still consider plurilingualism more as a hindrance rather than an asset in the formal education of students (Sordella, 2015).

A final remark is related to how the aim of bridging school and extra-school activities was pursued. The workshops – facilitated by youth workers and academic researchers – took place in the school setting during school time and in the presence of one or two teachers. The activities proposed in the workshops allowed students to talk about their interests, passions, and values. At the end of a workshop, one of the teachers told us she was grateful because she had the chance to see her students in a new light and discover what interests they cultivate beyond the school walls. In addition, the students had the chance to start thinking about potential ways to be actively involved in the community, both in the school and extra-school contexts, overcoming the artificial separation of these two important spheres of students' life. It is interesting to notice how the participants, who are now taking part in the initiatives outside school and experimenting with «lived citizenship» (Kallio *et al.*, 2020) in the territory, are inviting the schools to be involved inside them.

By observing and reflecting on the experience of the workshops, we have identified some potential constraints. One main constraint to participation and full comprehension of the activities was the lack of language skills among some non-Italian students. In order to overcome this limit, we had translated the questionnaire into several languages (that were not enough to cover all the language needs). In any case, we must always be aware of the special attention to be paid to the instructional communication strategies in multicultural classrooms and of the necessity for the development of education practitioners' intercultural and metacultural competence.

Another obstacle to participation originated from the impossibility of a face-to-face meeting (due to the COVID-19 measures). The computer-mediated communication made it more difficult for the workshop facilitators to pick up the nonverbal cues and anticipate linguistic or conceptual doubts. In addition, it may also have slightly inhibited the dialogue among students. Nevertheless, providing young people with spaces to express themselves and connect in a wider social dimension, even if limited by these obstacles, was crucial in this socio-historical context, giving the long period of social isolation because of the pandemic.

4. CONCLUSIONS

When it comes to citizenship education, it is important to consider that «the conceptualization of what it means to be a citizen, what it means to be engaged in a public sphere and

political life and how this creates one's identity as an active participant in a society differs among various social groups» (Petrovičová *et al.*, 2012, pp. 335-336).

In light of this consideration, our research project has tried to meet the challenge of promoting active citizenship education in a multicultural neighborhood by framing its mission in a wider project of intercultural and transformative education. A strength-based approach was adopted: we did not only explore students' needs but also acknowledged their personal and collective resources. The purpose was to give the youth a voice and help them develop awareness of their potential to determine the(ir) future.

The experience of the school workshops has elicited insights on the beneficial aspects of the presented approach to citizenship education, but also its possible limitations. All things considered, the preliminary insight from this ongoing research project corroborates the idea that «fostering active citizenship requires empowering pedagogies» (Akar, 2020, p. 520).

It may be concluded that the study, grounded on theoretical reflections on civic engagement in our contemporary societies, has empirically supported the necessity to frame civic education in an intercultural, empowering, and active perspective.

REFERENCES

- Ajello, A. M. (2021). Educazione civica come educazione alla cittadinanza globale: oggi è più difficile. *Scuola democratica*, 12 (special issue), 203-214.
- Akar, B. (2020). Citizenship education in conflict-affected areas and nation-states: empowering teachers for sustainable reform. *Intercultural Education*, 31(5).
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Atkins, R. & Hart, D. (2003). Neighborhoods, adults, and the development of civic identity in urban youth. *Applied Developmental Science*, 7(3), 156-164.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni Metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove, C. & Mussi, A. (2021). Costruzione di strumenti e metodi qualitativi e quantitativi per l'analisi dei fabbisogni abitativi della popolazione (WP 2.1) e delle dinamiche di cittadinanza attiva (WP 4.1). Deliverable WP1.5. Abitare Insieme.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan. [1916].
- Eurodyce. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurodyce Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Favaro, G. (2013). Il bilinguismo disegnato. *Italiano LinguaDue*, 5(1), 114-127.
- Giannelli, A. (2021). L'educazione civica come strategia di innovazione didattica. *Scuola democratica*, 12 (special issue), 223-231.
- Kahne, J., Hodgins, E. & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1-35.
- Kalekin-Fishman, D. & Pitkänen, P. (Eds.). (2007). *Multiple citizenship as a challenge to European nation-states*. Sense Publishers.

- Kallio, K. P., Wood, B. E. & Häkli, J. (2020). Lived citizenship: conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), 713-729.
- Kerr, D. (2008). Research on citizenship education in Europe. A survey. In V. Georgi (Ed.), *The making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education* (pp. 167-179).
- Kersh, N., Toiviainen, H., Zarifis, G. K. & Pitkänen, P. (2021). *Young Adults and Active Citizenship: Towards Social Inclusion through Adult Education*. Springer.
- Keser, F., Akar, H. & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809-837.
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola democratica*, 12 (special issue), 189-201.
- Massetti, E. (2019). La cittadinanza attiva nella scuola e oltre la scuola. In G. Cerini (Ed.), *Competenza è cittadinanza. Idee, fonti, proposte operative* (pp. 75-81). Maggioli Editore.
- Mirra, N. & Garcia, A. (2017). Civic participation reimagined: Youth interrogation and innovation in the multimodal public sphere. *Review of Research in Education*, 41(1), 136-158.
- Missira, V. (2019). Strengthening European Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 18(3), 55-68.
- Monti, P. (2017). From social practices to reflective agency: a postsecular ethics of citizenship. In *The Ethics of Citizenship in the 21st Century* (pp. 127-144). Springer, Cham.
- Morasso, S. (2012). Learning as a precondition of migrants' interest and engagement. *Human Affairs*, 22(3), 313-324.
- Nestian Sandu, O. (2015). Civic and intercultural education: A means for community development and attitude change. *Sage Open*, 5(2), 2158244015580371.
- Nigris, E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Nigris, E. & Balconi, B. (2020). Il diritto di parola nei bambini: il progetto STEP. In G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi, *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia* (pp. 907-919). Pensa Multimedia.
- Peterson, A. & Bentley, B. (2016). A case for cautious optimism? Active citizenship and the Australian civics and citizenship curriculum. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-13.
- Petrovičová, Z., Šerek, J., Porubanová, M. & Macek, P. (2012). Citizenship as given or taken? Meanings and practices among majority and minority youth. *Human Affairs*, 22(3), 335-344.
- Rocca, L. (2010). *Partecipare in rete. Nuove pratiche per lo sviluppo locale e la gestione del territorio*. Bologna, Italy: il Mulino.
- Rogers, C. R. (1959). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.
- Santerini, M. (2017). Donne immigrate e nuova cittadinanza democratica. *Pedagogia Oggi*, 15(1).
- Sordella, S. (2015). L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue*, 7(1), 60-110.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (II). Newbury Park: Sage.
- Turner, B. S. (Ed.). (1993). *Citizenship and social theory* (vol. 24). Sage.
- Vromen, A. (2008). Building political spaces: young people, participation and the Internet. *Australian Journal of Political Science*, 43(1), 79-97.
- Wells, G. (2001). *Action, talk and text: learning and teaching through inquiry*. New York: Teacher College Press.


CHILDREN AND PRE-ADOLESCENTS IN SOCIAL DISADVANTAGE AND MARGINALITY CONDITIONS. TOWARDS NEW SPECIAL EDUCATION NEEDS AND ACTION CRITERIA

NIÑOS Y PREADOLESCENTES EN CONDICIONES DE DESVENTAJA SOCIAL Y MARGINALIDAD. HACIA NUEVOS CRITERIOS DE ACTUACIÓN Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Maria GRAZIA SIMONE

Campus University, Italy

mariagrazia.simone@uniecampus.it

 <https://orcid.org/0000-0003-0235-4964>

ABSTRACT: Introduction: The study purpose is to offer some action criteria, useful for educators informal and non-formal contexts, to interact and relate more effectively with children and preadolescents in social disadvantage, fragility and marginality conditions, and thus achieve greater success. They live in an existential, family, relational, scholastic situation, etc. rather complex and therefore they require particular attention and special educational support to prevent social exclusion. This research is useful: on a theoretical level, to increase knowledge of minor special educational needs; on a methodological level, to enable educators to act more effectively in their work; on an operational level, to promote greater well-being in every educational context where a disadvantage minor life. **Methodology:** The research methodology uses, at the same time, a longitudinal participant observation in three residential educational communities (Lecce, Italy) for minors in social disadvantage and marginality condition and the systematic national and international literature review of the most relevant studies on the subject. **Results:** The study defines five special educational needs and four action criteria to promote life skills development in children and preadolescents characterized by social disadvantage, fragility, and marginality. **Conclusions:** The research shows that these minors have special educational needs, even without medical certification or disability. Their special education needs are growth needs, to be supported by the surrounding environment. The purpose of this study is also to invite pedagogical science to place itself more at the service of people's fragility and their needs.

KEYWORDS: social disadvantage; special educational needs; action criteria; social inclusion.

RESUMEN: Introducción: El propósito del estudio es ofrecer algunos criterios de actuación, útiles para los educadores en contextos formales y no formales, para interactuar y relacionarse más eficazmente con los niños y preadolescentes en condiciones de desventaja social, fragilidad y marginalidad, y así lograr un mayor éxito. Viven una situación existencial, familiar, relacional, escolar, etc., bastante compleja y, por tanto, requieren una atención particular y un apoyo educativo especial para evitar la exclusión social. Esta investigación es útil a nivel teórico, para aumentar el conocimiento de las necesidades educativas especiales de los menores; a nivel metodológico, para que los educadores puedan actuar con mayor eficacia en su trabajo; a nivel operativo, para promover un mayor bienestar en todos los contextos educativos donde vive un menor desfavorecido. **Metodología:** La metodología de la investigación utiliza, al mismo tiempo, una observación participante longitudinal en tres comunidades educativas residenciales (Lecce, Italia) para menores en condición de desventaja social y marginalidad y la revisión bibliográfica sistemática nacional e internacional de los estudios más relevantes sobre el tema. **Resultados:** El estudio define cinco necesidades educativas especiales y cuatro criterios de actuación para promover el desarrollo de habilidades para la vida en niños y preadolescentes caracterizados por la desventaja social, la fragilidad y la marginalidad. **Conclusiones:** La investigación muestra que estos menores tienen necesidades educativas especiales, aun sin certificación médica ni discapacidad. Sus necesidades educativas especiales son necesidades de crecimiento, que deben ser apoyadas por el entorno. El propósito de este estudio es también invitar a la ciencia pedagógica a ponerse más al servicio de la fragilidad de las personas y de sus necesidades.

PALABRAS CLAVE: desventaja social; necesidades educativas especiales; criterios de actuación; inclusión social.

1. INTRODUCTION

Marginality and social disadvantage represent a condition of fragility, prolonged over time, in which the person, due to a complex series of interconnected factors, is unable to fully use his/her¹ own resources and the opportunities offered by the life context, isolating himself or suffering marginality (Simone, 2020).

The focus of marginality in childhood today can be linked to the concept of educational poverty, socio-economic, linguistic and cultural disadvantages, vulnerability, inequality. It is poor not only the child without economic means, but also the one who does not have symbolic tools, adequate cultural stimuli (Paparella & Simone 2021), valid emotional resources capable of supporting him in his growth. For this reason, he is exposed to forms of psychological, educational, moral neglect.

The child and the pre-adolescent characterized by educational poverty come from rather atypical family experiences: conflict between parents, lack of valid educational models in

1. In this work, for practical reasons and in respect of gender difference, we write «child», «pre-adolescent», etc. also to indicate female subjects.

family, cultural disadvantage, parent's drug addictions, alcoholism, deviance and micro-criminality, emotional deprivation, even from maltreatment, violence and abuse.

The cultural disadvantage, the lack of valid emotional references, the economic, housing, health problems (Ringback, Weitoft, Hjern *et al.*, 2003) and the related risk to physical and mental health, the probability of being subjected to abuse and neglect, school difficulties, etc. are very critical factors, able to accumulate with each other. The children are predisposed to many discomforts and further potential risks (Botting, Rosato & Wood, 1998). All this affects child and pre-adolescent adaptation (Parke *et al.*, 2004), progressively weakens his/her self-esteem, the ability to react to difficulties, the ability to recognize emotions and learn to regulate them (Trevarthen, 1979).

The numerous risk factors require early, timely, intentional and organic educational actions. This is appropriate so that the child and the pre-adolescent escape the condition of disadvantage and marginality typical of the living environment.

The working methods and the educational action respect to disadvantaged minors are still poorly consolidated. Therefore, the opportunity to start this study is at least on three levels: on a theoretical level, to increase knowledge of minor special educational needs; on a methodological level, to enable educators to act more effectively in their work; on an operational level, to promote greater well-being in every educational contexts where a disadvantage minor lives.

2. METHODOLOGY

The intervention methodology is qualitative.

To identify the special educational needs of disadvantaged minors and to hypothesize the criteria for educational action, it has been worked on two axes:

1. Longitudinal participant observation in residential educational centers for disadvantaged minors.
2. Systematic national and international literature review of the most relevant researches on the subject.

This methodological choice is motivated by the fact that theoretical study, in our opinion, demands development and evaluation in application contexts, on the side of educational work, in field experiences. The chosen field of observation is represented by three residential educational communities in Lecce area (Puglia, Italy). In these children houses, for fourteen years, the researcher has systematically has carried out educational activities to minors involved, individualized educational planning activities, systematic observations, etc. meeting, relating and listening several dozen of them and their special needs. The participant observation, during the educational work, referred to further theoretical reflections and then to other empirical investigations, following a research path according to the circular scheme «theory-praxis-theory».

3. RESULTS

The special educational needs of the child and pre-adolescent social disadvantage and marginality, identified by us in this research after meeting, listening and working with them, are the following:

- Protection.
- Support to achieve scholastic success.
- Emotional stability.
- Self-regulation of behaviors and emotional reactions.
- Socialization and inclusion.

The vulnerable child and preadolescent, at risk of social exclusion, is certainly fragile because of the harshness of the living conditions of his family. But he is endowed with resilience, he requires care, valid educational models, protection tools, conditions of well-being, social redemption. The four criteria of educational action, set out below, can guide the work of educators in following some specific action paths offering to the minors important protective factors of prevention.

3.1. FIRST CRITERION: PARTICIPATION

The disadvantage child needs to be placed «at the center»: the center of parent's attention, at the heart of the school's proposal, of the educator's care, of the peer group's consideration, of the social group's responsibilities.

Putting the child, in condition of social disadvantage, «at the center» requires a new type of adult gaze on him as an active protagonist of his living environment, able to make his expectations and needs heard.

The child and the pre-adolescent, in other words, require the right of free expression, of careful consideration, of lively participation. They don't suffer, but act in the world. They are able to intervene in the course of events, to express their opinion, voice, points of view, options and preferences.

Childcare services are also increasingly invited to take into more consideration the opinion of children in order to directly involve them in the decision-making processes (Lazzari, 2016, p. 23).

The principles and criteria of child participation, nowadays, are all to be built. The child, especially if he belongs to social disadvantage and marginality, must be helped to express himself, to co-construct meanings in his everyday life, to influence it and transform it.

As Savio (2019) states, when the ability to participate becomes typical of people and groups who live in a condition of cultural and social marginality, agency is returned to these subjects and becomes a precious empowerment opportunity. Participation even takes on an ethical-political dimension linked: on the one hand, to the recognition of the value of each person; on the other, to the creation of social conditions that allow the child to be effectively valued by having the possibility of expression and impact in the realities of which he is part.

3.2. SECOND CRITERION: THE GAME

Gaming activity represents, for the growing person, the central experience of his life, the place of free and autonomous expression of himself, the tool (as in the case of the symbolic game) to personalize reality with respect to his own wishes.

Starting from the studies of Huizinga, Callois, Piaget, Vygotskij, Winnicott, Bettelheim, etc. the game is recognized as the main source of human development. It was understood that this is not a simple moment of leisure and that it should not be considered through prejudices of the adult way: thanks to play, childhood lives, grows and learns.

Gaming activity allows the child and pre-adolescent to understand the surrounding world, himself, the nature of the relationship with the other, the structure of social roles and contributes to the development of the ability to adapt and manage reality.

The symbolic component, inherent in children gaming activity, is a symbol of the desire for relationality, to communicate with the rest of the world, but at the same time of the need to regain possession of oneself and one's «world» whenever desired.

Gaming gets used to comparing with others, learning from them and, at the same time, learning something about oneself because it predisposes to the negotiation of meanings and points of view.

The game allows to activate personal resources and also motivate the child and the vulnerable children and preadolescent, accompanying him in the acquisition of knowledge, action strategies and skills for social life.

Through the game with rules, the minor matures opportunities for self-regulation, acceptance and understanding of the functioning of his own behavior and social coexistence. In the game with rules, the child is subjected to a norm or rule that allows the relationship between real and unreal dimensions to be ordered and disciplined. All educational activities are offered to the child in a gaming form in the awareness that, in every game, «it is not so much a motor gesture that counts, but organizing an intention behind that movement» (Perucca, 1994).

3.3. THIRD CRITERION: THE CARE PRACTICE

Education is an important development opportunity for the child if it is considered, in a pedagogical way, as a place of care:

Taking care of certain relationships shapes our being according to what happens in them; taking care of certain ideas shapes our thinking according to what they cultivate; taking care of certain people generates a relational exchange that gives shape to our essence. (Mortari, 2017, p. 92)

Through systematic care practices addressed to the child in a condition of social disadvantage, he gradually learns to understand his place in the world, to recognize his role and that of educators, to adapt his behavior, to acquire a first social identity. To this end, games

with rules, symbolic games and dramatizations, team games, laboratory activities, empathic listening, etc. are useful to encourage him to tell about himself, to recognize and learn to manage his emotions.

If the whole «educational work can be read as taking care of the other so that the other learns to take care of himself» (Mortari, 2017), in the encounter with the adult, the child, also in conditions of marginality and social disadvantage, requires and obtains the most appropriate support for his development.

3.4. FOURTH CRITERION: THE EMOTIONS EDUCATION

Advances in neuroscience (Cannon, 1987; Le Doux, 1997) define emotions as something more than the simple encounter between stimulus and response. Emotions represent an articulated, multidimensional process, which affects body, thought, language, metacognition, psychic world and physiological reactions together.

This new conception of emotions, and of their evolutionary significance, guides educational practices to increase the educator's awareness of the minor's need to better manage their emotional reactions and to support their global well-being (Simone, 2019).

Emotional competence in childhood is learned from adult behavior, from indications always accompanied by emotional closeness and empathy as basic requirements for maturing the ability to trust others.

It is necessary to facilitate, in the growing subject, «the progressive awareness of his emotional experiences, the ability to recognize them, to communicate them to others and also to modify them» (Contini, 1992, p. 173).

In disadvantage children and preadolescent education, it is essential to promote activities such as collaborating, coming to the aid of peers, engaging in collaborative games, giving, developing empathy, overcoming obstacles, reconciling after conflicts as important opportunities to open up to confrontation with others.

4. CONCLUSIONS

The minors educational needs with disadvantage and social marginality are in all respects «special» needs and therefore deserve «special» attention, even in the absence of medical certification of disability or deficit.

The special educational needs of these children are «growth needs» (Striano, 2010) that ask to be supported. The living environment can provide them with precise answers to develop their abilities and to promote a personal awareness of one's educational needs.

We are convinced that pedagogical research, nowadays, must place itself at the service of fragility, of people and their needs in order to: give answers to the educational needs that emerge in social contexts; support the processes of change and the participation and inclusion of vulnerable people.

Research at the service of fragility is a research at the service of needs, their identification and their satisfaction.

The educational action, intended for disadvantaged minors, aims to enrich their experiential background, the availability of tools and resources to act in the world, also to react to difficult living conditions by developing essential resilience skills. According to the criteria discussed above, we must offer some opportunities for growth, promoting the ability to act, to motivate, to help decide and choose, to become aware of one's own needs and also one's own abilities.

Educating for change, in this perspective, means urging the child to get out of the disadvantaged condition and look at reality through new eyes.

Well-being and social redemption are achieved through patient educational support work according to an ecological and systemic conception (Bronfenbrenner, 1986) of children development. It is necessary to promote a network work between the various educational agencies that acts on the child and on the relational context in which he lives (Marchesini, Monacelli & Molinari, 2019). The education of disadvantaged children is an important opportunity for the social group and institutions to exercise a shared educational responsibility. There are always multiple causes at the origin of the child's behavior. It is therefore essential to give life to system actions, to an educational intervention which, instead of intervening only on the individual, acts on the system of relationships and on the dynamics of the educational context, both school and family (Pagano & Sabatano, 2020). The family today must be made aware of its frailties, when they exist, to seek alliances and collaborations with other educational agencies. In fact, inclusion only arises where there are large networks of collaboration and comparison (De Anna, 2014).

We need to create ever closer synergies and alliances.

In this way, it is possible to promote the psychophysical well-being of children and young people, empowerment, autonomy, the ability to relate positively with others and with the environment. In educational contexts, experiences and relationships must aim at establishing a constructive bond with each other in the name of respect and solidarity, with the aim of harmonious growth in the social context.

Poverty in education, economics, relationships, culture, etc. are filled by offering opportunities to enrich the child's experiences, to practice new behaviors, to recognize and manage their emotions, to become active protagonists of their own life.

According to the criteria discussed here, active and participatory citizens can be educated, able to free themselves from educational poverty, from family stereotypy, from the risk of social exclusion in order to achieve well-being, quality of life, participation and inclusion.

REFERENCES

- Borring, B., Rosato, M. & Wood, R. (1998). Teenage mothers and the health of their children. *Population Trends*, 93, 19-98.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Bologna: Il Mulino,

- Cannon, B. W. (1987). The James Lange Theory of Emotions. A critical examination and A Alternative Theory. *American Journal of Psychology*, 100, 567-586.
- Contini, M. G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Lazzari, A. (a cura di). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Le Doux, J. (1997). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, tr. it. Milano: Baldini e Castoldi.
- Marchesini, R., Monacelli, N. & Molinari, L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive? *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 5-26.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, anno XV, 2.
- Pagano, G. & Sabatano, F. (2020). *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*. Milano: Guerini.
- Paparella, N. & Simone, M. G. (2020). Indigenza cognitiva. Rischio per l'umanità. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 2, 157-164.
- Parke, R. D., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., French, S. & Widaman, K. F. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment. *Mexican American and European American families. Child Development*, 75, 1632-1656.
- Perucca, A. (1994): Implicazioni pedagogiche ed educative. In G. Cattanei (a cura di), *Civiltà del gioco nella società complessa*. Brescia: La Scuola.
- Ringbäck Weitoft, G., Hjern A., Haglund B. & Rosén M. (2003). Mortality, severe morbidity, and injury in children living with single parents in Sweden: a population-based study. *Lancet*, 361, 289-295.
- Savio D. (2019): Il gioco, la «voce resistente» del bambino. In A. Bobbio, A. Bondioli (a cura di), *Gioco e infanzia. Teoria e scenari educativi*. Roma: Carocci.
- Simone M. G. (2019). La gestione delle emozioni nella relazione educativa. *Pedagogia e Vita*, anno 77, 2.
- Simone M. G. (2020). Il disagio sociale infantile e la comunità educativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1.
- Striano, M. (a cura di). (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: F. Angeli.
- Trevarthen, C. (1979): Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech. The beginning of Human Communication* (pp. 149-169). Cambridge: Cambridge University Press.


EDUCANDO A FUTURAS CIENTÍFICAS

EDUCATING FUTURE SCIENTISTS

Enrique MAYA CÁMARA¹ y Martha Helena RAMÍREZ BAHENA²


¹ *Universidad de Salamanca, España*

enriquemayacamara@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0207-3401>

² *Universidad de Salamanca, España*

mh.ramirez@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0744-8313>

RESUMEN: La ciencia a menudo se considera un campo dominado por los hombres. Según datos de Naciones Unidas, menos del 30 % de los investigadores científicos en todo el mundo son mujeres. De acuerdo con algunos estudios, las niñas y las mujeres son la población sin explotar más numerosa para convertirse en la próxima generación de profesionales en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Sin embargo, un estudio realizado recientemente en un aula de Educación Primaria en la localidad de Ávila puso de manifiesto que la figura masculina sigue prevaleciendo en la concepción de las áreas científicas. La metodología que se utilizó en el presente estudio para llegar a esta conclusión fue la observación directa, trabajando con 24 escolares de sexto grado, a los que se les solicitó ejemplos de personas que se dedicaran a la ciencia o la investigación, o un dibujo que mostrara su concepción sobre estas áreas. Así pues, se observó que los estudiantes siguen teniendo una concepción de que la ciencia y la investigación es un campo en el que prevalecen, mayoritariamente, los varones. Posteriormente, se realizó un día dedicado a la incorporación de la mujer a todos los ámbitos y que han hecho grandes aportaciones a la historia de la humanidad. La conclusión a la que se llegó fue que, aunque la mujer, a través de mucho esfuerzo y grandes luchas, ha conseguido desempeñar los mismos trabajos que los hombres, aún no ha terminado y todavía queda mucho camino por recorrer.

PALABRAS CLAVE: inclusión; equidad; igualdad; ciencia; investigación.

ABSTRACT: Science is often considered a male-dominated field. According to United Nations data, less than 30 % of scientific researchers worldwide are women. According to some studies, girls and women are the largest untapped population to become the next generation of professionals in the areas of science, technology, engineering and mathematics. However, a recent study conducted in an elementary school classroom in the town of Avila revealed

that the male figure still prevails in the conception of scientific areas. The methodology used in the present study to reach this conclusion was direct observation, working with 24 sixth grade schoolchildren, who were asked for examples of people engaged in science or research, or a drawing showing their conception of these areas. Thus, it was observed that the students continue to have a conception that science and research is a field in which boys prevail in the majority. Subsequently, a day was dedicated to the incorporation of women in all fields and that they have made great contributions to the history of mankind. The conclusion reached was that, although women, through much effort and great struggles, have managed to perform the same jobs as men, it is not yet over and there is still a long way to go.

KEYWORDS: inclusion; equity; equality; science; research.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando queremos realizar un estudio, debemos comenzar realizando una revisión de la literatura sobre lo que se conoce del tema de interés para los investigadores, lo que da lugar a la lectura de artículos que servirán como base a estos para conocer el punto desde el que partir en su investigación. Es en ese momento en el que nos encontramos con que, en artículos sobre la educación de los años cincuenta, se hace referencia a que el hombre siempre ha tenido oportunidades de formarse en aquello que deseaba. Es decir, el hombre no ha sido discriminado a lo largo del tiempo a la hora de acceder a una educación reglada y de calidad. Todo lo contrario sucedía en el caso de nacer mujer. De hecho, hasta ya avanzado el siglo XXI, nos encontramos con que gran cantidad de profesiones estaban «masculinizadas» y que incluso su nombre solo estaba reconocido para el género masculino. Sirvan como ejemplo las profesiones de abogado o juez que se utilizaban como neutros e indistintamente para hacer referencia a él o ella. Esto es así hasta la 23.^a edición del *Diccionario de la Lengua Española*, publicado por la Real Academia Española en el año 2014 (Real Academia Española, 2020).

Por lo tanto, y como punto de partida del presente artículo, podemos observar que la mujer no lo ha tenido fácil, pues siempre ha visto muy limitada su incorporación al sistema educativo reglado, ya que la misión que la sociedad consideraba para ella era el cuidado del hogar y la crianza de los descendientes. No obstante, de acuerdo con lo expuesto por Alberdi y Alberdi (1984), una de las mayores transformaciones que podemos apreciar en la sociedad actual en el ámbito educativo, en los últimos años, ha sido el acceso de las mujeres a la educación formalizada. Gracias a esto, vemos que la mujer se ha podido formar en las mismas materias que los varones y ha llegado, poco a poco y a través de mucho esfuerzo y luchas, a desempeñar los mismos puestos de trabajo que estos. No obstante, hoy en día nos encontramos con que, aun siendo mayor la presencia de las mujeres en la universidad que la de los varones, un estudio realizado por Naciones Unidas pone de manifiesto que todavía menos del 30 % de los investigadores científicos de todo el mundo son mujeres (RTV.ES, 2019).

Al hacer referencia tanto a la educación como a la igualdad de género, debemos decir que son una parte integral de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, como distintos Objetivos de

Desarrollo Sostenible (ODS), aunque también como catalizadores para el logro de todos los demás ODS. Lo que, además, ayudará a educar a nuestros futuros estudiantes de una forma integral y en una sociedad que utiliza como valores de base la igualdad, el respeto y la empatía (Gámez, 2015)

Como mencionamos anteriormente, las mujeres tienen mayor presencia en los estudios superiores. Así, «Las mujeres, mejor que los hombres en la universidad: acaban antes y con más nota» (2019) hace referencia a que las mujeres están más presentes y obtienen mejores resultados que los varones en los estudios universitarios. Es por esto mismo que se pone de manifiesto que las niñas y las mujeres son la población sin explotar más numerosa y que estaría destinada a convertirse en la próxima generación de profesionales en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Todo ello hace que exista un reclamo general a invertir en su talento, ya que es de gran importancia para los derechos humanos, para la inclusión y para el desarrollo sostenible.

Sin embargo, en el estudio al que, a continuación, haremos referencia y que fue llevado a cabo dentro de un aula de Educación Primaria se observó que la figura masculina sigue prevaleciendo como ejemplo en la concepción de aquellas áreas relacionadas con las ciencias.

Por este motivo, una vez veamos los resultados que obtuvimos en nuestro estudio de caso, trataremos de crear una metodología sistemática con el objetivo de poder cuantificar realmente el impacto que la figura masculina tiene sobre la percepción de los estudiantes de aquellas personas que se dedican a las áreas de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas.

2. METODOLOGÍA

A continuación, hablaremos sobre la metodología que se llevó a cabo durante el desarrollo del estudio que se pudo llevar a cabo. El cual se desarrolló en un aula de sexto curso de Educación Primaria.

En primer lugar, hablaremos del *diseño* que se realizó. De este modo, con motivo de la celebración del Día Internacional de la Mujer, el día 8 de marzo, se preparó un día en el que todas las sesiones de las diferentes asignaturas se destinaron exclusivamente a investigar la incorporación de la mujer a dicha área. Pero, antes de ello, se hizo un *brainstorming* (lluvia de ideas) para conocer la percepción que los estudiantes tenían sobre qué mujeres famosas conocían en cada una de las diferentes áreas que ellos habían estudiado y que trabajaríamos a lo largo de ese día, pidiéndoles que apuntaran en un folio nombres, inventos, aportaciones o dibujando lo que conocieran sobre estas personas.

Los *participantes* eran 24 estudiantes del sexto curso de Educación Primaria en la localidad española de Ávila, que se encontraban próximos a incorporarse a la Educación Secundaria Obligatoria. Como *instrumento de evaluación*, se utilizó la observación directa de las respuestas de los estudiantes, así como la anotación de algunos de los ejemplos más ilustrativos que se pudieron observar a lo largo de la sesión.

Una vez terminado el proceso, los estudiantes se colocaban en la parte delantera del aula y exponían lo que habían realizado ante el equipo docente compuesto por la maestra tutora y el

futuro maestro en prácticas y ante sus compañeros. Posteriormente, se reflexionó junto al grupo de estudiantes sobre los resultados que se habían obtenido y que, a continuación, se muestran.

3. RESULTADOS

Una vez los estudiantes terminaron de exponer sus respuestas, se sometió a debate que, curiosamente, en los ámbitos lingüísticos o relacionados con el área de Lengua Castellana y Literatura habían pensado en mujeres. Lo contrario había sucedido con las áreas de ciencia, tecnologías, ingenierías y matemáticas, las cuales habían atribuido a varones.

En la siguiente gráfica se muestran, a modo de resumen, las respuestas (de forma cuantitativa) que los alumnos dieron para cada área, haciendo únicamente una diferenciación de la relación entre hombres y mujeres que los alumnos expusieron.

Seguidamente, realizaremos un análisis cualitativo de las respuestas obtenidas por los escolares. Además, veremos algunos de los ejemplos que estos propusieron en lo relacionado con cada una de las diferentes áreas o ramas de conocimiento.

Figura 1. Relación de mujeres y hombres conocidos por los estudiantes respecto a cada asignatura
Análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas por los estudiantes según cada rama de conocimiento



Fuente: Elaboración propia.

Pues bien, como podemos apreciar en la Figura 1, nos encontramos con que en el área de *Ciencias Sociales* los alumnos conocen autores históricos como Cristóbal Colón o el nombre de algunos reyes de España como Fernando II de Aragón. También nos encontramos con nombres de mujeres famosas a lo largo de la historia como Isabel I de Castilla o Juana I de Castilla (conocida comúnmente como Juana «la Loca»).

En el área de *Ciencias Naturales* encontramos una gran diferencia entre los ejemplos propuestos por los estudiantes en el caso de autores, donde nos encontramos el nombre de grandes científicos como Albert Einstein, Galileo Galilei o Leonardo Da Vinci. En cambio, a la hora de proponer ejemplos de científicas nos encontramos que únicamente tres de los estudiantes fueron capaces de proponer algún ejemplo, siendo estos Marie Curie (repetido por dos de los estudiantes) y Rosalind Franklin.

Lo contrario sucede en el área de *Lengua Castellana y Literatura*, donde se pudo observar que los estudiantes conocían más ejemplos femeninos que masculinos. Así pues, dentro de los autores más famosos nos encontramos con algunos como Roald Dahl, Miguel de Cervantes, Antonio Machado o Federico García Lorca. A su vez, en cuanto a autoras conocidas por los estudiantes se destacan algunas como Gloria Fuertes, santa Teresa de Jesús, Rosalía de Castro, Clara Campoamor, Carmen Martín Gaité, J. K. Rowling, Virginia Wolf, Ana María Matute, etc.

Por último, en el área de *Música* nos encontramos con que los estudiantes refieren un mayor equilibrio entre ejemplos femeninos y masculinos que se dedican al mundo musical. De este modo, nos encontramos con que los estudiantes nombraban famosos autores como, por ejemplo, Michael Jackson, Omar Montes, Melendi, Beret, etc. Asimismo, propusieron ejemplos femeninos como Aitana, Lola Índigo, Beyoncé, Ariadna Grande, Rosalía, Shakira y Jennifer López, entre otras.

Lo que se pretendía con este estudio era conocer la percepción de los estudiantes sobre los géneros que desempeñaban las mujeres dentro de la sociedad. Es decir, el objetivo que tenía la investigación anteriormente mencionada era analizar de forma mixta (haciendo uso de enfoques cualitativos y cuantitativos) la percepción que los estudiantes tenían sobre algunas personas que se dedicaban a las diferentes ramas del conocimiento, conociendo y analizando los ejemplos que los escolares ofrecían tanto masculinos como femeninos.

Esta observación pretende ser una referencia de estudio previo que puede dar lugar a una mayor investigación, utilizando una metodología sistemática que, a continuación, explicaremos, y que pretende analizar de una forma sistemática los ejemplos que los estudiantes conocen realmente tanto masculinos como femeninos en cada una de las diferentes áreas. Es decir, en un futuro se pretende aplicar ese diseño a una mayor muestra poblacional de estudiantes para acercarnos a la realidad de la sociedad actual. Además, con los resultados que se obtengan de ese futuro estudio se podrá establecer un plan de intervención educativa en el que se fomente que las estudiantes se entusiasmen por la ciencia dando lugar a futuras científicas.

Pues bien, como hemos mencionado anteriormente, el estudio de caso se realizó a través de la observación directa y la recogida de algunas de las ideas expuestas por los escolares con el objetivo de conocer la percepción que los estudiantes del sexto curso de Educación Primaria tenían sobre ejemplos en diferentes áreas tanto masculinos como femeninos. No obstante, lo que se pretende actualmente es crear una metodología sistemática que nos permita cuantificar el impacto que la figura masculina tiene sobre la percepción de los estudiantes sobre las personas que se dedican a las diferentes áreas de conocimiento.

De esta manera, presentaríamos una encuesta a los estudiantes en la que, primeramente, deberían contestar de forma cualitativa cuál es el número de personas que conocen que se dediquen a un área curricular concreta. Posteriormente, lo que se pretende es que los estudiantes dividan ese número y establezcan cuántas de esas personas son mujeres y cuántos son hombres. Después de realizar esa segmentación, los estudiantes deberán escribir los nombres de los ejemplos que conocen que se dediquen al área mencionada.

Para facilitar la comprensión de las ideas anteriormente mencionadas, realizaremos un ejemplo. De este modo, siguiendo con el ejemplo de la Figura 2, los estudiantes deberían poner de forma cuantitativa el número de ejemplos que conocen de personas que se dedican

al área de las Ciencias Naturales. Posteriormente, deberían descomponer ese número y escribir cuántos de esos ejemplos son femeninos y cuantos masculinos. Seguidamente, escribirían los nombres de aquellas personas que realmente conocen. En último lugar, podrán añadir las observaciones que consideren. Esto se realizaría con todas las asignaturas y posteriormente realizaríamos un análisis cuantitativo que nos mostraría en datos numéricos cuántos hombres dedicados a cada área conocen los escolares y a cuántas mujeres.

Figura 2. Ejemplo de encuesta de Ciencias Naturales a rellenar por los estudiantes

Rama de conocimiento: Ciencias Naturales

¿Cuántas personas conoces que se dediquen al área de Ciencias Naturales?

Respuesta: _____

Divide ese número. ¿Cuántas son mujeres? ¿Cuántos son hombres?

♀ Mujeres: _____ ♂ Hombres: _____

Escribe los nombres de las personas que conoces que se dedican al área de las Ciencias Naturales

| Mujeres: | Hombres: |
|----------|----------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

¿Quieres añadir alguna cosa más?

Fuente: Elaboración propia.

Una vez desarrollado el análisis cuantitativo de los estudiantes, llegaría el momento de realizar un análisis de los nombres de hombres y mujeres que conozcan de cada una de las ramas. Con esto, conseguiríamos saber la variedad de nombres que conocen nuestros alumnos realmente. Gracias a esto, estaríamos filtrando los resultados del análisis cuantitativo,

pues podemos encontrarnos con que se digan varios nombres, pero que estén repetidos, y, si únicamente valoramos los datos cuantitativos, llegaríamos a conclusiones erróneas porque no muestran la realidad de cuántas mujeres conocen por estar repetidas. Lo mismo sucede con el caso de los varones. Por ello, solo se contaría la variedad de diferentes nombres que los alumnos propusieran.

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se pudo llegar con el estudio de caso anteriormente mencionado es que la mujer, aunque poco a poco se ha ido incorporando al mundo laboral y ha llegado a desempeñar los mismos puestos que los varones a través de muchas luchas y esfuerzo, sigue desempeñando menos de un 30 % de los puestos dedicados a la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las personas que cursan educación superior son mujeres, se debería instruir desde la educación infantil la igualdad de género y promover ejemplos femeninos a nuestros estudiantes. Solo si desde la infancia ven igualdad de género y estudian que en todas las ramas pueden trabajar por igual tanto los hombres como las mujeres, muchas de las que ahora son estudiantes lucharán por ser grandes científicas, porque tendrían referencias de que otras mujeres ya lo han sido y que, por lo tanto, la ciencia no es un «mundo de hombres». Por lo tanto, la escuela necesita un cambio de paradigma en el que se utilicen ejemplos masculinos y femeninos por igual en todas sus áreas.

Al tratarse de una observación con una muestra de únicamente 24 estudiantes, resulta complicado generalizar los datos de estudio que se han obtenido. Por lo tanto, sería necesario en un futuro utilizar la metodología sistemática anteriormente descrita y analizar los datos con una muestra mayor de estudiantes para, posteriormente, establecer una intervención o planificación educativa en la que se fomente la curiosidad de las estudiantes con el objetivo de conseguir plantar en ellas la semilla de la «curiosidad». que es lo que hará que en ellas crezca ese sentimiento de investigación y ejercer como futuras científicas.

No obstante, los datos analizados durante la práctica anteriormente analizada ponen de manifiesto la necesidad que tiene la escuela de educar en igualdad de género y cumplir con los objetivos de la agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además, trabajando con el objetivo anteriormente mencionado, contribuiremos de forma indirecta al cumplimiento de los demás objetivos que se proponen en dicha agenda.

Nos gustaría terminar estas conclusiones con una cita de Nelson Mandela que dice: «La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo». Y es que realmente, si queremos ver un cambio en la sociedad, la base de este debe fomentarse desde la educación inicial de todos nuestros estudiantes.

Nuestros actuales estudiantes serán las generaciones venideras que, además, educarán también a las siguientes generaciones. Como mencionábamos al comienzo del artículo, estamos viviendo una constante transformación de la sociedad y, aunque la mujer ha cambiado totalmente su posición en los últimos años incorporándose a la educación superior y optando a

los mismos puestos laborales que los hombres, aún nos encontramos con desigualdades injustificadas como la brecha salarial, que cada vez es menor, pero que aún nos podemos encontrar.

Es muy importante destacar también la siguiente cita de Martha Helena Ramírez Babena (2021), que pone de manifiesto que las ideas son valiosas y no importan las ideologías o creencias de la persona que las proponga, sino que lo realmente importante y valioso es la idea que se propone y que dice así:

La ciencia se nutre de ideas, y estas son muy valiosas. Por lo que, con ellas, se pone en marcha el motor del avance científico y social. Las ideas valiosas perduran sin importar las personas, de dónde provienen, su raza, sexo, religión, etc. La ciencia es un puente de unión entre civilizaciones, entre personas, y debemos evitar poner barreras o etiquetas que puedan romper esa unión.

Por lo tanto, y para concluir el presente artículo, se hace necesario que todos luchemos por la igualdad de género hasta lograr que la mujer esté totalmente incorporada y realmente ocupe los mismos puestos que puede ocupar un hombre, teniendo porcentajes de participación en las diferentes áreas muy similares y no tan impactantes como los actuales, sobre todo, en las áreas de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas.

AGRADECIMIENTO

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto realizado por MHRB con la Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2021 de la Fundación BBVA.

La Fundación BBVA no se responsabiliza de las opiniones, comentarios y contenidos incluidos en el proyecto y/o los resultados obtenidos del mismo, los cuales son total y absoluta responsabilidad de sus autores.

REFERENCIAS

- Alberdi, I. y Alberdi, I. (1984). Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades. *Revista de Educación*, 275, 5-18. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=501>
- Gómez, M. J. (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. *Desarrollo Sostenible*. Revisado en 15 de octubre de 2021, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Las mujeres, mejor que los hombres en la universidad: acaban antes y con más nota. *El Español*. (2019). Revisado en 12 de octubre de 2021, de https://www.elspanol.com/sociedad/educacion/20190716/mujeres-mejor-hombres-universidad-nota-tardan-acabar/414209335_0.html
- Real Academia Española. Rae.es. (2020). Revisado en 11 de octubre de 2021, de https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- RTV.ES. (2019). Revisado en 12 de octubre de 2021, de <https://www.rtve.es/noticias/20190208/menos-del-30-investigadores-cientificos-mundo-son-mujeres-segun-unesco/1881421.shtml>

DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO
MEDIANTE REDES. 16 AÑOS DE EXPERIENCIA MULTICULTURAL
DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO

*PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY TEACHER
THROUGH NETWORKS. 16 YEARS OF MULTICULTURAL
COOPERATION EXPERIENCE*

María del Carmen SILVA MENONI¹, Rebeca GARZÓN CLEMENTE²,
Pablo Christian APARICIO CASTILLO³, Horacio GUEVARA⁴ y José Manuel CURTO⁵

¹ *Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay*
mdsilvamenoni@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2596-5680>

² *Universidad Autónoma de Guadalajara, México*
rgarzon@unach.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-7174-0466>

³ *Universidad de Tubinga, Alemania*
pablochristian.aparicio@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7987-682X>

⁴ *Universidad La Salle, México*
horacioguevara@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7108-6855>

⁵ *Universidad de Salamanca, España*
jmcorto72@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8441-7783>

RESUMEN: Introducción: La Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) de la Universidad de Salamanca (USAL) con el Centro Regional de Profesores del Uruguay (CERP) ofreció entre los años 2006 y 2020 un marco enriquecido de colaboración que motivó a cientos de docentes a participar. Sin embargo, no se conocía qué motivaciones llevarían hoy a comprometerse en acciones CUD. **Metodología:** Investigación exploratoria en dos fases: análisis documental de la investigación publicada por la CUD-USAL entre 2006 y 2020, relevando información cualitativa sobre las motivaciones de participación del profesorado; con

categorías identificadas, diseño de consulta online con visualización aleatoria de las opciones que el individuo considera cruciales en su decisión de participar en redes CUD. **Resultados:** En la fase 1 se identifican motivaciones: vínculos profesionales, continuidad de las acciones, aplicación de tecnología, deseo de estar conectado, percepción de sinergias potenciales; en la fase 2, con un 28 % de respuestas (156 formularios de un total de 550): el factor tecnológico, las competencias digitales, deseo de vínculos profesionales, percepción de oportunidad. Emergen «otros» como la mejora de la práctica profesional, mientras que la continuidad de acciones de cooperación obtiene el resultado más bajo. **Conclusión y discusiones:** La prioridad puesta en la tecnología y las competencias digitales puede estar asociada al actual contexto de pandemia (2020, 2021) y la urgencia de aplicar las tecnologías virtuales para trabajar. Asimismo, la percepción de oportunidad, vínculos y sinergias parece ir asociada al prestigio del marco institucional que ofrezca la experiencia.

PALABRAS CLAVE: motivación profesorado; participación; redes; cooperación universitaria multicultural.

ABSTRACT: Introduction: The University Cooperation for Development (CUD) of the University of Salamanca (USAL) with the Regional Center for Professors of Uruguay (CERP) offered between 2006 and 2020 an improved collaboration framework that motivated hundreds of professors to participate. However, it was not known at that time what motivations would lead us today to engage in CUD actions. **Methodology:** Exploratory research in two stages: documentary analysis of the research published by the CUD-USAL between the years 2006 and 2017, while gathering qualitative information on the professors participation motivations; with identified categories, online query design with random display of the options that the individual considers crucial in their decision to participate in CUD networks. **Results:** In the first stage (1) motivations are identified as: professional links, continuity of actions, application of technology, desire to be connected, perception of potential synergies; while part 2, with 28 % responses (156 forms out of a total of 550) motivations were: the technological factor, digital skills, desire for professional networking and opportunity perception. «Others» also emerge, such as professional practice improvement while the continuity of cooperation actions obtains the lowest result. **Conclusion and considerations:** The priority placed on technology and digital skills may be associated with the current pandemic context (2020, 2021) and the urgency of applying virtual technologies to work. Likewise, the opportunity perception, networks and synergies seem to be related to the institutional framework prestige that offers the experience.

KEYWORDS: professional motivation; participation; networks; multicultural university cooperation.

1. INTRODUCCIÓN

Las redes profesionales que surgieron en el marco de iniciativas de cooperación universitaria generaron un mayor impacto en la creación de expectativas de innovación y vínculos de amistad interculturales. Desde el curso académico 2005/2006 hubo un amplio desarrollo de

iniciativas CUD en el marco del programa de doctorado Procesos de Formación en Entornos Virtuales de la USAL, difundiendo la inclusión de estos entornos como instrumento en los procesos de transferencia y armonización de la CUD en Iberoamérica. En las acciones de cooperación (2005-2020) participó profesorado universitario proveniente de distintos contextos culturales e institucionales. La totalidad de los formatos de la CUD incluyó entornos virtuales para la coordinación, el diseño, la concreción, el seguimiento y la evaluación de las acciones. Las motivaciones del profesorado para involucrarse y participar en las 29 acciones y proyectos desarrollados pueden conocerse a través de las investigaciones publicadas (propias y externas) realizadas entre los años 2006 y 2020 en el marco del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, la revista *TESI* (2008, 2009) (USAL), la revista *Teoría de la Educación* (USAL) y el programa de Doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, reuniendo un total de 13 publicaciones.

Las capacidades instaladas en el territorio habilitaron a las redes participantes en competencias óptimas en transferencia de conocimientos y tecnología virtual orientadas a generar nuevos proyectos y afrontar desafíos a largo plazo. En este último sentido, el golpe de la pandemia en 2020 –según el testimonio de profesorado– demostró la consolidación que se había dado en el marco de estas redes, lo que supuso un nuevo valor a las acciones.

La conectividad tecnológica ha redimensionado la relación entre espacio y tiempo, así también ha modificado paradigmáticamente el antagonismo entre presencialidad y virtualidad, entre proximidad y cercanía entre personas (Smith y Kollock, 2003), instituciones y contextos educativos. La educación, cada vez más expuesta a los impactos de la globalización, la digitalización y la virtualización de escenarios, tiempos y prácticas pedagógicas, se mueve con un mayor dinamismo y vertiginosidad marcada preeminentemente por la simultaneidad, los cambios constantes y la convivencia entre múltiples referentes de formación.

La red y el entrelazamiento global de espacios, procesos y actores educativos constituye sin duda el nuevo signo de nuestro tiempo, y ha inspirado la gestación y el desarrollo de nuestro proyecto, que ha intentado abordar desde una perspectiva interdisciplinar la necesidad de cambios y reformas de carácter transversal en un escenario internacional. Aproximar los contextos educativos en un marco de cooperación intercultural implicó generar herramientas, espacios y competencias institucionales con capacidad de generar redes de trabajo conjunto y empoderar contiguamente a los actores participantes.

En este acercamiento que pudo aportar a visibilizar, vincular y comunicar redes y espacios de formación que, a su vez, posibilitó la elaboración de proyectos pedagógicos congruentes con la vida cotidiana de las personas, vale decir proyectos basados tanto en la individualidad como en los desafíos del contexto. De ahí que pueda afirmarse que la cooperación intercultural está destinada a promover reciprocidades y vínculos de diálogo, pero, fundamentalmente, está llamada a constituirse en una vía de visibilización de las diferencias y las similitudes que favorezcan al aprendizaje mutuo, la ponderación de la diversidad y la decolonización de los modelos educativos opresores que pronuncian la dicotomía entre los unos y los otros.

El proceso de empoderamiento y el protagonismo de los actores implicados dejan evidenciado que apostando por el compromiso de las partes cooperantes se torna viable elaborar propuestas y modelos de formación significativos, donde el punto de partida de la verdadera

innovación no depende de mandatos exógenos e impuestos, sino que reside en las bases mismas de las instituciones: en el colectivo de docentes y alumnos que impulsan, en su hacer cotidiano, la innovación, la inclusión digital y la participación sociocultural desde el interior de las aulas hacia el resto de la sociedad con un sentido profundamente transformador.

El campo del desarrollo profesional del docente universitario continúa en construcción y se suma a ello el nuevo estado de emergencia que abre nuevos desafíos. Definido como proceso por Guskey (2002), citado en Bautista y Ortega (2012), es bastante más que una suma de eventos de formación. Esta es una de las comprobaciones de la actual revisión sobre la experiencia CUD USAL. Como podrá verse, la oferta de capacitación por sí misma como movilizador externo no fue determinante en la motivación de los participantes al decidir si se comprometían o no en una experiencia formativa.

Como afirman Steinert *et al.* (2016), el desarrollo profesional en la educación superior se ha centrado sobre todo en aumentar las habilidades de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento y la experiencia de los docentes. Sin embargo, existen factores que definen los procesos de desarrollo profesional considerando cómo se gestionan las decisiones y su explicación según la motivación intrínseca de los profesores a la hora de participar (Noben *et al.*, 2022).

El lenguaje es el terreno donde se da la relación entre la mismidad y la otredad, en una distinción fundamental para comprender cómo procede la apertura a la alteridad en la experiencia de la palabra. En este caso, el lenguaje es producido por la interpelación del otro, es él el que me hace hablar. Subrayaba la idea de alteridad del Otro, pues el Otro responde a aquello que no soy yo, gracias a lo cual yo soy quien soy. La cercanía hacia el otro no es para conocerlo, por tanto, no es una relación cognoscitiva, sino una relación de tipo meramente ético, en el sentido de que el otro me afecta y me importa (Guevara, 2014).

La percepción de la oportunidad de vincularse, la interacción social, la posibilidad de crear mecanismos de apoyo y valor afectivo, la experiencia del intercambio y la reflexión compartida/colaboración en la práctica cotidiana fueron determinantes en la concreción sobre la decisión de si involucrarse o no en el proyecto formativo.

La contingencia cultural que surge a partir de la pandemia y su inminente permanencia en el mundo implica transformaciones profundas en la vida de los seres humanos. Tan profundas como la que supuso la aparición del lenguaje y las interfases de la lectoescritura. La innovación de la escritura representó una contingencia magnífica dentro de las culturas orales; la contingencia digital extraordinaria en las culturas orales-lectoescritoras y, según García Carrasco (2007), la interdependencia de estos fenómenos culturales puede representarse con el juguete de las muñecas rusas: contingencia, dentro de la contingencia, dentro de la contingencia. La velocidad que tomó la tecnología en la impregnación cultural ha terminado transformándose en un indicador de calidad de las instituciones de formación, para considerarse hoy en día imprescindible en la vida universitaria.

El desafío global que implica la aparición y diseminación de la COVID-19 no tiene precedentes. Todos los ámbitos de la vida social e individual padecen sus efectos y los sistemas educativos se han visto en la imperiosa necesidad de transformar sus esquemas tradicionales y mediarlos con tecnologías. El cierre de las instituciones de educación ante la inminencia del riesgo de contagio ha exigido el uso de tecnologías y prácticas pedagógicas emergentes. Se

ha transitado desde el aula hasta los espacios de cada hogar, situación que en Latinoamérica se encuentra limitada por la brecha digital que continúa siendo amplia en diversos sectores de la población.

El desafío de la educación superior implica, además de la búsqueda de lograr objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes, alcanzar metas de investigación, extensión y vinculación modificadas de forma radical por el cierre de instalaciones físicas y la imposibilidad de interacción con sujetos de estudio, intercambios o realización de prácticas que requieran movilización de estudiantes. Esto se agrava con la contingencia económica, que propicia que los alumnos se integren a la vida laboral o replanteen continuar sus estudios.

Las universidades en este momento relevan los temas de educación, tecnologías y conectividad, pues los programas de estudio deben ser reformulados para flexibilizarse. Las tecnologías son herramientas fundamentales para ello y también para aminorar los efectos de las condiciones que, sin lugar a duda, serán nuevas para todos (ahora se enfrenta el cierre de plantas físicas, mas se visualiza la necesidad posterior de restringir acceso multitudinario a aulas); esas condiciones también serán nuevas para las personas en lo individual, en su forma de vivir y percibir el mundo: el confinamiento implica sentimientos de riesgos y vulnerabilidad que pueden paliarse mediante una comunicación efectiva mediada por tecnologías (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE], 2020).

Diversas investigaciones concuerdan en que el reto de las instituciones de educación superior es establecer una visión de futuro como universidad que les permita estar preparadas para un panorama totalmente incierto para la humanidad, y este escenario no es para caminar en solitario, sino para compartir problemas y soluciones; la comunicación es vital hacia lo interinstitucional, pero sobre todo al interior: se debe comprender, empatizar, fomentar la transparencia con sus actores clave; planificar y fomentar no solo programas de formación permanente, sino de innovación en la educación con apoyo o no de tecnologías, fortaleciendo aspectos pedagógicos y metodológicos; la infraestructura y los procesos de la educación superior tienen que cambiar con base en los datos y la información que se generará cada día: se deben crear los mecanismos para obtenerlos (Escribano, 2020; Llorens, 2020; Martínez, 2020).

La dimensión histórica de la universidad y la educación provee una base para entender el comportamiento social que se vive ante la contingencia sanitaria: lecciones sobre experiencias previas, tratamientos, expresiones sociales de las epidemias, construcción de políticas en materia de salud pública y tratamiento científico de la contingencia sanitaria.

¿Está preparada nuestra universidad?

3. MÉTODO

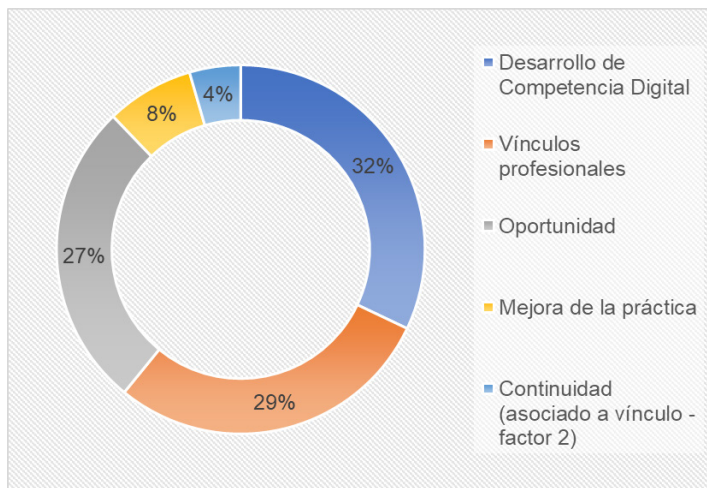
Entre los años 2006 y 2013 en el marco de una investigación doctoral se realizó investigación etnográfica incluyendo observación participante y entrevistas (Taylor y Bodgan, 1992) a los docentes con el objetivo de conocer la percepción sobre la satisfacción y el aporte de la formación en el marco CUD, en su desarrollo personal. El análisis de contenido evidencia que entre las conclusiones publicadas (Silva, 2013) emerge la motivación personal de los

docentes ante el cambio tecnológico imbricada por un incremento de la percepción social de la responsabilidad ante los cambios digitales y el desarrollo social. Por otra parte, una fuerte motivación también intrínseca, respecto de sus propios retos personales por los programas de inclusión digital. Sin embargo, a pesar de que los resultados de investigación mostraron evidencias de valor añadido de la CUD sobre las redes, el capital social y el clima de innovación institucional, se consideró un objetivo clave conocer si en la actualidad han surgido nuevos movilizadores ante potenciales proyectos CUD. Se aplicó mediante encuesta en línea la consulta a profesorado de reciente egreso (el último año, 2021) y estudiantes de profesorado de 4.º curso, adaptando el modelo de Camargo-Mayorga (2016): factores asociados a la motivación/interés en la participación en las redes e iniciativas multiculturales de cooperación, y en torno a cinco categorías que agrupan motivos para participar: incrementar la competencia digital propia, establecer vínculos profesionales, percibir una oportunidad laboral profesional; mejorar la propia práctica; continuidad de la experiencia CUD.

4. RESULTADOS

La consulta online obtuvo un total de 156 formularios (28 % de los participantes potenciales). Las prioridades a nivel de motivaciones para participar son: Competencia Digital (50); Vínculos profesionales (45); Oportunidad (42); Mejora de la práctica (12); Continuidad (7).

Figura 1. Factores prioritarios de motivación en la decisión sobre participar en proyectos CUD y redes profesionales virtuales



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que se observan en la Figura 1 exponen como interés prioritario entre los participantes y participantes potenciales el incremento de desempeño relacionado con competencias digitales, por lo que se puede afirmar que este factor en el entorno etnográfico explorado es una motivación de primer nivel. Las expectativas son positivas sobre la integración a entornos virtuales/redes/experiencias de colaboración multicultural online y sobre las oportunidades que se puedan generar, aunque no tiene importancia la continuidad de las acciones.

La motivación intrínseca asociada a una potencial mejora de las propias prácticas profesionales podría ubicarse a posteriori de la percepción de encontrarse frente a una oportunidad profesional. De ahí puede decirse que las oportunidades de desarrollo se perciben desde una perspectiva compleja de redes, vínculos y experiencias. La representación acerca de la mejora de la práctica profesional se expresa imbricada con la colaboración en la enseñanza y la concreción de prácticas de investigación-acción siempre en el marco de la red y por ende considerando como parte esencial un seguimiento cercano y mutuo de la experiencia. Finalmente, la motivación por la continuidad se ubica en último lugar y en todo caso percibida como factor asociado a los vínculos, por la cercanía y la interacción sostenida; no sería un movilizador oportuno a nivel de intereses o expectativas.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo profesional y la mejora de la práctica siguen siendo percibidos fuertes como movilizadores. La continuidad CUD se expresa ligada a los vínculos, y toda experiencia se enlaza con el marco institucional (llámese universidad, proyecto de cooperación universitaria o red profesional virtual en el marco de una organización). En esta circunstancia actual de afrontamiento de la crisis por el confinamiento de larga duración ante el COVID-19, se pusieron a prueba las competencias docentes en la gestión de los entornos virtuales aplicados a la enseñanza y permitió considerar una vez más su aporte en la adaptabilidad, resolución de problemas y generación de redes de apoyo. Queda pendiente para futuros trabajos de investigación explorar cómo se construye la percepción de confianza que expresaron los participantes al referirse a la oportunidad que habilita una red profesional; qué factores hacen creíble a la red, y cuáles (en el ámbito de la CUD) son las particularidades que hacen sostenible la experiencia subjetiva –percepción de un marco óptimo de confiabilidad– desde esta perspectiva.

REFERENCIAS

- Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: Perspectivas y enfoques internacionales. *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(3). 343-355. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.514>
- Camargo-Mayorga, D. A. (2016). Motivación de la labor docente: un estudio de caso de dos programas de contaduría pública en Bogotá. *Cuadernos de Contabilidad*, 17(44), 421-448. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc17-44.mlde>
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Ed. Herder.

- Guevara, H. (2014). *La construcción social de la apropiación de las nuevas tecnologías en educación: el habitus de los profesores universitarios en México*. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.125475>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-389. <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Noben, I., Brouwer, J., Deinum, J. y Hofman, W. H. A. (2022). The development of university teachers' collaboration networks during a departmental professional development project. *Teaching and Teacher Education*, 110(103579), <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103579>
- Silva, M. (2013). Los entornos virtuales como instrumentos de cooperación al desarrollo. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <http://doi.org/10.14201/gredos.123061>
- Smith, M. y Kollock, P. (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H. y Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós.

APRESENTANDO A COMPUTAÇÃO COM EQUIDADE DE GÊNERO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INTRODUCING COMPUTING WITH GENDER EQUITY ASPECTS TO BASIC EDUCATION TEACHERS

Sílvia Amélia BIM¹ e Rita C. G. BERARDI²

¹ *Universidade Tecnológica Federal do Paraná. UTFPR, Brasil*
sabim@utfpr.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8089-8284>

² *Universidade Tecnológica Federal do Paraná. UTFPR, Brasil*
ritaberardi@utfpr.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0281-8952>

RESUMO: Introdução: Atualmente os cursos da área de Computação não conseguem formar profissionais suficientes para atender à demanda de mercado. Além disso, a representatividade de mulheres na área também tem decrescido. Com a inserção da Computação na Educação Básica do Brasil espera-se reverter esse cenário. Entretanto, surge a demanda por docentes nesta área. A formação e capacitação em Computação de docentes que já estão atuando na Educação Básica pode ser uma alternativa promissora. Contudo, é necessário apresentar a Computação com equidade de gênero para que a representatividade de mulheres também seja maior. **Metodologia:** Considerando o perfil de docentes da Educação Básica e as demandas de mercado e de gênero, o projeto de extensão universitária TIChers realiza ações de formação em Computação levando em consideração três pontos de atenção: uso de Linguagem Altruísta, seleção de conteúdo e desconstrução de estereótipos. **Resultados:** Os pontos de atenção foram contemplados de diferentes formas em três oficinas realizadas e um *ebook* produzido no contexto do projeto. O feedback de participantes das oficinas sinaliza o engajamento e a autoconfiança de docentes em formação. A percepção de leitoras sobre o *ebook* indicam o seu potencial para inspirar mulheres a escolherem a Computação como profissão. **Conclusões:** O uso de Linguagem Altruísta é um desafio, principalmente na característica que almeja a inclusão de gênero pois as mudanças na Língua Portuguesa ainda estão em elaboração. A desconstrução de estereótipos e a seleção de conteúdos são aspectos mais viáveis para serem contemplados pois há uma riqueza de exemplos a serem compartilhados.

PALAVRAS-CHAVE: computação; educação básica; equidade de gênero.

ABSTRACT: Introduction: Currently, courses in the area of Computing are not able to train enough professionals to meet the market demand. In addition, the representation of women in the area has also decreased. With the inclusion of Computing in Basic Education in Brazil, it is expected to reverse this scenario. However, there is a demand for teachers in this area. The training in Computing of teachers who are already working in Basic Education can be a promising alternative. However, it is necessary to present Computing with gender equity so that the representation of women could also increase. **Methodology:** Considering the profile of Basic Education teachers and the market and gender demands, the TIChers university extension project carries out training actions in Computing taking into account three points of attention: use of Altruistic Language, content selection and deconstruction of stereotypes. **Results:** The points of attention were addressed in different ways in three workshops held and an ebook produced in the context of the project. Feedback from workshop participants signals the engagement and self-confidence of teachers in training. Readers' perception of the ebook indicates its potential to inspire women to choose computing as a profession. **Conclusions:** The use of Altruistic Language is a challenge, especially in the characteristic that aims at gender inclusion, as changes in the Portuguese Language are still under development. The deconstruction of stereotypes and the selection of content are more viable aspects to be contemplated as there is a wealth of examples to be shared.

KEYWORDS: computing; basic education; gender equity.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de conceitos de computação ainda não é obrigatório para a Educação Básica brasileira. Entretanto, desde 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica a Cultura Digital como uma competência a ser desenvolvida de modo transversal e a define como

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)

Diante deste cenário, a Sociedade Brasileira de Computação elaborou as Diretrizes para Ensino de Computação na Educação Básica (SBC, 2017) e a partir destas diretrizes e outras referências nacionais e internacionais o Centro de Inovação para a Educação Brasileira elaborou o Currículo de Tecnologia e Computação (Raabe *et al.*, 2018).

Embora a computação ainda não seja obrigatória nos currículos escolares do Brasil inúmeras iniciativas vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos. O trabalho (Sassi *et al.*, 2021) apresenta uma revisão sistemática de estudos sobre computação desplugada na Educação Básica e Superior de 2014 a 2020. Há ainda muitas ações envolvendo diretamente programação blocos e robótica (Marinho *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2019; Santos *et al.*, 2020).

A maioria das iniciativas são conduzidas por docentes e estudantes do Ensino Superior com estudantes da Educação Básica, no contexto de projetos de pesquisa e de extensão. Apesar da relevância destas iniciativas para a apresentação da Computação, a escalabilidade das ações fica comprometida. Desta forma, há uma demanda evidente por iniciativas que tenham como público-alvo docentes da Educação Básica, para oferecer formação e capacitação em Computação, permitindo que este grupo possa articular estes conceitos com os conteúdos que ministram para suas turmas (Ribeiro, 2019).

Esta demanda fica ainda mais evidente quando consideramos que o Brasil possui 179,5 mil escolas de Educação Básica (Brasil, 2021) mas apenas 88 cursos de Licenciatura em Computação, responsáveis pela formação de 786 profissionais (Nunes, 2021). Este cenário reforça a necessidade de ações direcionadas para docentes que já atuam na Educação Básica.

Diante deste contexto nasce o Projeto de Extensão universitária TIChers (Bim e Berardi, 2020), projeto parceiro do Programa Meninas Digitais da Sociedade Brasileira de Computação (Maciel *et al.*, 2018), cujo objetivo é realizar ações direcionadas para docentes da Educação Básica para esclarecer e desmistificar conceitos da área de Computação, procurando incentivar a participação de mulheres na Computação. Para alcançar este objetivo é necessário considerar alguns aspectos.

Primeiramente, a prática docente na Educação Básica brasileira é majoritariamente feita por mulheres. Segundo os dados do último Censo Escolar realizado no Brasil em 2020 (Brasil, 2021), na Educação Infantil atuam 593 mil docentes, 96,4 % do sexo feminino e 3,6 % masculino. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental atuam 748 mil docentes, 88,1 % do sexo feminino e 11,9 % masculino. Por sua vez, o corpo docente atuante nos anos finais do Ensino Fundamental é composto por 753 mil docentes, 66,8 % do sexo feminino e 33,2 % masculino. Por fim, no Ensino Médio atuam 505.782 docentes, 57,8 % do sexo feminino e 42,2 % do sexo masculino.

Um segundo aspecto a ser considerado é que embora a maior parte do corpo docente que atua na Educação Básica seja composto por mulheres, o cenário educacional é marcadamente masculino. Segundo Guacira Lopes Louro

não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação «científicos» e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (Louro, 2014, p. 93)

O terceiro aspecto que deve ser considerado no desafio de capacitar docentes da Educação Básica, de modo que tenham domínio e segurança para apresentar e trabalhar conceitos de Computação em suas disciplinas, é a desconstrução dos estereótipos que estão vinculados à atuação na área de Computação (Aires *et al.*, 2018; Amador *et al.*, 2021).

Desta forma, neste artigo apresentamos três pontos de atenção que devem ser considerados na organização e realização das ações e na elaboração de material didático de apoio à formação de docentes da Educação Básica em Computação. Entretanto, ressaltamos que atualmente o tema de gênero social não é contemplado na BNCC.

Na próxima seção, apresentamos a Metodologia proposta. Em seguida, na seção de Resultados trazemos alguns exemplos de como os pontos de atenção foram considerados em quatro ações realizadas. Por fim, na seção de Conclusões apresentamos algumas considerações sobre as experiências relatadas.

3. METODOLOGIA

Articulados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, 5 – Igualdade de Gênero e 10 – Redução das Desigualdades, os pontos de atenção considerados nas ações realizadas e materiais produzidos pelo TICHers são: (1) Linguagem altruísta; (2) Seleção do conteúdo; (3) Desconstrução de estereótipos.

A *Linguagem Altruísta* é uma proposta em construção que almeja diferentes características da linguagem (Bim, 2020). No contexto do relato compartilhado neste artigo destacamos duas destas características: (a) ser inclusiva de gênero e (b) ser clara.

Segundo (Louro, 2014) devemos questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos cada estudante dá ao que aprende. Desta forma, é necessário ter atenção para o uso da linguagem, evitando termos e expressões sexistas, racistas e etnocentristas que frequentemente estão presentes nela.

Desta forma, um dos pontos a ser considerado na característica da linguagem *ser inclusiva de gênero é desconstruir o rígido binarismo nas relações de gênero*. Assim, endossamos as recomendações de Adriana Tulio Baggio (Baggio, 2020) de *preferir o uso de palavras sem variação de gênero e preferir palavras femininas*. Por exemplo, prefira o termo «estudantes» ao invés de «alunos» ou da forma binária «alunos/as». Da mesma forma, prefira o termo «docentes» ao invés de «professores» ou «professores/as». Sobre a preferência por palavras femininas, use «pessoas» ao invés de indivíduos ou sujeitos. Também é possível utilizar termos que representam a ação e não quem as executa. Por exemplo, use «autoria» ao invés de «autores» ou «autores/as», «coordenação» ao invés de «coordenadores» ou «coordenadores/as».

Ainda sobre a característica de ser inclusiva de gênero, quando possível *informar o nome completo das autorias nas referências bibliográficas*. O primeiro nome de uma pessoa, em geral, permite identificar seu gênero e apresenta traços de sua cultura. Assim, usando o primeiro nome é possível reconhecer a presença de mulheres como autoras, divulgando a presença feminina na construção dos saberes. Em relação aos sobrenomes, há variações na ordem em que são compostos. No Brasil, por exemplo, é comum que o último sobrenome seja herdado do lado paterno. Ao optarmos por padrões de referência que omitem o primeiro sobrenome estamos também silenciando o nome herdado do lado materno.

Entretanto, esta recomendação nem sempre pode ser seguida pois os padrões de referências são definidos pelos diferentes canais de publicação, e não pela própria autoria do texto. Vamos apresentar aqui quatro exemplos de padrões de referência para ilustrar como alguns silenciam a presença de mulheres:

- **Padrão ABNT:** BIM, Sílvia Amélia; BERARDI, Rita C. Galarraga. TICHers - conscientização e formação de docentes da Educação Básica por mais mulheres na Computação. In: WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY (WIT)...
- **Padrão ACM:** Sílvia Bim and Rita Berardi. 2020. TICHers - conscientização e formação de docentes da Educação Básica por mais mulheres na Computação. In *Anais do XIV Women in Information Technology*,
- **Padrão APA:** Bim, S. e Berardi, R. (2020). TICHers - conscientização e formação de docentes da Educação Básica por mais mulheres na Computação. In *Anais do XIV Women in Information Technology*.
- **Padrão IEEE:** S. Bim and R. Berardi. «TICHers - conscientização e formação de docentes da Educação Básica por mais mulheres na Computação», in *Anais do XIV Women in Information Technology*...

Os quatro exemplos evidenciam que os padrões ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas e ACM – *Association for Computing Machinery* permitem informar o primeiro nome da pessoa. No caso do padrão ACM é possível ainda informar os sobrenomes intermediários. Entretanto, os padrões APA-*American Psychological Association* e IEEE-*Institute of Electrical and Electronics Engineers* omitem o primeiro nome das pessoas autoras, silenciando a diversidade de gênero que existe na produção acadêmica.

Neste artigo, seguindo as regras de publicação do evento, usamos o padrão APA e desta forma reconhecemos que estamos silenciando a diversidade de gênero na autoria das referências aqui utilizadas.

A segunda característica da Linguagem Altruísta que destacamos neste contexto é *ser clara*. As recomendações para construção de uma linguagem simples incluem identificar e escrever para o público-alvo. Não podemos ignorar que docentes da Educação Básica tem conhecimento do conteúdo que ministram, formação pedagógica e habilidades profissionais gerais, mas não tiveram formação em Computação (von Wangenheim *et al.*, 2017). Assim, é preciso reconhecer os saberes deste público-alvo e apresentar os conceitos de Computação *evitando termos técnicos, abreviações, usando voz ativa, usando palavras simples e omitindo palavras desnecessárias, usando exemplos*.

Com relação à *seleção de conteúdos* é necessário apresentar a Computação por outras facetas além da programação. Há inúmeras iniciativas sendo realizadas no Brasil e no mundo apresentando a Computação para diferentes públicos por meio de atividades envolvendo programação (Silva *et al.*, 2019; Urzêda *et al.*, 2020). Entretanto, ao apresentarmos a Computação apenas por esta perspectiva limitamos as habilidades esperadas em profissionais e excluímos pessoas que não tenham tais habilidades. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 168) «o poder está inscrito no currículo». Sendo assim, é necessário refletir sobre como a Computação está sendo apresentada e quais são os impactos disto na construção de estereótipos que afastam talentos da área.

Além disto, é preciso ter atenção à linguagem usada na apresentação dos conteúdos procurando por materiais de apoio e referência que sejam escritos em linguagem clara e produzindo materiais com este objetivo.

E por fim, na *desconstrução de estereótipos* são usadas diferentes estratégias. Atualmente a equipe do TIChers é composta apenas por mulheres, duas docentes e quatro estudantes. Desta forma, todas as *ações de formação são conduzidas por mulheres* com e em formação em Computação. Assim, as instrutoras também assumem o papel de *role models* reforçando a mensagem de que há mulheres atuando na Computação. Além disto, esperamos que as participantes se sintam mais seguras para fazer questionamentos e dialogarem sobre os conceitos apresentados.

A segunda estratégia na desconstrução de estereótipos é *ressaltar a contribuição de mulheres e outras minorias na construção da Computação*. No início dos movimentos feministas um dos objetivos das estudiosas era tornar visível as mulheres historicamente ocultadas como produtoras da Ciência (Louro, 2014). No contexto da Computação este continua sendo um objetivo relevante. É necessário compartilhar as histórias pessoais e profissionais das mulheres que contribuíram e contribuem na área, ressaltando que sempre houve a participação delas na Computação. Além de resgatar biografias de mulheres como autoras do conteúdo apresentado é também necessário ressaltar o trabalho de mulheres nas produções acadêmicas citadas, como já mencionado.

A Figura 1 procura ilustrar como os pontos de atenção se articulam. Compreendemos que a *seleção de conteúdos* e a *desconstrução de estereótipos* devem ser feitas por meio do uso cuidadoso e atento da *linguagem altruísta*.

Figura 1. Pontos de atenção na apresentação de conceitos de Computação



Fonte: Autoria própria.

Na próxima seção, apresentamos quatro exemplos de ações realizadas, ressaltando como os pontos de atenção foram tratados.

4. RESULTADOS

Apresentaremos o recorte de quatro ações realizadas pela equipe do TIChers em 2019, de modo presencial, e em 2020/2021, de modo online.

A oficina de Banco de Dados (Amador *et al.*, 2021) foi realizada presencialmente e apresentou conceitos desta área de Computação com atividades cinestésicas. Ao selecionar o tema Banco de Dados para apresentar a Computação para docentes da Educação Básica buscamos dar atenção à *seleção de conteúdos* diversificados que explorem outras facetas da Computação e consequentemente apresentem outras habilidades necessárias para atuação na área. Apresentando e trabalhando os conceitos de forma cinestésica também é possível *desconstruir estereótipos*, tanto das pessoas que atuam na Computação quanto da complexidade dos conceitos.

Atividades desplugadas sobre pensamento computacional foram trabalhadas presencialmente na Oficina Desafios da Condessa Curiosa. A biografia de Ada Lovelace, considerada a primeira pessoa a escrever um programa a ser processado por um computador, foi o fio condutor das atividades. Além da contribuição científica de Ada Lovelace, também foram apresentados fatos de sua vida pessoal – família, maternidade, amizades, animais de estimação. Desta forma, a oficina contemplou a *desconstrução de estereótipos* e a *seleção de conteúdos* ressaltando que diversos conceitos da Computação podem ser aprendidos de forma desplugada, sem a necessidade de recursos computacionais.

Diante das imposições da pandemia de COVID-19 as atividades do TIChers foram adaptadas. Em parceria com outro projeto de extensão universitária – Oficina Pedagógica de Matemática¹, a Oficina de Criptografia e Matemática foi conduzida de forma online com docentes de todo o Brasil. Para *desconstruir estereótipos* foram apresentadas as biografias de Hedy Lamarr, considerada a mãe do Wifi, e Alan Turing, considerado o pai da Computação, ressaltando que uma talentosa atriz de cinema sem educação formal e um renomado matemático com doutorado, ambos têm contribuições valiosas e reconhecidas para a área de Criptografia. Além disto, ao *selecionar os conteúdos*, enfatizamos como a Criptografia está presente no dia a dia das pessoas e incentivamos as participantes a articularem o conteúdo apresentado com o contexto escolar em que atuam.

Por fim, elaboramos um *ebook*² contando a história de 13 mulheres brasileiras que atuam na Computação, estudantes, docentes e profissionais de empresas em diferentes áreas da Computação. Com o objetivo de *desconstruir estereótipos*, a partir das respostas destas mulheres convidadas, compartilhamos relatos sobre suas famílias, práticas esportivas e diferentes caminhos de formação, mostrando os múltiplos caminhos que podem ser percorridos na área.

Em todas os materiais produzidos para dar apoio às ações buscamos seguir as recomendações para *linguagem inclusiva de gênero e linguagem clara*, duas características da Linguagem Altruísta.

5. CONCLUSÕES

As consultas feitas após as oficinas realizadas informam que as docentes participantes sentem segurança para trabalhar os conceitos apresentados com suas turmas no contexto escolar. Além disto, é perceptível o engajamento das participantes nas atividades propostas (Bim e Berardi, 2020; Amador *et al.*, 2021). Estes resultados indicam que as estratégias utilizadas tem grande potencial para alcançar os objetivos definidos: apresentar a Computação de forma a desconstruir estereótipos e motivar mais mulheres a trabalharem na área.

O *ebook* foi avaliado pelas mulheres cujos relatos são compartilhados no texto e por três pareceristas da editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. As avaliações ressaltam o potencial do texto em inspirar outras mulheres a escolherem a Computação como profissão.

1. <https://sites.google.com/view/opm-2019/apresentação>
2. <https://tichers.ct.utfpr.edu.br/ebook-caminhos-na-computacao/>

Entretanto, considerando os pontos de atenção, a busca por uma linguagem inclusiva de gênero ainda é um desafio. No Brasil, por exemplo, há algumas propostas do uso da letra «e» como indicação de uma possível neutralidade. Entretanto, na maioria dos casos esta opção exclui pessoas com dislexia, pessoas em processo de alfabetização ou pessoas com analfabetismo funcional.

Por outro lado, desconstruir estereótipos e selecionar conteúdos diversos para apresentar as diferentes facetas da Computação são objetivos viáveis. Há inúmeros exemplos de pessoas atuando na área com histórias de vida completamente distintas, que ilustram as possibilidades de atuação na Computação. E os conteúdos a serem trabalhados também são bastante diversificados.

REFERÊNCIAS

- Aires, J., Mattos, G., Oliveira, C., Brito, A., Aragão, A., Alves, S., Coelho, T. e Moreira, G. (2018). Barreiras que Impedem a Opção das Meninas pelas Ciências Exatas e Computação: Percepção de Alunas do Ensino Médio. In *Anais do XII Women in Information Technology*. Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/wit.2018.3378
- Amador, B., Turato, P., Hoger, M., Santos, L., Bim, S. e Berardi, R. (2021). O papel das professoras no incentivo à carreira de Computação para meninas no Ensino Fundamental. In *Anais do XV Women in Information Technology* (pp. 131-140). Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/wit.2021.15849
- Baggio, A. T. (19 de fevereiro de 2020). *Como agradar uma mulher com a língua*. <https://adrianabaggio.medium.com/como-agradar-uma-mulher-usando-a-l%C3%ADngua-d884bac77fad>
- Bim, S. A. (2020). ALL – ALtruist Language: Qual é a responsabilidade da Computação em promover, divulgar e apoiar uma linguagem que respeite a diversidade? *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/07/29/all-altruist-language/>
- Bim, S., e Berardi, R. (2020). TIChers - conscientização e formação de docentes da Educação Básica por mais mulheres na Computação. In *Anais do XIV Women in Information Technology* (pp. 269-273). Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/wit.2020.11308
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo da educação básica 2020: resumo técnico*. [Arquivo PDF]. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Vozes.
- Maciel, C., Bim, S. A. e Figueiredo, K. da S. (2018). Digital girls program: disseminating computer science to girls in Brazil. In *2018 IEEE/ACM 1st International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (GE)* (pp. 29-32). <https://ieeexplore.ieee.org/document/8452748>
- Marinho, A., De Moraes, P., De Souza, G. e do Nascimento, A. (2018). Relato de Experiência Vivenciada no PIBID sobre a Utilização da Computação Desplugada, a Hora do Código e do Scratch no Ensino Médio. In *Anais do XXVI Workshop sobre Educação em Computação*. Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/wei.2018.3507
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

- Nunes, D. J. (2021). *Educação Superior em Computação Estatística 2019*. SBC, <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/summary/133-estatisticas/1354-educacao-superior-em-computacao-estatisticas-2019>
- Plain Language Action and Information Network. (2011). *Federal Plain Language Guidelines*. [Arquivo PDF] <https://www.plainlanguage.gov/media/FederalPLGuidelines.pdf>
- Raabe, A. L. A.; Brackmann, C. P. e Campos, F. R. (2018). *Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental*. [Arquivo PDF]. <https://curriculo.cieb.net.br/>
- Ribeiro, L. (2019). Ensino de computação na Educação Básica – as diretrizes da SBC. *Computação Brasil-Revista da Sociedade Brasileira de Computação*, 41, 6-9. <https://www.sbc.org.br/component/flippingbook/book/45>
- Santos, C. e Oliveira Filho, A. (2020). Robótica e Interdisciplinaridade: Aprendizagem Criativa Atraindo Meninas para a Tecnologia. In *Anais do XIV Women in Information Technology* (pp. 120-128). Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/wit.2020.11282
- Sassi, S. B., Maciel, C. e Pereira, V. C. (2021). Revisão Sistemática de Estudos sobre Computação Desplugada na Educação Básica e Superior de 2014 a 2020: Tendências no Campo: A Systematic Literature Review of Studies on Unplugged Computing in Elementary/High School and Higher Education from 2014 to 2020: Trends in the Field. *Revista Contexto & Educação*, 36(114), 10-30. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.10-30>
- Silva, A., Melo, R., Sousa, R. e Nascimento, K. (2019). Estimulando o pensamento computacional em alunos do ensino médio com o uso do Scratch for Arduino. In *Anais do XXV Workshop de Informática na Escola* (pp. 783-791). Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/cbie.wie.2019.783
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Vozes.
- Sociedade Brasileira de Computação. (2017). *Diretrizes para o ensino de Computação na Educação Básica*. <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/summary/203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computacao-2>
- Urzêda, R., Severiano, E., e Amorim, L. (2020). O uso do scratch no curso de pedagogia: relato de uma experiência interdisciplinar. In *Anais do XXVIII Workshop sobre Educação em Computação* (pp. 21-25). Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/wei.2020.11122
- Von Wangenheim, C. G., Alves, N. C., Rodrigues, P. E. e Hauck, J. C. (2017). Teaching Computing in a Multidisciplinary Way in Social Studies Classes in School - A Case Study. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 1(2), 3-16. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v1i2.9>

MENINAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CAMINHOS, VIVÊNCIAS E SONHOS CONTADOS EM UM *PODCAST*

GIRLS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: PATHS, EXPERIENCES AND DREAMS COUNTED IN A PODCAST

Thamiris PAIVA¹ e Juliana SILVA²

¹ *Instituto Federal de Mato Grosso, Brasil*

thamiris.tutora@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4459-4416>

² *Instituto Federal de Mato Grosso, Brasil*

juliana.silva@cba.ifmt.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3711-6432>

RESUMO: Por mais que a história demonstre que o mundo do trabalho e a produção do conhecimento, em especial na área da Ciência e Tecnologia, foram ocupados e desenvolvidos, majoritariamente, por homens, reiterando, a partir disso, os estereótipos do papel social de gênero; há, em contrapartida, uma notável e contínua expansão da mulher nestes campos. Este avanço tem ocorrido por meio da crescente participação feminina no mundo do trabalho e, também, pelo aumento dos níveis de escolaridade da mulher. Diante deste contexto, o objetivo desta pesquisa foi compreender como as experiências vivenciadas no Ensino Médio podem influenciar nas escolhas femininas no que tange às suas decisões de formação, trabalho e carreira. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de campo e exploratória, na qual o *lúcus* foi o Instituto Federal de Matogrosso (IFMT), *Campus* Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva. Os resultados apontam que as mulheres são minoria nos cursos objetos da pesquisa e que esse fenômeno se repete nos demais Institutos Federais do Brasil. Ademais, as vivências das estudantes nos cursos pesquisados têm impactado as suas decisões futuras de educação e carreira e que a desigualdade de gênero é um fator que impacta, consideravelmente, nesta escolha. Por fim, a partir desta pesquisa, foi desenvolvido o *podcast* *Ciência, Tecnologia e Meninas*, com o objetivo de compartilhar as percepções das alunas, participantes da pesquisa, frente à temática de gênero no contexto do trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: estudo de gênero; ensino técnico; ensino médio integrado.

ABSTRACT: As much as history shows that the world of work and the production of knowledge, especially in the area of Science and Technology, were occupied and developed, mostly, by men, reiterating, from this, the stereotypes of the social role of gender; there is, on the other hand, a remarkable and continuous expansion of women in these fields. This advance has occurred through the increasing participation of women in the world of work and also by the increase in women's educational levels. In this context, the objective of this research was to understand how the experiences lived in high school can influence women's choices regarding their decisions of formation, work and career. For this, a field and exploratory research was developed, in which the locus was the Federal Institute of Mato Grosso (IFMT), Campus Cuiabá - Col. Octayde Jorge da Silva. The results indicate that women are a minority in the courses objects of the research and that this phenomenon is repeated in the other Federal Institutes of Brazil. Moreover, the experiences of the students in the courses surveyed have impacted their future education and career decisions and that gender inequality is a factor that considerably impacts this choice. Finally, from this research, the podcast *Ciência, Tecnologia e Meninas* was developed, with the objective of sharing the perceptions of the students, participants of the research, in the face of the theme of gender in the context of work and Professional and Technological Education.

KEYWORDS: gender study; technical education; integrated high school.

1. INTRODUÇÃO

A história demonstra que o desenvolvimento do conhecimento em Ciência e Tecnologia (C&T) foi destinado e ocupado, majoritariamente, por homens, construindo-se, assim, uma tradição de que as profissões ligadas a esta área do conhecimento são, a princípio, masculinas. Como exemplo, García e Sedeño (2002) relatam que o desenvolvimento da C&T, no ocidente, foi sexista, uma vez que se baseava em valores tipicamente masculinos de dominação e controle.

Nesse sentido, Bordieu (1999, p. 105) aponta que a cultura acadêmica tradicional, transmitida pela instituição escolar, é «um dos princípios mais decisivos da mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorrem e às que ela própria introduz».

Deste modo, é importante refletir sobre a criação das instituições escolares, no Brasil, e como isto afetou o acesso das mulheres à educação. Em 1909, por exemplo, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, uma modalidade de educação profissional primária e gratuita, voltada ao ensino de ofícios, exclusivamente, aos homens (Decreto 7.566, 1909). Somente em 1942, por meio da Reforma Capanema, é que as mulheres passaram a ter direito de ingressar na instituição (Decreto-Lei 4.073, 1942).

Após muitas reformas na educação e mudanças de nomenclatura, as antigas Escolas de Aprendizes e Artífices, passaram a ser denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892, 2008) – instituições especializadas na oferta da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Neste contexto, especificamente, no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), o ingresso feminino só ocorreu em 1972 (Figueiredo, 2008).

Apesar das lutas femininas para o acesso a uma educação mais igualitária e dos avanços conquistados, percebe-se que algumas áreas do conhecimento ainda são ocupadas, majoritariamente, por homens. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2021), dentre os 20 cursos com maior número de matrículas na graduação, aqueles das áreas de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como da área de Engenharia e profissões correlatas, são os que possuem menor representação feminina.

Ainda neste contexto, Saavedra (2009) afirma que, uma das primeiras responsabilidades atribuídas aos jovens, na atualidade, é a escolha da formação e carreira. Ademais, o gênero é a barreira que mais limita a liberdade dos jovens para fazer estas escolhas. Por conta das influências socioculturais, percebe-se a existência de estereótipos de gênero nas carreiras, que demarcam as que são adequadas para os homens e as que são apropriadas para as mulheres. Isto faz com que meninas e mulheres evitem, por exemplo, as Ciências Exatas e as Tecnologias, bem como, os cursos relacionados a essas áreas, como a Informática e as Engenharias.

Posto isto, verificou-se que esta também é a realidade de diversos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais do Brasil. Especificamente no IFMT, *Campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, dos nove cursos ofertados pela instituição (entre os anos de 2017 e 2019), sete correspondiam às áreas das Engenharias ou Tecnologias da Informação e Comunicação, em que a média da participação feminina é menor, se comparada à masculina (Paiva & Silva; 2021).

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi compreender como as experiências vivenciadas pelas estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMT, *Campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva podem influenciar em suas decisões de formação, trabalho e carreira; e compartilhar os resultados por meio do *podcast* *Ciência, Tecnologia e Meninas* (Paiva, 2021a).

Considerando que os cursos elencados no estudo se relacionam com as áreas de Engenharia e Informática, conhecidas, historicamente, por terem uma menor representação feminina, acredita-se que esta pesquisa tenha o potencial de suscitar reflexões e discussões acerca da temática da desigualdade de gênero na educação.

Para tanto, este artigo foi organizado em 4 seções, incluindo esta Introdução. Na seção 2 apresenta-se a Metodologia da pesquisa. Em seguida, na seção 3, são explicitados os resultados obtidos. E, por fim, na seção 4, é apresentada a conclusão do trabalho.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado a partir de uma investigação de campo e exploratória, com abordagem qualitativa – que é parte de uma pesquisa de mestrado (Paiva, 2021a) do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A população-alvo foram as alunas matriculadas no 2.º ano dos seguintes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Agrimensura, Edificações, Eletroeletrônica e Informática; ofertados pelo IFMT, *Campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva – uma instituição integrante da Rede Federal de EPT, no Brasil.

Por conseguinte, a amostra foi composta por 7 alunas dos referidos cursos, sendo: 2 de Agrimensura; 3 de Edificações; 1 de Eletroeletrônica; e 1 de Informática. Além disso, a participação das estudantes foi voluntária, anônima e condicionada ao cumprimento dos critérios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT (parecer n.º 3.392.337/2019).

Ademais, este estudo foi desenvolvido em 4 etapas, sendo: (i) revisão bibliográfica; (ii) coleta de dados; (iii) tratamentos dos dados e inferências; e (iv) desenvolvimento do *podcast*.

Na etapa (i), buscou-se referências bibliográficas sobre as temáticas de gênero e EPT, para compor o aporte teórico do estudo e, também, para preparar os roteiros das rodas de conversa (etapa de coleta de dados).

Em seguida, na etapa (ii), procedeu-se à coleta de dados, a partir da realização de 3 rodas de conversas *online*, com as alunas participantes do estudo – organizadas por meio da técnica de grupo focal (Gatti, 2005). Esclarece-se que, em função da pandemia global do Coronavírus e a consequente suspensão das atividades presenciais no *lócus* da pesquisa, as rodas de conversa ocorreram de forma remota, nos meses de outubro e novembro de 2020.

Já na etapa (iii), o tratamento dos dados (relatos das participantes) foi realizado a partir da técnica de Análise do Conteúdo (Bardin, 2011) e da criação de categorias de análise temáticas com o objetivo de evidenciar as percepções das participantes quanto aos temas propostos no estudo. Em seguida, foram efetivadas as inferências sobre o material coletado, a partir do ponto de vista das autoras.

Por fim, a etapa (iv) consistiu na realização de uma oficina, com as participantes da pesquisa e o apoio da empresa *Altia Podcasts Criativos*, para a criação do *podcast*, no intuito de divulgar as percepções das alunas sobre a temática de Gênero na EPT.

Uma vez demonstrada a metodologia do estudo, na próxima seção são apresentados os resultados alcançados.

3. RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados alcançados a partir dos relatos obtidos nas rodas de conversa e, também, o processo de desenvolvimento do *podcast*.

3.1. AS RODAS DE CONVERSA

A partir dos relatos das participantes da pesquisa, obtidos nas rodas de conversa, procedeu-se à Análise do Conteúdo (Bardin, 2011). Em seguida, construiu-se um quadro sinóptico contemplando todas as categorias temáticas identificadas (Quadro 1). Ressalta-se que as categorias foram elencadas por ordem decrescente de ocorrência e são apontadas, em cada uma, a quantidade de relatos obtidos.

Outrossim, devido ao volume de relatos coletados, neste estudo não são apresentadas as falas das participantes, na íntegra – que podem ser consultadas em Paiva (2021b). Todavia,

são descritas algumas passagens, para facilitar a compreensão da relação entre a categoria e a inferência realizada.

Com relação à categoria «(1) Motivos para a escolha da Instituição», as participantes relataram principalmente o motivo «(1.1) Acesso a um ensino de melhor qualidade», seguido da «(1.2) Influência de familiares, amigos ou professores». Já sobre os «(2) Motivos para a escolha do curso técnico», a causa mais mencionada foi «(2.1) Por eliminação ou identificação», seguida das subcategorias «(2.2) Proximidade com a profissão escolhida», «(2.3) Influência de familiares ou terceiros» e «(2.4) Gosto pela área de estudo» – todas com o mesmo número de citações (2 estudantes).

A respeito da categoria «(3) Vivências das participantes nos cursos escolhidos», as alunas relataram as experiências que tiveram na instituição e nos seus cursos. Os «(3.1) Aspectos positivos» mais citados foram o gosto pelas disciplinas teóricas, os bons professores, o empenho dos estudantes, além do acesso e uso de tecnologias nas disciplinas. Já com relação aos «(3.2) Aspectos negativos», foram citados os desafios decorrentes da pandemia, tal como dificuldade de aprendizagem em um ambiente fora da escola, além do grau de dificuldade do curso. Uma das participantes frisou que depois de ter uma maior noção sobre o curso, decidiu desistir da carreira.

Em seguida, as participantes relataram sobre suas «(4) Expectativas futuras», salientando o desejo de fazer um «(4.2) Curso ou carreira na mesma área» de formação atual ou um «(4.3) Curso ou carreira em área diversa». Em outros casos, elas demonstraram ter dúvidas sobre outro tipo de formação - «(4.1) Curso ou carreira não definida».

Sobre esta temática, Leal (2013) demonstra que, apesar dos estudantes do Ensino Técnico terem pretensões profissionais mais definidas que os estudantes do ensino regular, uma vez que estão inseridos em um contexto de educação profissionalizante, os interesses dos meninos e meninas, ainda se concentram mais em áreas características como «masculinas» ou «femininas» (pré-definidas socio-culturalmente), o que reforça as desigualdades de gênero já citadas.

No tocante à categoria «(5) Questões de gênero levantadas na Roda de Conversa», inicialmente, discutiu-se a respeito das «(5.1) Percepções sobre a representatividade feminina». Chamou a atenção principalmente os relatos das estudantes de Informática e Eletroeletrônica, onde a categoria secundária «(5.1.2) Falta representação feminina» é mais acentuada. Em Eletroeletrônica, por exemplo, há falta tanto de estudantes, quanto de profissionais mulheres no curso (servidoras, técnicas e professoras). Neste tocante, Saavedra (2009) afirma que a falta de um modelo inspiracional feminino contribui para o afastamento das mulheres nestas áreas.

Em referência às questões sobre «(5.2) Relacionamentos, voz, liderança e conflitos», em muitos casos, a «(5.2.2) Voz» e a «(5.2.3) Liderança» estabelecidas na turma são predominantemente masculinas. Apenas, na turma de Edificações as meninas possuem mais voz ativa e liderança, já os meninos, costumam acatar as decisões delas.

Na sequência, debateu-se sobre as «(5.3) Situações de gênero veladas e explícitas» às quais as estudantes estão expostas no cotidiano escolar. A partir da análise realizada, observou-se que as «(5.3.1) Situações veladas» foram as mais recorrentes. Como exemplo, algumas participantes revelaram ter vivenciado estas situações nas aulas de Educação Física, especificamente, na prática de esportes culturalmente generificados, como o futebol e o handebol. Elas disseram que os professores priorizavam a prática desses esportes por meninos e que eram induzidas a fazer outras atividades.

Quadro 1.1. Categorias temáticas de análise criadas para classificar e inferir sobre os relatos das participantes da pesquisa

| Categorias Primárias | Categorias Secundárias | Categorias Terciárias |
|---|---|---------------------------------------|
| (1) Motivos para a escolha da Instituição | (1.1) Acesso a um ensino de melhor qualidade (4) | - |
| | (1.2) Influência de familiares, amigos ou professores (3) | |
| | (1.3) Ingresso na Universidade Federal (1) | |
| | (1.4) Nível dos Estudantes (1) | |
| (2) Motivos para a escolha do curso técnico | (2.1) Por eliminação ou identificação (3) | - |
| | (2.2) Proximidade com a profissão escolhida (2) | |
| | (2.3) Influência de familiares ou terceiros (2) | |
| | (2.4) Gosto pela área de estudo (2) | |
| | (2.5) Não sabe (1) | |
| (3) Vivências das participantes nos cursos escolhidos | (3.1) Aspectos positivos (3) | - |
| | (3.2) Aspectos negativos (5) | |
| (4) Expectativas futuras | (4.1) Curso ou carreira não definida (2) | - |
| | (4.2) Curso ou carreira na mesma área (3) | |
| | (4.3) Curso ou carreira em área diversa (1) | |
| (5) Questões de gênero levantadas na Roda de Conversa | (5.1) Percepções sobre a representatividade feminina | (5.1.1) Alta representatividade (1) |
| | | (5.1.2) Falta representação (2) |
| | | (5.1.3) Representação equilibrada (1) |
| | (5.2) Relacionamentos, voz, liderança e conflitos | (5.2.1) Relacionamento grupal (2) |
| | | (5.2.2) Voz (4) |
| | | (5.2.3) Liderança (4) |
| | | (5.2.4) Conflitos (3) |
| (5.3) Situações de gênero veladas e explícitas | (5.3.1) Situações veladas (3) | |
| | (5.3.2) Situações explícitas (2) | |
| (6) Papéis sociais, estereótipos e intersecções de gênero | (6.1) Diferença e desigualdade de gênero (2) | - |
| | (6.2) A mulher e o mundo do trabalho (2) | |
| | (6.3) Intersecções de gênero (4) | |
| (7) Impactos do Ensino Médio nas escolhas futuras | (7.1) Influências relacionadas ao desempenho escolar (4) | - |
| | (7.2) Desigualdades de gênero durante e após o curso (5) | |

Fonte: Adaptado de Paiva (2021a).

Ao se discutir sobre os «(6) Papéis sociais, estereótipos e intersecções de gênero», as participantes citaram a «(6.1) Diferença e desigualdade de gênero» que percebem na sociedade, destacando desde frases sexistas de conhecimento popular (como, «meninas vestem rosa e

meninos vestem azul»), até questões relacionadas à criação – em que as meninas têm seus comportamentos e liberdades restringidas, enquanto os meninos «tudo podem».

Elas também discutiram sobre a temática «(6.2) A mulher e o mundo do trabalho», onde frisaram a questão da sobrecarga feminina – pois, mesmo trabalhando fora, as mulheres dedicavam maior tempo ao trabalho doméstico que os homens; e, também, a influência das crenças religiosas nas possibilidades de escolha da mulher – pois segundo uma participante, em sua família há casos de mulheres que deixaram de completar os estudos para cuidar da casa e se dedicar à igreja.

Outra participante evidenciou, ainda, as «(6.3) Intersecções de gênero» e o fato das mulheres negras, historicamente, encontrarem maiores dificuldades na luta pela equidade de direitos, quando comparadas com as brancas.

A última categoria temática abordada foram os «(7) Impactos do Ensino Médio nas escolhas futuras» das estudantes. Percebeu-se que as «Desigualdades de gênero durante e após o curso (7.2)» configuram uma importante barreira a ser ultrapassada, para que elas optem pela verticalização do ensino. Como exemplo, uma participante disse já ter sido interpelada sobre desejar o curso de Engenharia (pelo simples fato de ser mulher) e isso a fez ponderar sobre suas capacidades e escolhas. Outra participante comentou ter receio de escolher o curso de Engenharia e sofrer discriminação de gênero quando for desempenhar a profissão.

Após demonstradas as categorias de análise temática, bem como alguns exemplos de relatos das participantes da pesquisa, na próxima subseção discorre-se sobre o *podcast*.

1.2. O DESENVOLVIMENTO DO *PODCAST*

Após as rodas de conversa, procedeu-se ao desenvolvimento do *podcast*. Para tanto, realizou-se uma oficina de *podcast online* (*Google Meet*), com as participantes da pesquisa, que compreendeu dois momentos, conforme detalhado a seguir.

No primeiro momento, foram contemplados os conceitos teóricos e técnicos necessários para a produção de um programa de *podcast*: (i) o que é um *podcast*; (ii) histórico do *podcast*; (iii) perfil dos ouvintes; (iv) formatos de *podcast*; (v) identidade visual; (vi) exercício de fixação; (vii) escolha do tema; (viii) organização da bancada; (ix) criação e organização da pauta; e (x) gravação do episódio, ambiente e equipamentos.

No segundo momento, ocorreu a oficina prática, em que os quatro episódios do *podcast* (Figura 1) foram gravados pelas pesquisadoras e mais quatro participantes da pesquisa.

Os episódios foram intitulados como: (1) «Rede Federal – Uma história que vale à pena conhecer»; (2) «A vivência feminina em alguns cursos técnicos do IFMT»; (3) «Como atrair mais meninas para os cursos técnicos do IFMT»; e (4) «Como tornar a vivência feminina nos cursos mais igualitária?». Em seguida, a *Altia Podcasts* criativos procedeu com a edição

Thamiris Paiva / Juliana Silva

Meninas na educação profissional e tecnológica: caminhos, vivências e sonhos contados em um podcast

e publicação dos episódios nas plataformas do *Spotify*, *Deezer*, *SoundCloud* e no Repositório eduCAPES¹.

Figura 1. Identidade visual do *podcast* «Ciência, Tecnologia e Meninas», disponível no *Spotify*



Fonte: Paiva (2021b).

Por conseguinte, após apresentados os principais resultados da pesquisa, na próxima seção rece-se as conclusões.

3. CONCLUSÃO

Diante dos relevantes relatos das estudantes, pôde-se compreender que a escola é um importante espaço para o exercício dos papéis sociais de gênero, inclusive, reflete as contradições da sociedade, dentre elas, a desigualdade de gênero. Posto isto, pôde-se notar que são muito comuns os questionamentos sobre mulheres inseridas em espaços que, historicamente, foram destinados e ocupados por homens.

Ademais, confirmou-se que, no recorte desta pesquisa, as experiências vivenciadas no Ensino Médio influenciaram nas escolhas futuras das estudantes, no que diz respeito à sua formação e carreira. Deste modo, as experiências negativas relativas ao curso desestimularam

1. O *podcast* pode ser acessado nos seguintes endereços eletrônicos:

Spotify: <https://open.spotify.com/show/0Kf7v5foEykJU6Ybg8wbFM?si=K97VOzR8T8uNibCQtGcMow> Deezer: <https://www.deezer.com/br/show/2320162>

SoundCloud: <https://soundcloud.com/cienciatecnologiaemeninas>

EduCAPES: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600718>

as estudantes a desejar seguir na profissão técnica, bem como o ensino superior na mesma área de formação e, aquelas relacionadas às desigualdades de gênero, as fizeram questionar suas capacidades, sentirem suas percepções pessoais abaladas e, também, temerem o futuro profissional na área.

Por fim, o *podcast* foi desenvolvido e disponibilizado, gratuitamente, na internet. Além disso, contou com ampla divulgação para a comunidade escolar do IFMT, bem como para estudantes do ProfEPT de outras Instituições Associadas, de outros estados brasileiros.

Assim, espera-se que tanto a pesquisa quanto o *podcast* fomentem discussões e reflexões acerca da temática da desigualdade de gênero na EPT, ajudando a mitigar este problema histórico e cultural e, também, que estimule novas pesquisas e produção do conhecimento sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1999). *A Dominação Masculina*. Bertrand Brasil.
- Decreto 7.566 de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 23 de setembro de 1909. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Rio de Janeiro. p. 6975 (Brasil).
- Decreto-Lei 4.073 de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. CLBR, Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942 (Brasil).
- Figueiredo, L. C. (2008). *O gênero na educação tecnológica: Uma análise de relações de gênero na socialização de conhecimentos da Área de Construção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas]. http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/287002/1/Figueiredo_LuizCarlosde_M.pdf.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Liber Livro Editora.
- García, M. I. G. & Sedeño, E. P. (2002). Ciencia, tecnología y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2, 5. <https://www.uv.es/~reguera/etica/genero-ciencia%20.pdf>
- Inep. (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019* [recurso eletrônico]. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.
- Leal, M. S. (2013). *Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Brasil]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-26092013-111136/en.php>.
- Lei 11.892 de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2008 (Brasil).
- Paiva, T. S. Z. N. (2021a). (Anfitriã). (2021 – presente) *Ciência, Tecnologia e Meninas* [podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/0Kf7v5foEykJU6Ybg8wbFM?si=K97VOzR8T8uNibCQtGcMo-w&nd=1>.
- Paiva, T. S. Z. N. (2021b). *Meninas na Educação Profissional e Tecnológica: Caminhos, Vivências e Sonhos Contados em um Podcast*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Mato Grosso, Brasil]. https://drive.google.com/file/d/12drFmyCsezz6AJwEs08jXo0CVi_Omv3M/view?usp=sharing

Thamiris Paiva / Juliana Silva

Meninas na educação profissional e tecnológica: caminhos, vivências e sonhos contados em um podcast

- Paiva, T. S. Z. N. & Silva, J. S. (2021). A Participação Feminina nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 29, 993-1006. doi: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2021.29.0.993>
- Saavedra, L. (2009). Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais. In *Guião de Educação, Género e Cidadania* (pp. 121-130). Lisboa, jan. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19997/1/Assimetrias%20de%20g%C3%A9nero.pdf>.

LA TELEFORMACIÓN DURANTE LA PANDEMIA: ESTUDIO IBEROAMERICANO SOBRE SU IMPACTO EN DIVERSOS NIVELES EDUCATIVOS

E-LEARNING DURING THE PANDEMIC: AN IBEROAMERICAN STUDY ON ITS IMPACT ON DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS

Erla Mariela MORALES-MORGADO¹, Mario VÁSQUEZ ASTUDILLO², Elva MORALES-ROBLES³, María Cristina LIMA PANIAGO⁴ y Cristiano MACIEL⁵

¹ *Universidad de Salamanca, España*

erla@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5447-8251>


² *Universidad Federal Santa María, Brasil*

mario.astudillo@ufsm.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3665-1123>

³ *Universidad de Salamanca, España*

elvamorales@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8682-231X>

⁴ *Universidade Católica Dom Bosco, Brasil*

cristina@ucdb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8631-4961>

⁵ *Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil, España*

crismac@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2431-8457>

RESUMEN: La pandemia producto de la COVID-19 obligó a buscar fórmulas aceleradas, y en muchos casos improvisadas, para continuar con la actividad lectiva a través de una Educación Remota Emergencial (ERE), afectando a los colectivos más vulnerables. **Metodología:** Se optó por un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo-correlacional, a través del diseño y la aplicación de una encuesta en el contexto iberoamericano, en el que participaron un total de 333 docentes de diversos países y niveles educativos, ofreciendo un análisis que recoge información sobre su desempeño y las dificultades encontradas durante los meses de abril y mayo de 2020. **Resultados:** Con base en los cuatro países más representativos: España, Chile,

Brasil y México, los docentes contaban con las plataformas y medios de comunicación para continuar con las clases; sin embargo, la docencia se vio dificultada por la mala o nula conexión a Internet, la falta de recursos tecnológicos en casa o la descoordinación de los profesores para conciliar fechas y horarios. El trabajo individual prevaleció en las metodologías de enseñanza y evaluación de los estudiantes. **Conclusiones:** La ERE ha tenido diversos impactos: la mayoría de los estudiantes no tenían suficientes habilidades para trabajar en aulas remotas; pocos profesores y estudiantes expresan satisfacción con la docencia online, afectando la relación entre ellos y la calidad del trabajo realizado. Si bien apreciamos ciertas regularidades en el contexto iberoamericano, las problemáticas particulares y las brechas de aprendizaje requieren ser profundizadas cualitativamente para contribuir a la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones.

PALABRAS CLAVE: educación remota emergencial; objetivos de desarrollo sostenible; brecha digital; equidad; igualdad; educación.

ABSTRACT: The pandemic resulting from COVID-19 forced the search for accelerated, and in many cases improvised, formulas to continue with the teaching activity through Emergent Remote Education (ERE), affecting the most vulnerable groups, who have been excluded due to a lack of opportunities and resources. **Methodology:** We opted for a non-experimental design of a descriptive cross-sectional type, through the design and application of a survey in the Ibero-American context, in which a total of 333 teachers from different countries and educational levels participated, offering an analysis that collects information on their performance and difficulties encountered during the months of April and May 2020. **Results:** The results obtained by the four most representative countries are presented: Spain, Chile, Brazil and Mexico, where the means most used by teachers to teach, communicate with students, the work methodology and form of evaluation used are evidenced; as well as the institutional support received and the inequalities found. **Conclusions:** ERE has had diverse impacts: most students did not have sufficient skills to work in remote classrooms; few teachers and students express satisfaction with online teaching, affecting the relationship between them and the quality of the work done. Although certain regularities can be observed in the Ibero-American context, the particular problems and learning gaps need to be qualitatively deepened in order to contribute to decision-making and the search for solutions.

KEYWORDS: emerging remote education; sustainable development goals; digital divide; equity; equality; education.

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, la pandemia producto de la COVID-19 ha causado una disrupción a gran escala en el ámbito educativo que ha obligado a cerrar de forma muy repentina los establecimientos educativos de todo el mundo, afectando, según señala Giannini (2020), a 1.570 millones de estudiantes en 191 países. Esta situación sin precedentes ha obligado a buscar fórmulas aceleradas, y en muchos casos improvisadas, para continuar con la actividad lectiva a través de

la teleformación. Prácticas que han sido realizadas en los espacios y recursos de los hogares, requiriendo en el caso de la educación primaria la participación y ayuda de madres y padres para atender problemas de orden académico.

En el caso favorable de disponer de una conexión a internet estable y un ambiente de estudio adecuado, esta transición abrupta ha puesto en evidencia el escaso dominio de los recursos educativos online por parte de docentes y estudiantes y se ha manifestado en forma de agotamiento y saturación. Bajo este escenario, según un estudio de Said-Hung, Marcano y Garzón-Clemente (2021), el profesorado de las IES (Instituciones de Educación Superior) «han tenido que enfrentar la ansiedad provocada por la necesidad de responder a las exigencias de conectividad y cumplimiento de objetivos académicos, bajo un contexto marcado por barreras académicas y tecnológicas».

La Unesco (2020) destaca que, desde su estallido hace dos años, la pandemia de COVID-19 ha perturbado los sistemas educativos de todo el mundo, afectando con mayor dureza a los alumnos más vulnerables. Ha aumentado las desigualdades y ha exacerbado una crisis educativa preexistente. Los centros educativos han implementado una diversidad de medidas desde el cierre total que ha durado hasta un año escolar hasta cierres temporales. La falta de conectividad y de dispositivos ha excluido al menos un tercio de los estudiantes de seguir aprendiendo a distancia.

Según Unesco-IESLAC (2020) «en España se ha calculado que entre un 3 % y un 20 % de los estudiantes no cuenta con condiciones apropiadas de conectividad y que, por otra parte, los sistemas en las IES no tienen la capacidad real de asumir el número de conexiones simultáneas que requería el sistema de continuidad pedagógica si realmente la mayoría de los estudiantes lo utilizara de forma intensiva».

En relación con las medidas de confinamiento o cuarentena tomadas en América Latina, según los resultados del mismo informe Unesco-IESALC (2020), se tomaron prácticamente de forma inmediata y, en algunos casos, con una perspectiva temporal larga. Esto significó que en muchos países donde el curso académico comienza en marzo, solo alcanzaron a tener unos pocos días de clase.

Aun cuando la situación de pandemia apresuró el uso de herramientas remotas para poder continuar con las programaciones educativas, lo cierto es que el empleo de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje de manera remota y a distancia han ido ganando terreno (Luongo, 2018). Algunos autores (Norberg, Dziuban y Moskal, 2011; Dziuban *et al.*, 2018) han destacado que en la era postmoderna la integración de los entornos mixtos –presenciales y en línea– se configuraban como un *nuevo normal*.

Lasén y Puente (2016) alertan respecto a no pasar por alto que la tecnología no es neutra ni tampoco actúa o hace nada por sí sola, es la interacción entre agentes humanos y tecnológicos que configuran redes de actuaciones –agencias compartidas– que nos facilitan o dificultan hacer unas cosas u otras. Por ello, consideran que la tecnología se pone en funcionamiento en un contexto, tiempo y espacio social determinado.

Ya en el año 2006 Ross y Gage afirman que el modelo de enseñanza que combina la educación presencial y a distancia constituye un nuevo paradigma que llegó para quedarse y que no se trata de un reemplazo de la presencialidad. Tras la situación de la pandemia y las

medidas de aislamiento preventivo adoptadas por diversos países, se ha tenido que recurrir a la implementación de una nueva modalidad de ERE, que, aunque distinta a las modalidades virtuales o de Enseñanza a Distancia (EaD) —porque conllevan métodos y procesos diferenciados— (Guitton, 2020; Picón, 2020), igualmente exige el empleo de plataformas tecnológicas, dispositivos móviles, foros en línea, sistemas de videoconferencia..., que requieren de una serie de competencias esenciales para adentrarse, dominar sus herramientas y prever situaciones derivadas del ciberespacio. Por ello, cabría preguntarse: ¿cómo se percibe la labor docente durante el periodo de emergencia sanitaria? y ¿cuáles son las implicaciones que ha tenido en el teletrabajo ante la emergencia sanitaria de la COVID-19 desde su propia percepción?

Conscientes de esta situación, el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA) de la Universidad de Salamanca inició un estudio con la aplicación de una encuesta en doce países, entre abril y mayo de 2020, dirigida a docentes iberoamericanos de diversos niveles educativos, para describir el impacto de la pandemia en su labor docente en cuanto a su desempeño durante el periodo de emergencia sanitaria (21 ítems) y las implicaciones que ha tenido en el teletrabajo ante la emergencia sanitaria de la COVID-19 desde su propia percepción. Este artículo presenta los resultados obtenidos por los cuatro países más representativos: España, Chile, Brasil y México, con una muestra total de 333 sujetos válidos, en donde se evidencian los medios más utilizados por los docentes para impartir docencia, comunicarse con los alumnos, la metodología de trabajo y la forma de evaluación empleada; así como también el apoyo institucional recibido y las desigualdades encontradas.

Los resultados preliminares indican que, aunque la mayoría del profesorado ya había recibido algún tipo de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) durante su carrera, muchos se vieron forzados a la aplicación de algunas estrategias novedosas para la educación online (elaboración de vídeos didácticos, desarrollo de webinars o videoconferencias), para lo cual no han recibido apoyo institucional de manera satisfactoria. La pandemia puso en evidencia las debilidades del sistema de salud de los países afectados, haciendo notoria la sobrecarga del sistema y la falta de recursos. De la misma manera, se ha puesto de manifiesto la sobrecarga de un sistema educativo, que en general atiende a un volumen muy alto de estudiantes con poco personal y que, en algunos casos, exhibe las consecuencias de las desigualdades sociales y económicas entre las distintas regiones. Por otra parte, queda de manifiesto que el teletrabajo en el ámbito educativo ha interferido en las dinámicas de los hogares, invisibilizando el trabajo y el tiempo que requieren las tareas domésticas y de cuidados, siendo principalmente afectadas las mujeres por estas situaciones.

2. METODOLOGÍA

Se plantea un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo-correlacional basado en los modelos causales (Mateo, 2004). El estudio es de tipo cuantitativo y plantea como objetivo detectar las implicaciones, dificultades y desigualdades que están quedado en evidencia durante la pandemia.

2.1. PARTICIPANTES

La encuesta estuvo dirigida a docentes iberoamericanos de diversos países, niveles educativos e instituciones públicas, privadas y mixtas. La muestra corresponde a 333 participantes, 219 (65,8 %) de género femenino, 113 (33,9 %) masculino y 1 (0,3 %) se identifica como otro género. La edad de los participantes está distribuida en los siguientes rangos: de 20 a 30 años 26 (7,8 %), de 31 a 40 años 74 (22,2 %), de 41 a 50 años 126 (37,8 %), de 51 a 60 años 84 (25,2 %) y de 61 años o más 23 (6,9 %).

En cuanto al nivel formativo predominan los participantes con nivel de doctorado (53,6 %), luego del nivel de graduación (19,7 %), máster (12,1 %) y otro tipo de formación se identifica un 14,6 %. El 33,9 % de los encuestados pertenece al área de pedagogía, el 23,4 % a la de ciencias tecnológicas, el 15,5 % a la de ciencias humanas y sociales, el 27,2 % a la de ciencias exactas.

2.2. INSTRUMENTOS

La encuesta elaborada estaba compuesta por tres apartados, uno para datos sociodemográficos y los otros para medir dos dimensiones: I Desempeño como docente durante el periodo de emergencia sanitaria (21 ítems) y II Implicaciones que ha tenido el teletrabajo ante la emergencia sanitaria de COVID 19 (8 ítems) con un total de 26 preguntas cerradas y otra abierta para comentarios.

La validación se realizó a través del juicio de expertos, habiendo participado en esta fase del estudio cinco doctores especialistas en educación en distintos niveles educativos y en el área de tecnología educativa.

2.3. PROCEDIMIENTO

Se definieron las preguntas a considerar en cada ítem y el contexto de aplicación para proceder a la búsqueda de posibles participantes del ámbito educativo iberoamericano en todos sus niveles. La fecha de aplicación de la encuesta fue entre los meses de abril y mayo, con una cantidad total de 333 respuestas válidas. Siendo el mes de abril el de mayor número con un 81,4 %.

La encuesta se realizó en doce países mediante la aplicación de formularios de la Suite Google Drive, la cual fue distribuida a través de e-mail de base de datos de redes académicas nacionales e internacionales, entre abril y mayo de 2020. Una vez acabado el plazo, se procedió a la elaboración de la base de datos para realizar los análisis correspondientes.

3. RESULTADOS

Según los resultados de la encuesta, el tipo de formación al que pertenecen los participantes corresponde en un mayor porcentaje a Pedagogía (33,9 %), seguido de Ciencias Tecnológicas (23,4 %), Ciencias Humanas y Sociales (15,5 %) y Ciencias Exactas (27,2 %).

El 88,6 % del total se vio en la necesidad de utilizar aulas remotas, de todos ellos el 73,3 % afirmó haber recibido formación sobre cómo utilizarlas y el 78,2 % consideró que esa formación había sido bastante útil para desenvolverse adecuadamente durante la pandemia.

Las plataformas o Sistemas de Gestión del Aprendizaje (SGA) utilizados para la teleformación fueron, en su mayoría, Moodle (44,4 %), seguida de Google Classroom 18,1 % Canvas 5,40 %, WordPress 4,40 % y Blackboard 2,90 %. El 24,8 % aseguró utilizar otras plataformas. Sobre la utilidad de las herramientas empleadas para el aula remota un 64,2 % las consideró bastante útiles y un 67,9 % afirmó haber recibido apoyo institucional para realizarlas.

Con relación a los recursos o materiales proporcionados por las instituciones para el buen desempeño de las clases online, la mayoría de los docentes recibieron tutoriales de apoyo (18,90 %), seguido estrechamente por enlaces a páginas web de apoyo (17,3%). Un porcentaje muy similar recibió clases de formación en línea, guías digitales (14 %) y soporte técnico (14,70 %), sin embargo, el recurso menos utilizado fueron guías impresas (2,60 %), un 3,50 % recibió otro tipo de ayuda y un 3,70 % ninguna. De todos los recursos proporcionados por las instituciones un 74,7 % considera que los materiales proporcionados fueron bastante útiles.

El sistema de comunicación más utilizado con los estudiantes fue el correo electrónico 23,4 %, seguido estrechamente por el WhatsApp 22,7 % y las herramientas para videoconferencias fueron Google Meet (14,10 %) y Zoom (10,10 %), seguido de Hangouts de Google (9,30 %), Skype (6,90 %) y las llamadas telefónicas (5,90 %).

Consultados sobre el uso de los medios de comunicación de masas para comunicarse con sus estudiantes, la mayoría utilizó vídeos de Youtube (28,4 %), videotutoriales (17,4 %) y en mucho menor medida los podcasting (4,30 %) y televisión educativa (2 %). Cabe destacar que un 26 % manifestó que utilizó otros sistemas.

En relación con la metodología de trabajo empleada para la teleformación las respuestas estuvieron más divididas; en primer lugar, se encuentra el trabajo individual con un (22,60%), lo cual indica una alta probabilidad de que los docentes hayan trasladado el modelo de clase presencial al modelo online para atender las necesidades de cada alumno(a). El trabajo en grupo se refleja con actividades de trabajo colaborativo y cooperativo (16%), discusión grupal (13 %) y ejercicios (12,20 %). Un 9,60 % utilizó metodologías centradas en los contenidos. El aprendizaje basado en problemas y proyectos tuvo un porcentaje bastante menor, muy similar entre ellos (8,70 % y 8,20 % respectivamente). Las metodologías menos utilizadas fueron la clase invertida (5,70 %) y el Aprendizaje-Servicio con un 1 %, lo cual resulta bastante lógico por las medidas de confinamiento (Tabla 1). Finalmente, un 68,1 % consideró que la metodología utilizada fue suficientemente adecuada en el contexto de pandemia.

Tabla 1. Metodología de trabajo empleada para la teleformación

| | N | Porcentaje |
|----------------------------------|------|------------|
| Trabajo individual | 238 | 22,60 % |
| Trabajo cooperativo/colaborativo | 175 | 16,60 % |
| Basado en proyectos | 86 | 8,20 % |
| Basado en problemas | 92 | 8,70 % |
| Aprendizaje servicio | 11 | 1,00 % |
| Clase invertida | 60 | 5,70 % |
| Ejercicios | 128 | 12,20 % |
| Discusión grupal | 137 | 13,00 % |
| Centrada en el contenido | 101 | 9,60 % |
| Otra | 25 | 2,40 % |
| | 1053 | 100,00% |

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación a través de sistemas online es una de las cuestiones más complejas a tratar. Según García-Peñalvo *et al.* (2020),

Si la docencia online ya suponía un reto, en muchas ocasiones un choque, para la comunidad universitaria, la evaluación no presencial supone el mayor escollo para culminar el curso académico. A la resistencia natural al cambio de las personas, se unen las limitaciones técnicas de sistemas preparados para dar un soporte informático específico a actividades mayoritariamente presenciales, las reticencias y la falta de un apoyo decidido de ciertos actores clave en la gestión política y académica de este proceso.

Según los resultados obtenidos en nuestra encuesta, el 29,40 % utilizó como estrategia de evaluación y retroalimentación el envío de trabajos por email, seguido de los cuestionarios online, 22,90 %; las evaluaciones orales por videoconferencia, 15,10 %; las autoevaluaciones en la plataforma, 13,10 %, y la revisión por pares, 8,20 %. Un 11,20 % empleó otra estrategia.

Tabla 2. Estrategia de evaluación y retroalimentación que está utilizando para valorar el aprendizaje de sus estudiantes

| | N | Porcentaje |
|--------------------------------|-----|------------|
| Autoevaluaciones en plataforma | 64 | 13,10 % |
| Cuestionarios online | 112 | 22,90 % |

| | N | Porcentaje |
|-----------------------------|-----|------------|
| Revisión por pares | 40 | 8,20 % |
| Evaluaciones orales por VCO | 74 | 15,10 % |
| Envío trabajos por email | 144 | 29,40 % |
| Otra | 55 | 11,20 % |
| TOTAL | 489 | 100,00 % |

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la pregunta de si los docentes consideran que los alumnos tienen las competencias para el trabajo online, solo el 12 % estuvo totalmente de acuerdo, el 26,1 % estuvo bastante de acuerdo, el 33,9 % consideró no estar de acuerdo ni en desacuerdo y el 21,6 % en desacuerdo (Tabla 3). Estos resultados ponen en tela de juicio la creencia de que los jóvenes llamados nativos digitales están preparados para desenvolverse adecuadamente con las TIC. «Es un error considerar que por haber nacido antes o después de una determinada fecha ya se tienen unos condicionantes quasi genéticos pro facilitadores para la digitalización, tanto como de lo contrario» (Granado, 2019, p. 33).

Tabla 3. Satisfacción de las competencias percibidas de los profesores

| | Satisfacción con trabajo online | | Competencias de los profesores | |
|---------------------------------------|---------------------------------|---------|--------------------------------|---------|
| | Chi2 | VCramer | Chi2 | VCramer |
| Competencias de los alumnos | ,000 | ,272 | ,006 | ,456 |
| Satisfacción con respuesta de alumnos | ,000 | ,322 | ,000 | ,385 |
| Relación con alumnos afectada | ,000 | ,394 | ,300 | |
| Calidad del trabajo afectada | ,000 | ,456 | ,002 | ,177 |
| Dinámica del hogar afectada | ,000 | ,394 | ,368 | |

Fuente: Elaboración propia.

La satisfacción de los profesores está asociada a la expectativa de éxito de los alumnos (Simões y Ferrão, 2005). Las recompensas intrínsecas de los profesores, según Polatcan y Cansoy (2019), «están relacionadas con su trabajo con los alumnos y con el seguimiento del desarrollo de los mismos» (p. 123). La investigación realizada por Vásquez, Morales-Morgado, Morales Robles, Lima Paniago y Maciel (2022) concluye que las preocupaciones iniciales de los profesores están conectadas con los estudiantes más que con las herramientas o recursos. En este sentido, es importante destacar que en nuestro estudio el 63,7 % de los encuestados

manifestó que existe una diferencia digital entre los alumnos; un 45,9 % que existe una brecha digital entre alumnos y profesores, y un 45,6 % que hay diferencia digital entre alumnos y familia. Por tanto, nuestro estudio en el contexto de pandemia confirma que existe asociación entre la satisfacción de los profesores y la respuesta de los alumnos (Borup y Stevens, 2016; Türkoğlu *et al.*, 2017) y que las percepciones positivas de los profesores sobre sus competencias mejoran su satisfacción con el trabajo (Türkoğlu, Cansoy y Parlar, 2017).

Las desigualdades detectadas apuntan en un alarmante 80,5 % a la mala conexión a internet y en un 62,5 % a la falta de conexión; un 68,2 % afirmó la falta de ordenadores en el hogar, y un 61 % la falta de dispositivos en general, por tanto, podemos afirmar que «más allá» de algunas buenas prácticas de colegas docentes y equipos de desarrolladores, la pandemia demuestra que la mayoría de universidades de Iberoamérica están en vías de desarrollo en cuanto a lo digital» (Pardo y Cobo, 2020).

4. CONCLUSIONES

Los resultados indican que los profesores, a pesar de haberse visto obligados a abordar intempestivamente su docencia a través de la teleformación, un alto porcentaje manifestó haber recibido formación sobre cómo utilizar herramientas para desenvolverse adecuadamente durante la pandemia. La mayoría de ellos utilizaron plataformas o Sistemas de Gestión del Aprendizaje (SGA) que ya estaban habituados a utilizar en sus instituciones; las cuales en un 67,9 % ofrecieron apoyo institucional para formación y una serie de materiales que fueron considerados bastante útiles.

Los medios de comunicación más utilizados con los estudiantes fueron de tipo asíncrono (correo electrónico) y síncrono, para lo cual se utilizó mayormente el WhatsApp. Cabe destacar que, a pesar de que ambas herramientas son muy utilizadas, según un estudio realizado a estudiantes de 12 a 16 años, no mejoran su nivel de competencia digital en el área de comunicación (Casillas-Martín, Cabezas-González y García-Valcárcel, 2021). Para las videoconferencias, se utilizaron herramientas gratuitas, que pueden ser utilizadas a través del ordenador y teléfonos móviles. Estos datos refuerzan la paradoja destacada en la base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2020), donde se indica que, a pesar de que las tasas de conectividad en los hogares son muy dispares en América Latina, con extremos en Chile y en Bolivia, las tasas de líneas móviles son extremadamente elevadas y superan, en muchos casos, la cifra de una línea por persona.

Hasta aquí podemos ver que los docentes contaban con las plataformas y medios de comunicación para continuar con las clases; sin embargo, la docencia se vio dificultada por la mala o nula conexión a internet, la falta de recursos tecnológicos en casa o la descoordinación de los profesores para conciliar fechas y horarios.

Las metodologías de trabajo y de evaluación empleadas han sido mayoritariamente de trabajo individual a través del correo electrónico, uso de cuestionarios y en menor medida el trabajo colaborativo y cooperativo que fomente la interacción entre los estudiantes. Según Pardo y Cobo (2020), «cada metodología de aprendizaje ineficaz, monológica y aburrida, de baja

interacción con el estudiante y centrada en el docente, esconde un gran desafío de rediseño», el cual, según Llorens-Largo (2020), debe abarcar toda la experiencia de aprendizaje y, como señalan García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015), dar énfasis a la interacción entre profesor y estudiantes y entre los propios estudiantes. Ante los problemas encontrados durante la pandemia por la falta de conexión y recursos tecnológicos, García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande (2020) insisten en «los beneficios de una evaluación continua variada y diversificada para sustituir o minimizar el peso de las pruebas finales».

No podemos olvidar que es un error igualar la Educación Remota Emergencial con el e-learning (Arruda, 2020). La enseñanza remota y el desarrollo de tareas domiciliarias no equivale a la tradicional Educación a Distancia (EaD), la cual cuenta con metodologías, estrategias, materiales y tecnologías específicos fruto de estudios y experiencias de varios años, además de un conjunto de profesionales de apoyo a los profesores (tutoría, soporte tecnológico).

Las necesidades y experiencias vividas durante este periodo de Educación Remota Emergencial (ERE) están acelerando el uso de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que configura un contexto histórico de la educación en todo el mundo. Estamos repensando la educación, la educación con tecnología. Estamos viviendo la paradoja de valorar al mismo tiempo lo presencial y lo online. Entonces, tenemos que repensar para qué queremos volver a lo presencial y cómo vamos a aprovechar el potencial de las tecnologías digitales.

REFERENCIAS

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. Versión 1.1*. Castilla y León, España: Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.3780661>.
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A. (2021). Influencia del uso de WhatsApp y correo electrónico en la competencia digital en el área de comunicación. *Estudios sobre Educación*, 41, 227-249. doi:<https://doi.org/10.15581/004.41.006>
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A. y Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). doi:10.1186/s41239-017-0087-5
- García Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella García, V. y Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge society: EKS*. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202112/22274>
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. doi:<https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Giannini, S. (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57. Disponible en bit.ly/2X6twZ7
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos (RESED)*. doi:http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02

- Guitton, M. J. (2020). Cyberpsychology research and COVID-19. *Computers in Human Behavior*, 111, 106357. doi:10.1016/j.chb.2020.106357
- Hung, E. S., Lárez, B. E. M. y Clemente, R. G. (2021). Ansiedad académica en docentes y Covid-19. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 33, 289-305. ISSN-e 1989-3469. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898384>
- Lasén, A. y Puente, H. (2016). La cultura digital. En *Tecnologías Sociales de la Comunicación. Materiales docentes de la UOC* (pp. 1-45). UOC.
- Llorens-Largo, F. (2020). *Recomendaciones para una docencia no presencial y apoyada con tecnología*. Recuperado de <https://bit.ly/34kYXS5>
- Luongo, N. (2018). An Examination of Distance Learning Faculty Satisfaction Levels and Self-Perceived Barriers. *Journal of Educators Online*, 15(2). doi:10.9743/jeo.2018.15.2.8
- Mateo Andrés, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 196-230). Madrid: La Muralla.
- Norberg, A., Dziuban, C. D. y Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207-216. doi:10.1108/10748121111163913
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Picón, M. L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro Educativo*, 11-34. doi:10.29344/07180772.34.2357
- Ross, B. y Gage, C. R. (2012). Global Perspectives on Blending Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. En *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons.
- Türkoglu, M. E., Cansoy, R. y Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772, abr. 2017. Disponible en: <https://doi:10.13189/ujer.2017.050509>
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO-IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después: Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Vásquez Astudillo, M., Morales-Morgado, E. M., Morales Robles, E., Lima Paniago, M. C. y Maciel, C. (2022). Emergency Remote Education: satisfaction and competences of teachers. *Revista Educação & Realidade*. ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online) (en prensa).

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA DETECTAR LA BRECHA DIGITAL

ASSESSMENT OF INFORMATION LITERACY IN UNIVERSITY STUDENTS TO DETECT THE DIGITAL DIVIDE

Sandy Antonio GUTIÉRREZ¹, Erla Mariela MORALES-MORGADO²
y Claudia OROZCO-RODRÍGUEZ³

¹ *Universidad de Salamanca, España*

 <https://orcid.org/0000-0001-5358-5901>

² *Universidad de Salamanca, España*

 <https://orcid.org/0000-0001-5447-8251>

³ *Universidad de Guadalajara, México*

 <https://orcid.org/0000-0002-7248-7810>

RESUMEN: Introducción: Las competencias informacionales forman parte de las destrezas básicas, necesarias para alcanzar un desarrollo pleno según las demandas de esta sociedad de la información y el conocimiento. En ese sentido, evaluar las competencias informacionales de los estudiantes universitarios sirve como punto de partida para establecer si están preparados para manejar información o para implementar planes formativos para el desarrollo de estas. **Método:** El presente estudio presenta un análisis de una muestra de 852 estudiantes universitarios de grado, con edad comprendida entre 18 y 23 años. Se ha utilizado el instrumento *Tratamiento de la Información y Competencia Digital en Educación Secundaria Obligatoria*, el cual contiene cuatro bloques, sumando un total de 18 ítems y subítems, que miden las destrezas para el manejo de la información. **Resultados:** Los resultados muestran que los alumnos son mejores localizando información ($\bar{x} = 7,6$), sin embargo, son menos competentes para evaluar su pertinencia ($\bar{x} = 4,5$), procesarla adecuadamente ($\bar{x} = 6,4$) y comunicarla de manera eficaz ($\bar{x} = 5,3$). **Conclusión y discusiones:** Estos hallazgos revelan que es necesaria la alfabetización informacional en la universidad, dejando de lado la idea de que es una labor de la educación media. Este estudio tiene unas repercusiones en la formación de las instituciones de educación superior, pues se requieren planes formativos en tal sentido para disminuir la brecha digital. Tomando como punto de partida la presente investigación, sus líneas futuras se pueden extender a las demás competencias digitales, todas ellas necesarias para para el aprendizaje permanente en un mundo globalizado y multicultural.

PALABRAS CLAVE: competencias informacionales; estudiantes universitarios; brecha digital; evaluación.

ABSTRACT: Introduction: Information competencies are part of the basic skills necessary to achieve full development according to the demands of this information and knowledge society. In this context, assessing the informational competencies of university students serves as a starting point to establish whether they are prepared to handle information or to implement training plans for the development of these competencies. **Method:** The present study presents an analysis of a sample of 852 undergraduate university students, aged between 18 and 23 years. The instrument *Information Processing and Digital Competence in Compulsory Secondary Education* was used, it contains four blocks, totaling 18 items and sub-items, which measure information handling skills. **Results:** The results show that students are better at locating information ($\bar{x} = 7.6$), however, they are less competent at evaluating its relevance ($\bar{x} = 4.5$), processing it properly ($\bar{x} = 6.4$) and communicating it effectively ($\bar{x} = 5.3$). **Conclusion and discussion:** These findings reveal that there is a need for information literacy in the universities, leaving aside the idea that it is a task of secondary education. This study has repercussions on the training of higher education institutions since training plans are required to reduce the digital divide. Taking the present research as a starting point, its future lines can be extended to other digital competencies, all of them necessary for lifelong learning in a globalized and multicultural world.

KEYWORDS: information competencies; university students; digital divide; assessment.

1. INTRODUCCIÓN

Desarrollar competencias básicas es primordial para el desenvolvimiento y aprendizaje de los estudiantes universitarios. Por tal motivo, las competencias forman parte de los planes de estudios en los sistemas de educativos. Aunque no hay un consenso que las unifique porque cada país decide cuáles desarrolla, hay ciertas competencias necesarias, independientemente de la localización geográfica de los estudiantes.

Algunas de esas competencias necesarias son las competencias informacionales. La riqueza de esta sociedad es la información. Un ciudadano que entiende su importancia y sabe manejarla puede continuar su desarrollo personal y profesional.

Sin embargo, la abundancia de información requiere el desarrollo de ciertas habilidades para su manejo adecuado. De lo contrario, resultaría una tarea complicada encontrar, filtrar y comunicarla efectivamente (Hernández Serrano, 2009). Es necesario saber utilizar la información en Internet, respetando los principios éticos que la sostienen para alcanzar mejor desarrollo académico (Braz Gonçalves y Cuevas Cerveró, 2020).

Para Area (2010) y Morales Morgado, Campos Ortuño y Pérez Bonilla (2016), la formación en competencias informacionales en la universidad es necesaria para aprovechar el ecosistema informacional y la participación en los procesos económicos. A pesar de ser una meta de los sistemas educativos, no siempre se desarrolla adecuadamente. Por ello, la necesidad de seguir

indagando y buscando nuevas estrategias para su impulso continúa teniendo vigencia, a pesar de que se dé por sentado que las personas son competentes en el manejo de información.

La brecha digital en la República Dominicana se ha ido acortando debido a los diversos proyectos que se han desarrollado para dotar de infraestructura a los actores del sistema educativo (Marcelo García *et al.*, 2019). Sin embargo, este sigue siendo un escollo en el sistema educativo. Porque, como establecen Cabero y Ruiz (2018), superar la brecha digital requiere que las instituciones de educación refuercen sus planes educativos. Porque no se trata solo del acceso a Internet, sino de las capacidades que poseen los estudiantes para hacer uso efectivo de los recursos.

Sobre las competencias informacionales, la literatura sobre el tema presenta diversos enfoques. En primer lugar, Martínez-Abad, Bielba-Calvo y Herrera-García (2017) realizaron un estudio donde dan cuenta del carente nivel informacional que poseen tanto profesores como estudiantes. Esto a pesar del interés y las estrategias que han seguido las autoridades educativas como parte de las competencias clave del sistema educativo español.

En segundo lugar, la investigación realizada por Ferreira (2015) en una universidad dominicana donde se forman los maestros presenta que una buena parte de los estudiantes encuestados dicen que son usuarios de fuentes especializadas de información. Sin embargo, la otra parte reconocen no saber dónde buscar información, ni valorar la calidad de la información que consultan.

Otro estudio hecho por Pérez-Escoda y otros autores (2021) presenta diferencias en la brecha digital de género que existe entre los estudiantes universitarios de varios países de Iberoamérica. En la parte de la utilización del Internet como medio para aprender existen diferencias a favor de los hombres ya que estos suelen consultar más las fuentes de información en línea.

El objetivo de esta investigación es analizar los niveles de competencias informacionales que presentan los estudiantes universitarios para detectar la brecha digital.

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO

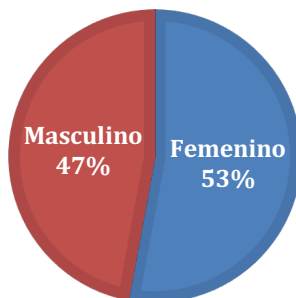
El presente estudio es de tipo cuantitativo, con un enfoque descriptivo; donde se miden los niveles de competencias informacionales que poseen los estudiantes universitarios de grado.

2.2. PARTICIPANTES

La población son los estudiantes universitarios de grado de una universidad dominicana. La muestra está compuesta de 852 participantes en el estudio, con edad comprendida entre 18 y 23 años. Y, como se muestra en el Gráfico 1, un 47 % son de sexo masculino y un 53 % son de sexo femenino, habiendo en la muestra un 5 % más de estudiantes femeninas.

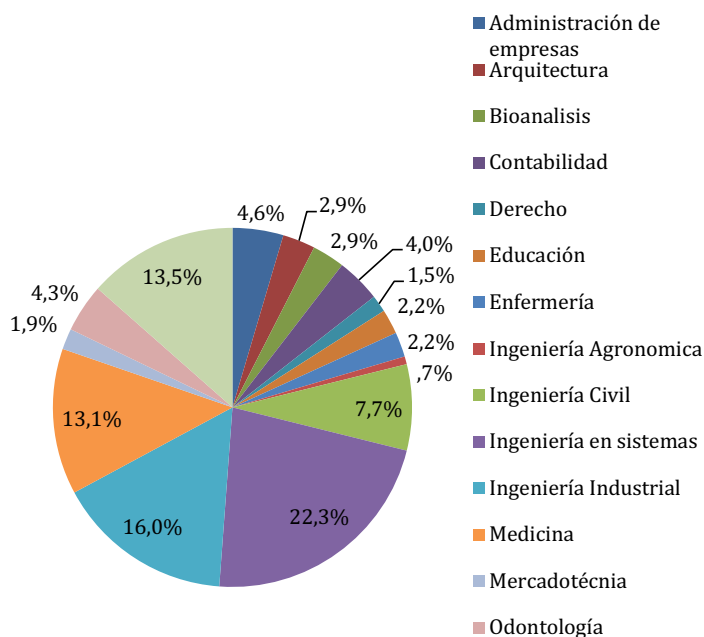
Gráfico 1. Distribución por sexo

■ Femenino ■ Masculino



Fuente: Elaboración propia.

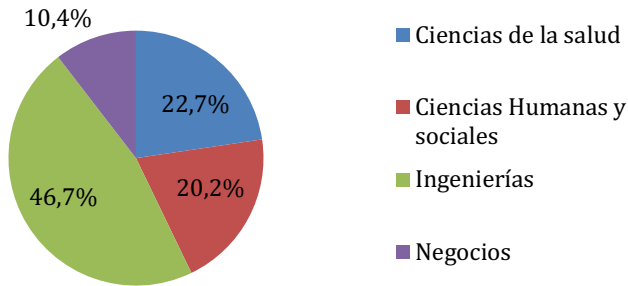
Gráfico 2. Distribución por carreras



Fuente: Elaboración propia.

El levantamiento de la muestra se hizo en todas las carreras de la universidad, como se visualiza en el en el Gráfico 2. Aunque la carrera de donde más respondieron los instrumentos fue de Ingeniería en Sistemas.

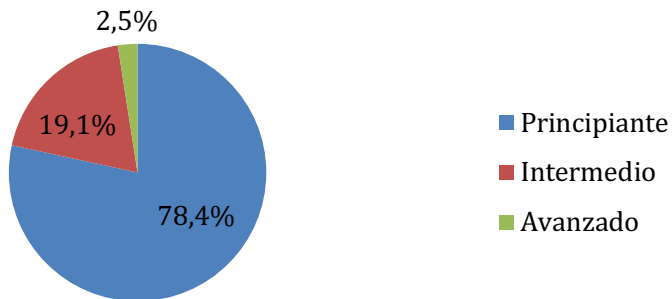
Gráfico 3. Distribución por facultades



Fuente: Elaboración propia.

La facultad de donde mayores muestras se extrajeron fue la de Ingenierías, como se ve en el Gráfico 3.

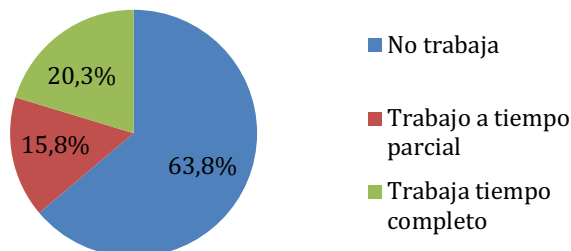
Gráfico 4. Distribución por tiempo de estudio



Fuente: Elaboración propia.

El tiempo de estudio de los participantes está distribuido como se muestra en el Gráfico 4, siendo el grupo de los que inician la universidad el mayor con un 78,4 % que se ha denominado principiante.

Gráfico 5. Distribución por condición laboral



La condición laboral de los participantes en el estudio está formado mayoritariamente por los que no están trabajando con un 63,8 %, como se observa en el Gráfico 5.

2.3. INSTRUMENTOS

Se ha utilizado el instrumento *Tratamiento de la Información y Competencia Digital en Educación Secundaria Obligatoria* (Bielba Calvo *et al.*, 2016), el cual contiene cuatro bloques: búsqueda de información, evaluación de información, procesamiento de información y comunicación de información; sumando un total de 18 ítems y subítems, que miden las destrezas para el manejo de la información.

2.4. PROCESAMIENTO DE DATOS

Los datos presentados a continuación se han procesado en la versión 25 de SPSS.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se muestran a continuación. El rango de puntuación está entre 0 y 10.

Tabla 1. Resultados de la dimensión de Búsqueda de la Información

| Ítem | N | Media | Desviación estándar |
|------|-----|-------|---------------------|
| BI_1 | 852 | 6,9 | 0,46 |
| BI_2 | 852 | 6,4 | 0,48 |
| BI_3 | 852 | 9,4 | 0,23 |
| | | 7,6 | |

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes analizados tienen una media general de 7,6, como se puede observar en la tabla. Esto muestra que tienen un nivel aceptable, por lo que son capaces de localizar información.

Tabla 2. Resultados de la dimensión Evaluación de Información

| Ítem | N | Media | Desviación estándar |
|------|-----|-------|---------------------|
| EL_1 | 852 | 3,8 | 0,49 |
| EL_2 | 852 | 2,7 | 0,44 |
| EL_3 | 852 | 5,5 | 0,50 |
| EL_4 | 852 | 4,9 | 0,50 |
| EL_5 | 852 | 4,1 | 0,49 |
| EL_6 | 852 | 7,7 | 0,42 |
| BL_7 | 852 | 2,5 | 0,43 |
| | | 4,5 | |

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se puede observar que los alumnos obtienen una media de 4,5, lo cual se queda por debajo de nivel aceptado. Se puede deducir que son menos capaces al momento de evaluar la información que localizan.

Tabla 3. Resultados de la dimensión Procesamiento de Información

| Ítem | N | Media | Desviación estándar |
|------|-----|-------|---------------------|
| PI_1 | 852 | 5,1 | 0,50 |
| PI_2 | 852 | 6,7 | 0,48 |
| PI_3 | 852 | 5,6 | 0,50 |
| PI_4 | 852 | 7,2 | 0,45 |
| PI_5 | 852 | 6,6 | 0,48 |
| PI_6 | 852 | 5,3 | 0,50 |
| PI_7 | 852 | 7,5 | 0,43 |
| PI_8 | 852 | 9,4 | 0,23 |
| | | 6,4 | |

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 los resultados arrojados por este análisis muestran una media general de 6,4, lo cual indica que tienen nivel bajo para procesar la información que han buscado y evaluado.

Tabla 4. Resultados de la dimensión Comunicación de Información

| Ítem | N | Media | Desviación estándar |
|------|-----|-------|---------------------|
| CI_1 | 852 | 5,7 | 0,50 |
| CI_2 | 852 | 3,1 | 0,46 |
| CI_3 | 852 | 3,9 | 0,49 |
| CI_4 | 852 | 5,7 | 0,50 |
| CI_5 | 852 | 9,0 | 0,30 |
| CI_6 | 852 | 9,3 | 0,22 |
| CI_7 | 852 | 7,4 | 0,44 |
| CI_8 | 852 | 7,0 | 0,46 |
| CI_9 | 852 | 6,2 | 0,49 |
| | | 5,3 | |

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se puede observar una media general de 5,3 al momento de utilizar los recursos para comunicar la información. Esto indica que conocen medianamente los medios de comunicación de la información, pero respetan poco los aspectos éticos que deben estar presentes en este sentido.

Tabla 5. Comparación por género de las cuatro dimensiones

| | Género | Media | D. E. | t | p |
|---------------------------------|-----------|-------|-------|--------|-------|
| Búsqueda de la información | Femenino | 7,370 | 2,490 | -2,630 | 0,009 |
| | Masculino | 7,823 | 2,533 | | |
| Evaluación de la información | Femenino | 4,429 | 1,915 | -0,297 | 0,766 |
| | Masculino | 4,468 | 1,880 | | |
| Procesamiento de la información | Femenino | 6,350 | 1,889 | -0,940 | 0,347 |
| | Masculino | 6,473 | 1,918 | | |
| Comunicación de la información | Femenino | 5,179 | 1,885 | -1,704 | 0,089 |
| | Masculino | 5,406 | 2,015 | | |

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se muestran los resultados de la comparación entre el género de los participantes para las variables estudiadas. Cabe destacar que el grupo de los hombres obtuvo niveles medios superiores al grupo femenino, aunque estas diferencias solo fueron significativas en el caso de la búsqueda de la información. Se podría desprender que también existe brecha digital de género y, aunque solo sea estadísticamente significativa en la dimensión de búsqueda de información, hay mayores destrezas en todas por parte de los varones.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo académico de los estudiantes universitarios depende de muchos factores, entre ellos destacan las competencias informacionales. Estas destrezas son clave para utilizar la información de manera adecuada en el proceso de construcción del conocimiento y combatir la brecha digital que muestran los resultados.

Los estudiantes demuestran que tienen niveles aceptables en los bloques de búsqueda y procesamiento de información y niveles por debajo de lo aceptable en evaluación y comunicación de información.

Esto quiere decir que poseen destrezas muy bajas para localizar información, accediendo a diferentes fuentes, tanto primarias como secundarias. Así como tampoco saben crear estrategias para encontrar y satisfacer la necesidad de información. Tienen poco dominio para evaluar fuentes de información e identificar prejuicios o manipulación en un texto. De igual manera, no valoran la calidad y la relevancia de los resultados de la búsqueda.

Como se ha planteado, la brecha digital ha ido evolucionando más allá del acceso de infraestructura tecnológica. Pues los nuevos escenarios plantean retos relacionados con la formación de competencias para utilizar adecuadamente esos recursos que se han ido incorporando, adecuado a las necesidades de los destinatarios (De Benito-Castanedo, 2017).

Esta investigación arroja resultados comparables con otras realizadas (Cabrera Brito, 2018; Marciales Vivas, 2012; Sánchez Espinoza y Castro Ricalde, 2013) donde se muestra que el bajo nivel de competencias informacionales tiene relación con la brecha digital, pues el acceso no está relacionado con las capacidades para manejar información. El componente formativo para desarrollar esas capacidades es un elemento importante para acortar la brecha digital.

Incluso, en la misma comparación por género muestra diferencias entre ambos grupos, por lo que hace falta seguir indagando también desde este enfoque. Esto, a pesar de los esfuerzos por lograr mayor capacitación de las mujeres en áreas TIC para cerrar la brecha digital de género en la República Dominicana (Gabinete de Coordinación de Políticas Sociales, 2017).

A nivel general este estudio tiene unas repercusiones en la formación de las instituciones de educación superior dominicana, pues se requieren planes formativos en tal sentido para disminuir la brecha digital. Tomando como punto de partida la presente investigación, sus líneas futuras se pueden extender a las demás competencias digitales, todas ellas necesarias para el aprendizaje permanente y cerrar la brecha digital que va más allá de las herramientas.

REFERENCIAS

- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 2-4. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7238/issn.1698-580X>
- Bielba Calvo, M., Martínez Abad, F. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 27-43. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.48593>
- Braz Gonçalves, R. y Cuevas Cerveró, A. (2020). El uso ético de la información en los planes de formación en competencias informacionales de las bibliotecas universitarias españolas. *Biblos*, 34(2), 366-384. <https://doi.org/https://doi.org/10.14295/biblos.v34i2.11972>
- Cabero, J. y Ruiz, J. (2018). Las tecnologías de la información y comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665/2222>
- Cabrera Brito, C. J. (2018). Relación entre Brecha Digital y Alfabetización Informacional. Estudio sobre sujetos adolescentes en sus marcos educativos en la provincia del Chubut. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(17), 106-109. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/22995>
- De Benito-Castanedo, J. (2017). Análisis bibliográfico sobre la brecha digital y la alfabetización en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 195-204. <https://doi.org/10.15359/REE.21-2.9>
- Ferreira Calderón, E. (2015). *Las competencias de acceso y gestión de información en la formación*. Universidad de Murcia.
- Hernández Serrano, M. J. (2009). *Estrategias de búsqueda de información para la generación de conocimiento en la Red*. <http://hdl.handle.net/10366/76265>
- Marcelo García, C., Burgos, D. R., Murillo Estepa, P. y Jaspez Nero, J. F. (2019). Aprender con tecnologías para enseñar con tecnologías en República Dominicana. El programa República Digital Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 115-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7913322>
- Marciales Vivas, G. P. (2012). Competencia informacional y brecha digital: preguntas y problemas emergentes derivados de investigación. *Nómadas*, 36, 127-142. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502012000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M. y Herrera-García, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de educación secundaria. *Revista de Educación*, 2017(376), 110-129. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346>
- Morales Morgado, E. M., Campos Ortuño, R. A. y Pérez Bonilla, A. A. (2016). *Recursos Multimedia para el desarrollo de la competencia informacional. Diseño metodológico para el estudio comparativo en estudiantes de pregrado y posgrado en dos universidades públicas, Chile y España*. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/674>
- Pérez-Escoda, A., Lena-Acebo, F.-J. y García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 50(1), 504-514. <https://doi.org/10.17811/rife.50.1.2021.505-514>
- Sánchez Espinoza, A. y Castro Ricalde, D. (2013). Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales. *Apertura*, 13, 6-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830444002>

COMPETENCIAS INFORMACIONALES AUTOPERCIBIDAS EN ESTUDIANTES DE CARRERAS STEM

SELF-PERCEIVED INFORMATION LITERACY SKILLS IN STUDENTS IN STEM CAREERS

María Teresa SANTANDER GANA¹, Erla Mariela MORALES-MORGADO²
y Aníbal ROMÁN CORTÉS³

¹ *Universidad de Santiago de Chile, Chile*

mariateresa.santander@usach.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-8228-1613>

² *Universidad de Salamanca, España*

erla@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5447-8251>

³ *Universidad de Santiago de Chile, Chile*

anibal.roman@usach.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7223-4197>

RESUMEN: En este artículo se presenta un análisis acerca de la autopercepción de la competencia informacional, en estudiantes de pregrado de primer año de Ingeniería, atendiendo particularmente a las diferencias de percepciones según el género. El estudio se realizó en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Santiago de Chile, en donde se aplicó un instrumento a 709 estudiantes de un universo de 1.300, los que fueron seleccionados aleatoriamente de los nueve departamentos académicos que conforman la Facultad. La aplicación del instrumento permitió observar las subcompetencias de búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de información; las respuestas, tras la aplicación de la encuesta, fueron sometidas a un análisis descriptivo, utilizando las pruebas de Chi-cuadrado, con el fin de estudiar las relaciones entre los niveles autopercebidos de la competencia informacional, la variable género y la especialidad. Los resultados muestran que el escenario STEM de la Facultad de Ingeniería mantiene la tendencia de participación de mujeres. Asimismo, se determinó que en el nivel agregado por subcompetencias no existen diferencias significativas entre las competencias informacionales autopercebidas y el género, sin embargo, sí hubo en tres variables específicas de búsqueda, procesamiento y comunicación. Además, se detectó que el estudiantado tiene una baja percepción en cuanto a sus competencias de búsqueda y procesamiento de información, no así con las competencias de evaluación y comunicación de información.

PALABRAS CLAVE: competencias informacionales; ingeniería; STEM; tecnologías de la información y la comunicación (TIC); sociedad del conocimiento.

ABSTRACT: This article presents an analysis of the self-perception of informational competence in first-year undergraduate engineering students, with particular attention to the differences in perceptions according to gender. The study was carried out at the Faculty of Engineering of the University of Santiago de Chile, where an instrument was applied to 709 students out of a universe of 1,300, who were randomly selected from the nine academic departments that make up the Faculty. The application of the instrument allowed observing the sub-competences of search, evaluation, processing and communication of information; the answers, after the application of the survey were subjected to a descriptive analysis, using Chi-square tests, in order to study the relationships between the self-perceived levels of informational competence, the variable gender and specialty. The results show that the STEM scenario of the School of Engineering maintains the trend of female participation. Likewise, it was determined that at the aggregate level by sub-competences there are no significant differences between self-perceived informational competencies and gender; however, there were in three specific variables of search, processing and communication. In addition, it was found that students have a low perception of their information search and processing competencies, but not of their information evaluation and communication competencies.

KEYWORDS: information literacy; engineering; STEM; information and communication technologies (ICT); knowledge society.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de mujeres e ingeniería hay que señalar que, desde sus inicios, la ingeniería ha sido una carrera de hombres indiscutiblemente masculinizada; también subrayar que tuvieron que pasar 7 siglos para que les permitieran a las mujeres estudiar en la universidad, desde que estas fueran creadas en el siglo XII (Palermo, 2006). Chile, contexto del estudio, luego de la creación de la primera universidad (1842), 35 años después (1877) el Decreto Amunátegui del Gobierno de Chile permite a las mujeres el acceso a la educación superior. Sin embargo, pasaron 42 años para que en 1919 Justicia Espada Acuña Mena fuera la primera mujer ingeniera en Chile y Sudamérica y otros 101 años para que, en 1978, María Inés Carracedo Contador fuera la primera ingeniera civil mecánica de la Universidad Técnica del Estado, actualmente Universidad de Santiago de Chile (Usach).

Hoy, a 144 años de la firma del Decreto Amunátegui, la pregunta ¿por qué no hay más mujeres ingenieras? es pertinente, porque aún existen innumerables obstáculos para que una mujer opte por ingeniería (De Souza y Ney, 2017; González-Palencia y Jiménez, 2016). Diversas investigaciones proponen que los estereotipos asociados a las ingenierías; la falta de referentes femeninos en la disciplina; las características y dificultades latentes tanto de los espacios educacionales como laborales, en su conjunto, han desincentivado la participación de la mujer (Lorenzo Rial *et al.*, 2016; Hill *et al.*, 2010; Oliveros *et al.*, 2016; SCM, 2014a, 2014b).

De la experiencia formativa de las estudiantes de pregrado de ingeniería en Chile se registra la existencia de barreras sociales de género; se reconoce que ingeniería es un ambiente masculinizado, donde escasean referentes mujeres que permitan ampliar las posibilidades de las estudiantes; las estudiantes evidenciaron ser víctimas de una barrera social a partir de prejuicios y estereotipos de género antes, durante y después de su paso por la carrera; respecto de la percepción de desigualdad las autoridades hombres, ellos no perciben la desigualdad de género que identifican las estudiantes, a pesar de que son conscientes de que se necesitan cambios (FING, 2019). Se señala que las mujeres no se sienten convocadas por las carreras de ingeniería dado que estos espacios han construido un tipo de cultura académica en la cual la mujer encuentra dificultades para incluirse (Radovic *et al.*, 2021).

Dado que las expectativas de brillantez y las distribuciones de género en las disciplinas se correlacionan, es decir, mientras más altas son las expectativas de genialidad en una disciplina, la proporción de mujeres en ellas disminuye (Leslie *et al.*, 2015). Donde las ingenierías son especialidades con sello de genialidad, las estudiantes evidencian gran inseguridad en sus capacidades y miedo al error, además de una falta de valoración (FING, 2019). Las estudiantes sortean diversas dificultades para posicionarse como capaces, enfrentando la inseguridad sobre sus capacidades intelectuales y el miedo de no ser consideradas inteligentes; por otro lado: en las relaciones con sus pares les cuesta ser incluidas; los otros (sus docentes y sus pares hombres) las posicionan al margen de la disciplina, ya sea relegándolas en roles domésticos, atributos sexuales o subestimándolas en su trabajo (Radovic *et al.*, 2021; Soto, 2016).

Respecto del posicionamiento de las carreras STEM, las indicaciones hechas las han promovido como una política educativa prioritaria en el área; señalando que la educación tecnológica es clave para impulsar el crecimiento económico y la competitividad del país (STEM Education Coalition, 2015; U.S. Department of Education, 2015). Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) estableció políticas educativas para América Latina basadas en el modelo STEM, con el propósito de impulsar la inserción de las mujeres en el sector productivo para así incrementar su participación y acceso a la economía. Hoy apoyar a las mujeres en STEM se ha vuelto un desafío en sí mismo, ya que las mujeres están subrepresentadas en el ingreso, en el proceso y en el ejercicio profesional en sí.

Asimismo, se señala que la desigualdad de género en carreras STEM exhibe cifras desfavorables y dentro de dicha categoría existen diferencias entre las disciplinas que la componen, donde ingeniería y tecnología son las menos equitativas, áreas del conocimiento con la menor participación de mujeres (SCM, 2017). En Chile, la participación de mujeres en STEM se ubica por debajo de la media estando en el séptimo lugar de menor participación de mujeres en la matrícula de las ingenierías (UNESDOC, 2017). En el índice Global de Brecha de Género (2017) del Foro Económico Mundial, Chile ocupa el lugar 63 de 144 países; en el subíndice de participación y oportunidades económicas, baja al lugar 117, y el peor indicador refiere a la igualdad salarial por similares trabajos, donde ocupa el lugar 127; en ingeniería, en cargos similares, el sueldo del ingeniero es superior a la ingeniera y en la medida que transcurren los años la experiencia del ingeniero es valorada positivamente, mientras que la experiencia de la ingeniera es castigada, se produce el efecto inverso que les desfavorece el acceso a cargos de alta dirección (CI, 2015; SCM, 2020).

Respecto de dos instituciones reconocidas en Chile: el Instituto de Ingenieros de Chile (1888) y el Colegio de Ingenieros de Chile (1958), estas nunca han sido presididas por una mujer. El Instituto en 1990 crea el Premio Justicia Acuña Mena, distinción bianual de la mujer ingeniero civil que se haya destacado en el campo de su profesión. El Colegio en 1980 inaugura la Galería de los Ingenieros Ilustres, donde han sido colocados los retratos de los ingenieros distinguidos por la Orden, Justicia Acuña ingresó a dicha galería en 1981; en definitiva, la participación y los reconocimientos de las ingenieras chilenas, en ambas organizaciones, es exigua.

En la Facultad de Ingeniería de la Usach, caso de estudio, la facultad más antigua y grande del país, no es muy diferente el escenario, con una población estudiantil del orden de 11.000 estudiantes de pregrado solamente 3.000 son mujeres; empero en el marco de las políticas educativas de la Usach, la Facultad ha declarado en sus lineamientos estratégicos 2018-2024: «asegurar una formación con responsabilidad social y equidad de género, acorde a la estrategia de desarrollo del país, y garante de una visión global y creativa», acorde con el desafío instalado por STEM.

En la actualidad, hay consenso sobre la diversidad y la aceleración de los cambios que enfrentan las sociedades en todos sus sectores (Castells, 1997, 2000; Bauman, 1999; Han, 2018). En la era de la información, el impacto de la informática y la digitalización ha transformado los cimientos de las sociedades modernas. Y es en este escenario que la ingeniería no ha estado ajena a los cambios consecuenciales de la sociedad de la información, por lo que el desarrollo de las competencias informacionales también se recoge y se considera esencial para el estudiantado en esta disciplina, quienes enfrentan diversos desafíos al identificar, evaluar, adquirir y comunicar la información (ALA, 2006). En materia de competencias, el debate orbita en torno a las competencias digitales; competencias consideradas transversales a todas las áreas del conocimiento y claves para el desarrollo de las sociedades en este siglo (Goetsch y Kaufman, 1998; Bainton, 2001; Bawden, 2002; Webber y Johnston, 2000; Bundy, 2004; CE, 2006; Binkley *et al.*, 2012). En dicho debate, las competencias informacionales son consideradas un área dentro de las competencias digitales; la propuesta teórica publicada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas junto con la Red de Bibliotecas Universitarias (2009) define que las competencias informacionales son «el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se plantea» (p. 5).

Escenario que representa un desafío para el sector educativo que, ante las nuevas y diversas necesidades de las tecnologías y las personas, debe ajustar los sistemas y procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez y Rodríguez, 2016). Se podría afirmar entonces que una de las competencias clave que toda persona debiese desarrollar son aquellas competencias relacionadas con la gestión de la información (Martínez *et al.*, 2015, 2017; EEES, 2006). Más específicamente, el estudiantado debiera adquirir competencias digitales por medio de los currículos educativos y, por consiguiente, las sociedades en general (Pinto *et al.*, 2010).

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO

El presente estudio se configura como una evaluación de autopercpción de la competencia informacional del estudiante de Ingeniería, respecto de búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de información según la variable género y la especialidad/carrera a la cual pertenece.

2.2. PARTICIPANTES

Estudiantes de Ingeniería de pregrado de primer año, del segundo semestre de la cohorte 2018, pertenecientes a los nueve Departamentos de Ingeniería de la Facultad, conformaron una muestra de 709 sujetos de un universo de 1.300.

2.3. INSTRUMENTOS

Se trabajó con el instrumento validado de García Llorente *et al.* (2019), el cual considera en su diseño indicadores de evaluación de competencias informacionales en Educación Secundaria Obligatoria a través de la selección de indicadores clave de Bielba Calvo *et al.* (2015); diseño validado por Bielba Calvo *et al.* (2016). El cuestionario de aplicación cuenta con cuatro ítems correspondientes a las cuatro dimensiones que integran la competencia informacional conceptualizada en CRUE-TIC y REBIUN (2009), con 22 preguntas tipo Likert de cinco niveles. Se aplicó la prueba de confiabilidad, la que arrojó un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,908. Se ha incorporado la autopercpción en este estudio debido a la riqueza que se obtiene, en el sentido de concebirla como una segunda eficacia; más bien la «creencia» que tiene el sujeto sobre la capacidad de lograr un efecto, de tener éxito en un comportamiento o tarea particular (Pinto, 2011; Hernández *et al.*, 2016).

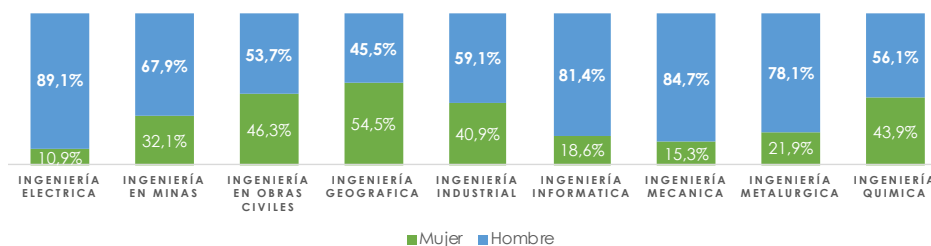
2.4. PROCESAMIENTO DE DATOS

Una vez recogidos los datos, se llevaron a cabo dos tipos de análisis: (a) uno descriptivo, para observar el comportamiento de las variables y los resultados de la competencia informacional autopercibida según sexo/especialidad; (b) otro con pruebas Chi-cuadrado, para conocer si existe relación entre el sexo y las competencias informacionales y el correlato con la especialidad. En ambos casos se utilizó para el análisis de los datos el software SPSS 25.

3. RESULTADOS

La muestra estuvo compuesta por 709 sujetos, conformada por un 72,5 % hombres, un 27,5 % mujeres; la participación del estudiantado se distribuyó por especialidad en: eléctrica 18 %, industrial 15 %, informática 14 %, mecánica 14 %, química 10 %, minas 9 %, obras civiles 9 %, geográfica 5 % y metalúrgica 5 %. Participación que da cuenta del tamaño de los departamentos académicos, donde eléctrica, industrial, informática y mecánica son los más grandes de la Facultad.

Figura 1. Distribución de la muestra por especialidad y sexo



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 1, la participación de las mujeres en las especialidades más marcadamente masculinas: eléctrica (11 %), mecánica (15 %), informática (19 %) y metalurgia (22 %), registran una participación bajo la media de la muestra (27,5 %); cifras que corroboran el efecto de los ambientes ingenieriles menos proclives a la inclusión de mujeres, en estas disciplinas ellas participan menos. El caso de minas (32 %) no es lo esperado, ya que esta es una ingeniería reconocida y marcadamente machista, no es así con las ingenierías de industria (40 %), química (43 %) y geográfica (55 %), estas son proclives a la participación de las mujeres.

En relación con los resultados del cuestionario, se elaboraron diferentes bloxplot para observar la competencia informacional según sexo/especialidad, y se realizaron pruebas Chi-cuadrado para identificar asociación entre competencia informacional y sexo/especialidad.

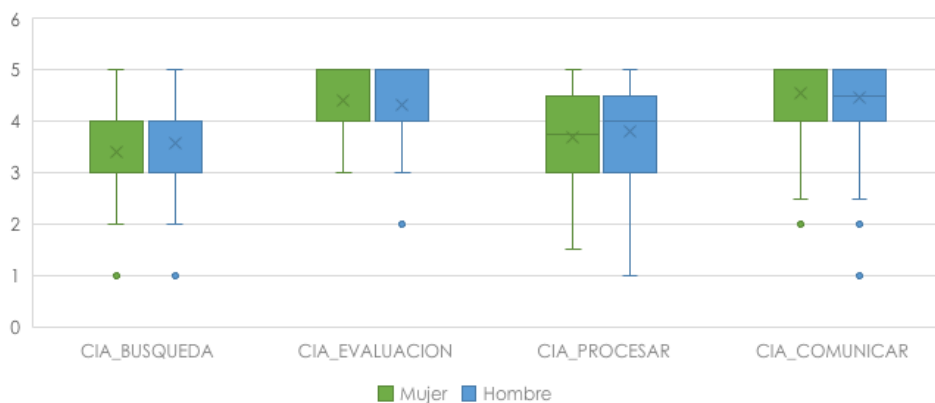
En la Tabla 1, los datos indican que no se encontraron diferencias significativas entre mujeres y hombres respecto de las subcompetencias informacionales, dado el nivel de significancia p observado. En la Figura 2, se puede ver que tanto mujeres como hombres muestran puntuaciones similares, en ambos casos el 50 % de las observaciones (las cajas) se concentra de igual forma en las cuatro subcompetencias, con valores atípicos en *cia_búsqueda* y *cia_comunicar* iguales y con una diferencia en *cia_procesar*, donde el 25 % más bajo, la dispersión es superior en los hombres respecto de las mujeres.

Tabla 1. Prueba Chi-cuadrado entre las subcompetencias y la variable sexo

| Subcompetencia | Chi-cuadrado de Pearson | df | Significación asintótica (bilateral) |
|----------------|-------------------------|----|--------------------------------------|
| Búsqueda | 11,146 | 6 | 0,084 |
| Evaluación | 4,776 | 5 | 0,444 |
| Procesamiento | 12,145 | 8 | 0,145 |
| Comunicación | 5,672 | 7 | 0,579 |

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Boxplot múltiple por subcompetencia informacional mostrada por sexo



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se aprecian los resultados de la prueba Chi-cuadrado para 6 variables/indicadores del cuestionario, seleccionadas de un total de 22 dado que presentaron las mayores diferencias entre las medias de hombres y mujeres por variable; de estas seis, tres de ellas (V1, V15 y V21) presentan diferencias significativas según el p observado. En la Figura 3 se aprecian diferencias en las cajas que muestran distintas concentraciones y rangos, lo mismo con las dispersiones inferiores y los valores atípicos. Se puede apreciar que, en la V1, la auto-percepción de las mujeres es más concentrada en un rango más bajo al momento de reconocer distintos tipos de buscadores en internet; en la V15, de procesamiento, las mujeres se sienten menos capaces de reconocer diferentes tipos de almacenamiento de datos y elegir cuál es el más adecuado; en la V21, de comunicación, en el contexto de poder denunciar abusos verbales en redes sociales o foros, la mujer se siente más capaz de su competencia informacional, sus valores son más concentrados en un rango alto.

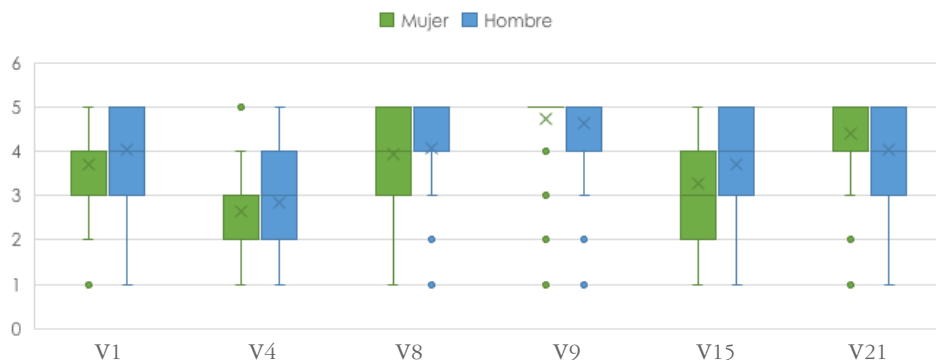
En resumen, de las 22 preguntas del cuestionario, hubo 3 en donde se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, una para búsqueda, una de procesamiento y una para comunicación.

Tabla 2. Prueba Chi-cuadrado entre 6 variables del cuestionario y la variable sexo

| Variable | Chi-cuadrado de Pearson | df | Significación asintótica (bilateral) |
|--|-------------------------|----|--------------------------------------|
| V1. Sé identificar varios buscadores de internet | 22,334 | 4 | 0,000 |
| V4. Conozco las estrategias de búsqueda de información (descriptores, operadores booleanos...) | 6,516 | 4 | 0,164 |
| V8. Sé juzgar la confiabilidad de los contenidos que encuentro por internet | 4,396 | 4 | 0,355 |
| V9. Sé que hay páginas web donde puede haber información falsa | 4,508 | 4 | 0,342 |
| V15. Sé reconocer diferentes tipos de dispositivos de almacenamiento de datos y elegir el más adecuado | 22,532 | 4 | 0,000 |
| V21. Soy capaz de denunciar abusos verbales en redes sociales o foros | 16,057 | 4 | 0,003 |

Fuente: Elaboración propia.

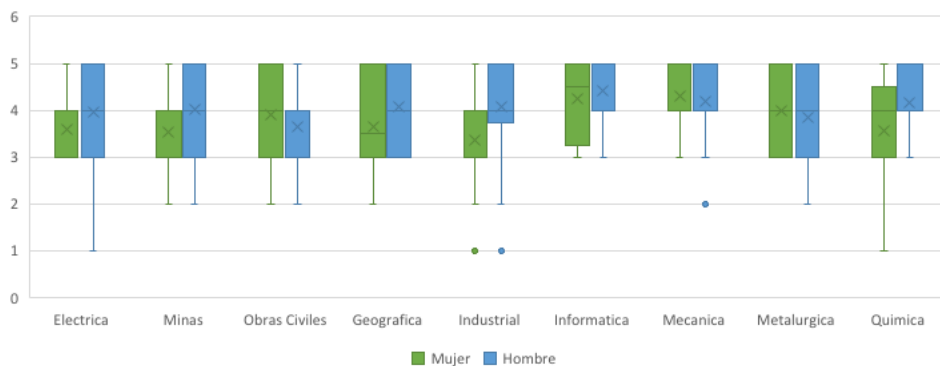
Figura 3. Boxplot múltiple variables con más diferencias entre hombres y mujeres



Fuente: Elaboración propia.

Presentado lo anterior, se analizarán las variables V1, V15 y V21 cruzándolas con la especialidad. En la Figura 4 se puede ver la percepción en V1 agrupada por especialidad/sexo, que muestra concentraciones similares en un rango 3 a 5 favorable de percepción sobre la competencia informacional, indistintamente del sexo. Sin embargo, el acento aquí es observar las diferencias entre hombres y mujeres en las carreras/especialidades acentuadamente masculinizadas.

Figura 4. Boxplot múltiple V1 «Se identificar varios buscadores en internet» distribuidas por

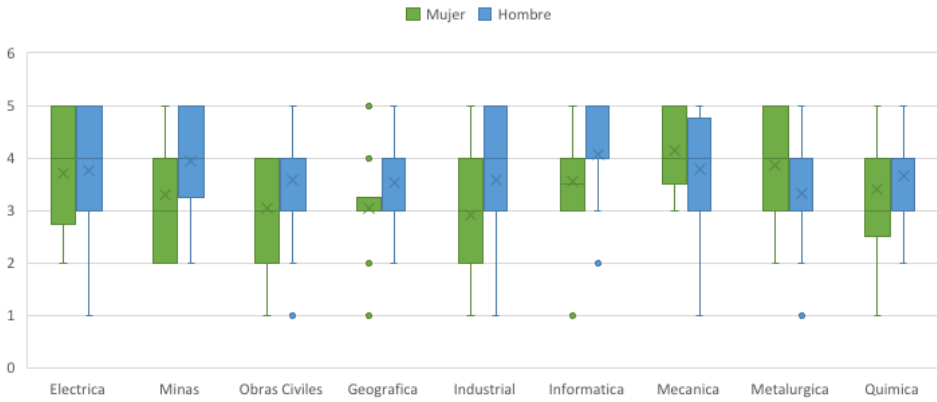


Fuente: Elaboración propia.

Se observa que, en las carreras de eléctrica, minas, industria y química, el hombre se percibe más competente cuando se propone identificar buscadores en internet; a excepción de industria y química, el resultado es esperable ya que dichas carreras han sido históricamente masculinas. Por otro lado, para las carreras de obras civiles, mecánica y metalúrgica las mujeres se perciben mejor que los hombres en relación con los buscadores en internet, lo que significa todo un hallazgo ya que, al igual que las carreras mencionadas anteriormente, son disciplinas con dominancia de hombres. En las carreras de informática y geográfica las mujeres tienden a declarar su percepción similar a los hombres en esta área de la competencia informacional.

En la Figura 5 se tiene la distribución de la V15 por especialidad/sexo, aquí se registran percepciones marcadamente diferentes entre hombres y mujeres; con distintas concentraciones y dispersiones según especialidad. Se observa que el efecto adverso de la especialidad machista no impacta según lo esperado en la mujer: ellas en mecánica, metalurgia y eléctrica se concentran en un rango mayor y menos disperso; en minas, industrial y química presentan percepciones más concentradas en un rango superior los hombres, resultado esperado en el caso de minas, no así en industria y química.

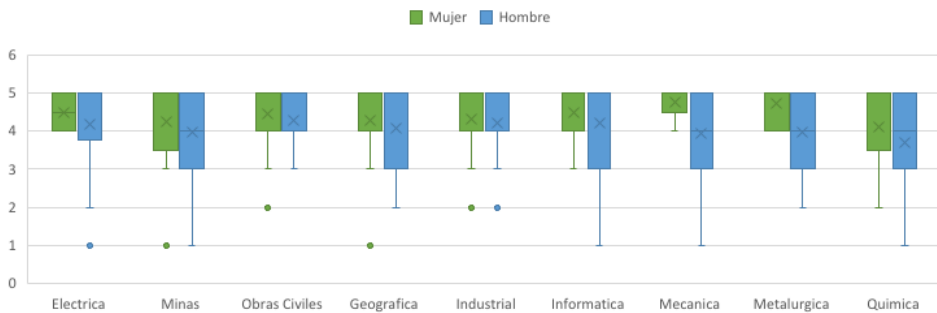
Figura 5. Boxplot múltiple V15 «Sé reconocer diferentes tipos de dispositivos de almacenamiento de datos y elegir el más adecuado» distribuidas por especialidad y sexo



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 6 de la V21 presenta percepciones más concentradas y menos dispersas en favor de las mujeres, en relación con la capacidad de denunciar abusos verbales en redes sociales o foros; variable que pertenece a la subcompetencia de comunicación de información. Y, reafirmando lo anterior, los resultados muestran que en esta variable la mujer se percibe más capaz que los hombres en todas las especialidades; concentrándose aún más sus respuestas en las especialidades más machistas.

Figura 6. Boxplot múltiple V21 «Soy capaz de denunciar abusos verbales en redes sociales o foros» distribuidas por especialidad y sexo



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Para las distintas subcompetencias de la competencia informacional, se identificaron distintos niveles de desarrollo y percepción, consignando que los niveles más bajos se encontraron en la búsqueda y procesamiento de información, mientras que los niveles más altos surgieron en las subcompetencias de evaluación y comunicación de información. En este nivel conjunto y composicional de los datos, en donde se agrupan las variables por subcompetencias, no se observaron diferencias significativas entre mujeres y hombres, lo que es un hallazgo para el mundo STEM, ya que el correlato de la literatura explica como en las distintas disciplinas de la ingeniería la mujer tiende a infravalorarse en comparación del hombre, observándose como una minoría en donde la participación de hombres supera el 70 % de las matrículas. En este sentido, se puede afirmar que, en este tipo de competencias y en un nivel conjunto, las mujeres muestran niveles de percepciones similares a los de los hombres en la Universidad de Santiago de Chile en las carreras de ingeniería.

En un análisis desagregado y específico, donde se observaron las variables por separado, se registraron 3 variables con diferencias significativas entre hombres y mujeres de las 22 que componen el instrumento utilizado. En este sentido se consigna que, en el ámbito de los buscadores y dispositivos de almacenamiento (competencias informacionales de búsqueda y procesamiento de información respectivamente), la mujer se percibe más bajo que los hombres. No así en la variable sobre la capacidad de denunciar abusos verbales en la web, para la cual se percibe más alto que los hombres.

En relación con el análisis de la competencia informacional, el sexo y la especialidad, se tiene que, como indica la literatura, en las carreras más marcadamente masculinizadas, la percepción de las mujeres tiende a manifestarse negativamente, sin embargo, se encontraron casos donde el impacto es menor y contrario del esperado, lo que representa un hallazgo y cambio en la percepción de la mujer en ambientes desfavorables.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el convenio marco entre la Universidad de Salamanca y la Universidad de Santiago de Chile, a través del cual ha sido posible realizar estancias de movilidad de cooperación de las profesoras para realizar esta investigación. Agradecemos también a la red de trabajo establecida entre el grupo de investigación en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA) de la Universidad de Salamanca y al Centro de Integración Ingeniería y Sociedad (CIIS) de la Universidad de Santiago de Chile. Específicamente también, al Proyecto PID Folio n.º 021-2019-Recurso Didáctico para el desarrollo de la competencia informacional en estudiantes de Ingeniería: microexperiencia de conversión al Aula Invertida en el uso de recurso educativo abierto (REAs) de la VRA Usach.

REFERENCIAS

- ALA: American Library Association, Association of College and Research Libraries, and Science and Technology Section's Task Force on Information Literacy for Science and Technology. (2006). *Information Literacy Competency Standards for Science and Engineering/Technology*. American Library Association. Recuperado de <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/infolitscitech.cfm>
- Bainton, T. (2001). Information Literacy and Academic Libraries: The SCONUL Approach (UK/Ireland). En *67 th IFLA Council and General Conference Libraries and Librarians: Making a Difference in the Knowledge Age*. Boston Mass. 16-21 Aug. (pp. 1-11).
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. D. F., México: Fondo de Cultura.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. En *Anales de documentación* (vol. 5, pp. 361-408). Murcia, España: Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Bielba Calvo, M., Martínez Abad, F., Herrera García, M. E. y Rodríguez Conde, M. J. (2015). Diseño de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en Educación Secundaria Obligatoria a través de la selección de indicadores clave. *Education in the Knowledge Society*, 16(3), 124-143. Presentado en sep.-11-2015. doi:10.14201/eks201516310.14201/eks2015163124143
- Bielba Calvo, M., Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M. J. (2016). Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Advance online publication. Presentado en 06/2016. doi:10.13042/Bordón.2016.48593
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. y Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En Griffin, P., McGaw, B. y Care, E. (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bundy, A. (2004). One essential direction; information literacy; information technology fluency. *Journal of eLiteracy*, 1(1), 7-22.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. 1). D. F., México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2000). *Internet y la sociedad red*. Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya, 7.10.2000.
- CONICYT: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (2017). *Diagnóstico Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología e Innovación en Chile Levantando evidencias, construyendo avances y proponiendo recomendaciones desde la colaboración pública y privada*. Recuperado de https://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2015/03/Diagnostico-Equidad-de-Genero-en-CTI-MESA-CONICYT_2017.pdf
- CE: Comunidad Europea 2006/962/CE. (2006, 18 de diciembre). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Bruselas, Bélgica.
- CI: Conexión Ingenieros. (2015). *Estudio de sueldos de Ingenieros 2015 y Mercado Laboral*. <https://conexio-ningenieros.com/>
- CRUE-TIC y REBIUN. (2009). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*. Recuperado a partir de http://crue-tic.uji.es/index.php?option=com_remository&Itemid=28&func=startdown&id=226
- De Souza, M. B. y Ney, F. R. (2017). Every Female Engineer is a Survivor -A Study of Defense Strategies in the Work of Female Engineers. *Universal Journal of Management*, 5(4), 175-180. doi: 10.13189/ujm.2017.050402

- EEES. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- FIG: Facultad de Ingeniería de la Universidad de Santiago de Chile. (2019). *Prototipo de formación en liderazgo y empowerment para mujeres estudiantes de ingeniería*, julio 2019.
- García Llorente, H. J., Martínez Abad, F. y Rodríguez Conde, M. J. (2019). Validación de un instrumento de evaluación de competencias informacionales autopercibidas en educación secundaria obligatoria. *Anales de Documentación*, 22(1). doi: 10.6018/analesdoc.22.1.305641.
- Goetsch, L. A. y Kaufman, P. T. (1998). *Readin', writin', arithmetic, and information competency: Adding a basic skills component to a university's curriculum*. Campus-Wide Information Systems.
- González-Palencia Jiménez, R. y Jiménez Fernández, C. (2016). La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 743-771. doi: 10.1590/S0104-403620160003000010
- Han, B.-Ch. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hernández Ramos, J. P., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de competencias informacionales con el instrumento IL-HUMASS: Escalamiento multidimensional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(42), 39-48. ISSN: 2183-6051.
- Hill, C., Corbett, C. y St. Rose, A. (2010). *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. American Association of University Women. Recuperado de <http://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf>
- Leslie, S.-J., Cimpian, A., Meyer, M. y Freeland, E. (2015). Expectations of Brilliance Underlie Gender Distributions Across Academic Disciplines. *SP*: 262, *EP*: 5, *VL*: 347, *DO*: 10.1126/science.1261375. *JO*: Science (New York, N.Y.).
- Lorenzo Rial, M. A., Álvarez Lires, F. J., Álvarez Lires, M. M. y Serrallé Marzoa, J. F. (2016). La amenaza del estereotipo. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 9, 54-76.
- Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2015). Evaluación de un programa de formación en competencias informacionales para el futuro profesorado de E.S.O. *Revista de Educación*, (370), 45-70.
- Martínez Abad, F., Bielba Calvo, M. y Herrera García, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 376, 110-134. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346>
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *The ABC of Gender in Education*. OCDE.
- Oliveros, M. A., Cabrera, E. y Valdez, B. (2016). La motivación de las mujeres por las carreras de ingeniería y tecnología. *Revista Entreciencias*, 4(9), 89-96, abril-julio 2016. ISSN: 2007-8064.
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a los estudios universitarios (siglo XIX). *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 377-417.
- Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi:10.6018/rie.34.2.215121. ISSN: 0212-4068.
- Pinto, M. (2011). An approach to the internal facet of information literacy using the IL-HUMASS survey. *The Journal of Academic Librarianship*, 37(2), 145-154.
- Pinto, M., Cerdón, J. A. y Gómez Díaz, R. (2010). Thirty years of information literacy (1977-2007). A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(1), 3-19.

- Radovic, D., Veloso, R., Sánchez, J., Gerdtsen, Z. y Martínez, S. (2021). Entrar no es suficiente: discursos de académicos y estudiantes sobre inclusión de mujeres en ingeniería en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 841-865 (ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271).
- Soto, J. (2016). *Mujeres ingeniería UC y más mujeres para la ingeniería y las ciencias de la U. de Chile: una mirada al impulso del acceso, experiencia y permanencia de las mujeres en las carreras ingenieriles y científicas en Chile*. Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- STEM Education Coalition. (2015). *Home*. Recuperado el 8 de septiembre de 2015 de <http://www.stemedcoalition.org/>
- SCM. (2014a). Serie Comunidad Mujer, enero 2014. *Boletín Mujer y Trabajo: Qué estudian mujeres y hombres*.
- SCM. (2014b). Serie Comunidad Mujer, mayo 2014. *Boletín Mujer y trabajo: Estereotipos y brechas de género en los rendimientos académicos*.
- SCM. (2017). Serie Comunidad Mujer, diciembre 2017. *Boletín Mujer y trabajo: Brecha de género en STEM, la ausencia de mujeres en Ingeniería y Matemáticas*, 42.
- SCM. (2020). Serie Comunidad Mujer, enero 2020. *Boletín Efecto económico del sesgo de género en las decisiones vocacionales*, 47.
- U.S. Department of Education. (2016). *Science, Technology, Engineering and Math: Education for Global Leadership*. Recuperado el 8 de septiembre de 2015 de <http://www.ed.gov/stem>
- UNESDOC. (2017). *Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. ISBN 978-92-3-100233-5, recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- Vásquez, J. A., Sneider, C. I., & Comer, M. W. (2013). STEM lesson essentials, grades 3-8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics: Heinemann Portsmouth, NH
- Webber, S. y Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26(6), 381-397.

Nota

La educación STEM es un enfoque interdisciplinario al aprendizaje que remueve las barreras tradicionales de las cuatro disciplinas (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas) y las conecta con el mundo real con experiencias rigurosas, relevantes y significativas para los estudiantes (Vásquez *et al.*, 2013).

TEMA 2.
Educación intercultural

FACILITADORES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO
INTERCULTURAL SOCIOSANITARIO CON PUEBLOS
ORIGINARIOS DE SALTA: LA PERSPECTIVA
DE LOS/AS ESTUDIANTES

*FACILITATORS OF THE IMPLEMENTATION
OF AN INTERCULTURAL SOCIO-SANITARY PROJECT
WITH NATIVE COMMUNITIES FROM SALTA: THE PERSPECTIVE
OF THE STUDENTS*

Isabel BIANCHI¹, Valentina FERNÁNDEZ², Maria REZZONICO³, María Victoria IGLESIAS⁴
y Carolina RONI⁵

¹ *Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina*

isabel.bianchi@hospitalitaliano.org.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-6231-1726>


² *Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina*

valentina.fernandez@hospitalitaliano.org.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-8715-7195>


³ *Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina*

maria.rezzonico@hospitalitaliano.org.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-3298-8407>

⁴ *Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina*

mariav.iglesias@hospitalitaliano.org.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-8970-4976>

⁵ *Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina*

carolina.roni@hospitalitaliano.org.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-3115-3689>

RESUMEN. Introducción: El respeto por las minorías étnicas y la diversidad cultural que se imponen con la globalización y las migraciones interpela la formación de profesionales de la salud en pos del desarrollo de competencias interculturales. Una de las recomendaciones para que puedan adquirir dichas competencias es su participación en la atención de personas

de diversas culturas en un contexto de reflexión y aprendizaje. Desde el 2017, el Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHIBA) lleva a cabo un proyecto sociosanitario educativo en Salta, donde los/las estudiantes y profesionales de la salud participan como voluntarios realizando actividades de servicio, formación y socialización con comunidades socioculturalmente diversas. Este tipo de proyectos conlleva grandes desafíos. Después de 4 años en el terreno, el objetivo del estudio es identificar determinantes facilitadores de un proyecto intercultural sociosanitario. **Métodos:** Se realizó un estudio descriptivo-interpretativo desde un enfoque cualitativo, utilizando el relato de los participantes para identificar determinantes facilitadores del proyecto. **Resultados:** Se evaluaron 17 bitácoras y 34 cuestionarios. Se obtuvieron 486 determinantes. Los más prevalentes fueron: favorecer la implicancia por el encuentro cultural (18.11 %), trabajo colaborativo con el sistema de salud local (15.64 %), nuevas estrategias para generar encuentros más efectivos (13.37 %), descentralización de la atención (11.11 %), aprendizaje situado acompañado (9.05 %) y atención junto a un referente local (9.05 %). **Conclusión:** La implicancia por el encuentro cultural y el trabajo colaborativo, supervisado y en conjunto con referentes comunitarios son los determinantes más importantes para desarrollar un proyecto intercultural sociosanitario exitoso.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad; educación superior; atención primaria.

ABSTRACT: Introduction: The respect for ethnic minorities and cultural diversity imposed by globalization and migration calls for health professionals to be trained in pursuit of the development of intercultural competencies. One of the recommendations so that they can acquire these skills is their participation in caring for people from different cultures in a context of pondering and learning. That is why the Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHIBA) has carried out an educational socio-health project in Salta since 2017, where residents, students and health professionals participate as volunteers carrying out service, training and socialization activities with socio-culturally diverse communities. This type of project entails great challenges. After 4 years in the field, the objective of the study is to identify determinants facilitating an intercultural socio-sanitary project. **Methods:** A descriptive-interpretive study was carried out from a qualitative approach, using the participants' reports to identify the facilitating determinants of the project. **Results:** 17 logs and 34 questionnaires were evaluated. 486 determinants were obtained. The most prevalent determinants were: favoring involvement through the cultural encounter (18.11 %), collaborative work with the local health system (15.64 %), use of new strategies to generate more effective encounters (13.37 %), decentralization of care (11.11 %), generate accompanied situated learning (9.05 %) and care with a local referent (9.05 %). **Conclusion:** Collaborative work, supervised and in conjunction with community referents, are the most important determinants to develop a successful socio-sanitary intercultural project.

KEYWORDS: interculturality; higher education; primary care.

1. INTRODUCCIÓN

El respeto por las minorías étnicas y la diversidad cultural que se imponen con la globalización y las migraciones interpela la formación de profesionales de la salud en pos del desarrollo de competencias interculturales (Valdez Fernández, 2019; Veliz-Rojas *et al.*, 2019). Surge así la necesidad de implementar programas de formación en interculturalidad e integrar distintas cosmovisiones de la salud en las currículas (Veliz-Rojas *et al.*, 2019). Si bien esta necesidad es reconocida mundialmente, en Argentina son escasas las universidades que le dan respuesta, a pesar de ser un país multicultural.

Una de las recomendaciones de expertos para que los profesionales de la salud puedan adquirir estas competencias es su participación en la atención de personas de diversas culturas en un contexto de reflexión y aprendizaje y que al mismo tiempo puedan verse inmersos en las comunidades y sistemas sanitarios locales (Mareno y Hart, 2014; Veliz-Rojas *et al.*, 2019). El Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHIBA) enfoca la formación en interculturalidad como uno de sus principales objetivos. Es así como, en el 2017, nace desde el Departamento de Extensión Universitaria un proyecto sociosanitario educativo en Salta, Argentina. Los objetivos del proyecto fueron promover el compromiso social en la comunidad hospitalaria y universitaria, producir acciones transformadoras en la salud de poblaciones en estado de vulnerabilidad y formar profesionales en medicina social e intercultural.

Este proyecto se implementó en Santa Victoria Este (SVE), provincia de Salta, ubicada a 1900 km de la capital, a la vera del río Pilcomayo. Es un punto tripartito entre Argentina, Bolivia y Paraguay. La conformación mayoritaria de la población es de tipo rural y más del 60 % corresponde a comunidades originarias como wichís, chorotes, tobas y chulupíes, quienes poseen lenguas y características particulares (INDEC, 2010). Es una zona considerada de alto riesgo social y sanitario debido a diversos factores: falta de agua potable, inundaciones estacionales, déficit de saneamiento ambiental, barreras lingüísticas, inexistencia de medios de transporte públicos, enfermedades endémicas, entre otros. Los indicadores informan que el 89 % de la población posee Necesidades Básicas Insatisfechas y existen altos índices de mortalidad materno-infantil y desnutrición (INDEC, 2010).

Allí los/as residentes, estudiantes y profesionales de la salud del IUHIBA participan como voluntarios realizando actividades de servicio en problemáticas como tuberculosis, desnutrición, enfermedades de transmisión vertical y control de embarazos de riesgo; realizan actividades formativas para el equipo de salud local y la comunidad, y participan de actividades sociales con comunidades socioculturalmente diversas.

El trabajo se organiza en comitivas mensuales, con aproximadamente 5 participantes y 1 tutor. Cada comitiva realiza un curso de preparación previo al viaje y luego permanece en terreno durante 3 semanas. El cronograma de actividades está organizado en conjunto con los profesionales de salud locales y la atención en las comunidades es en compañía de un referente local, que puede hacer muchas veces de intérprete.

Se trata de un proyecto complejo por la multiplicidad de actores, la supervisión de estudiantes y profesionales en formación y por la gestión de recursos. Corresponde una mención especial a la dificultad idiomática, por la multiplicidad de etnias y la escasa inclusión de

traductores en las prácticas cotidianas. Si bien la implementación del proyecto ha tenido dificultades como la coordinación en terreno, el trabajo conjunto con otras instituciones, asegurar la continuidad en los cuidados y mejorar la supervisión en territorio, así como múltiples crisis sociopolíticas locales, hemos logrado insertarnos y ser un actor estable reconocido a nivel local y ministerial. A lo largo de estos años hemos trabajado en la sustentabilidad y profesionalización del mismo.

Desde su inicio en 2017 hasta septiembre de 2021, han viajado 28 comitivas interdisciplinarias con 135 voluntarios/as que atendieron a 3696 pacientes, realizaron 20 talleres comunitarios y 12 capacitaciones al equipo de salud local, sobre temáticas previamente consensuadas y con estrategias de aprendizaje conjuntamente seleccionadas.

Este tipo de proyectos conlleva grandes desafíos. Después de 4 años en terreno, el objetivo del estudio es identificar determinantes que resulten facilitadores de la implementación de un proyecto intercultural sociosanitario desarrollado en Santa Victoria Este, Salta, coordinado por el Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHIBA), destinado a profesionales de la salud.

2. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio descriptivo-interpretativo desde un enfoque cualitativo. Los instrumentos de recolección de datos fueron las fuentes escritas de los 17 profesionales que participaron del proyecto sociosanitario durante el año 2021. Estas fuentes fueron cuestionarios con preguntas abiertas y de valoración de la experiencia desde sus percepciones y diarios de viajes (bitácoras), en los que los participantes narraron sus experiencias y reflexionaron sobre estas. Los/as participantes del programa completaron cuestionarios pre- y postviaje donde se relevaron sus expectativas sobre la experiencia y la capacitación recibida. Estos fueron elaborados por el equipo de gestión del proyecto, no tienen la finalidad de identificar relaciones de causa-efecto o establecer generalizaciones, por lo tanto, no es un instrumento estandarizado validado. Pretenden recolectar información con fines descriptivos que brinden datos para triangular en un análisis cualitativo. Sus preguntas apuntan a documentar la perspectiva de los participantes desde su experiencia en el programa. Además, se analizaron las bitácoras de viaje que dichos profesionales produjeron durante las tres semanas que permanecieron en Santa Victoria Este, con la finalidad de objetivar a modo de autoevaluación la experiencia formativa en terreno. Allí se sugiere que valoren las actividades realizadas y que describan su experiencia, las competencias que creen haber alcanzado, los aprendizajes y el grado de satisfacción respecto de su participación en el proyecto. El procedimiento de análisis consistió en la triangulación de estas dos fuentes de información en una matriz documental de la que resultaron emergentes los facilitadores del programa. Se conjugaron estrategias de análisis categorizadoras y por relación de contigüidad (Maxwell y Miller, 2008; Maxwell, 2005). Esto implicó una primera instancia de codificación y agrupamiento por semejanza de los fragmentos de testimonios escritos de los estudiantes. Esta organización de los datos dio lugar a un *refinamiento de las categorías* en donde se excluyeron,

incorporaron y redefinieron códigos mediante la comparación de fragmentos y la inclusión de cuatro interjueces para el análisis. La función del interjuez fue no solo la de revisar la relación entre código y fragmento de cita, sino también discutir y estabilizar el sistema de categorías (Denzin, 1970). En tercer lugar, se *identificaron metacódigos* que, en un nivel más molar, permitieron rotular agrupamientos de códigos, establecer relaciones entre ellos y encontrar nuevas propiedades en su interior (Miles y Huberman, 1994). Identificados los determinantes o facilitadores, se los categorizó y se evaluó la frecuencia con la que aparecían en los relatos. Posteriormente se procedió a un análisis por relaciones de contigüidad en el que se pusieron en relación las características del participante que produjo los documentos escritos (cuándo realizó el viaje, carrera, edad, etc.) y la naturaleza de las dos fuentes de datos.

Este análisis busca responder al objetivo general de identificar determinantes que resulten facilitadores de la implementación de un proyecto intercultural sociosanitario desarrollado en Santa Victoria Este, Salta, coordinado por el Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHIBA). Entre sus objetivos específicos nos proponemos:

- Reconocer desde la perspectiva de los participantes aquellos aspectos que permitieron llevar adelante el programa sociosanitario, tanto a través de lo respondido en los cuestionarios como en lo relatado en sus bitácoras (fuentes escritas).
- Conjugar fuentes y experiencias de distintas comitivas y personas con distintos roles en el programa para identificar recurrencias y aspectos salientes de los testimonios.
- Delimitar, desde los relatos de los participantes, esos rasgos emergentes que resultan facilitadores de la implementación de un programa como el estudiado.

3. RESULTADOS

Los 17 profesionales que participaron del programa en los últimos 12 meses realizaron 17 bitácoras de autoevaluación durante su trabajo en terreno y 17 cuestionarios antes y 17 después de su viaje a SVE.

De la información que surgió de los mismos, se pudieron identificar las características o determinantes que, según los participantes del programa, favorecieron la implementación del proyecto. Se obtuvieron un total de 486 determinantes, 380 correspondientes a las bitácoras y 106 a los cuestionarios. Se evaluó la frecuencia relativa (Fr) de los determinantes según fuente (bitácora o cuestionario) y sumando las dos fuentes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Determinantes facilitadores del programa

| | Bitácoras | % | Cuestionarios | % | Total | % |
|---|-----------|-------|---------------|-------|-------|-------|
| 1. Acciones que consolidaron el vínculo con los actores locales | | | | | | |
| Trabajo con el sistema de salud local | 60 | 15.79 | 16 | 15.09 | 76 | 15.64 |

| | Bitácoras | % | Cuestionarios | % | Total | % |
|---|-----------|-------|---------------|--------|-------|--------|
| Continuidad del trabajo en terreno | 20 | 5.26 | 1 | 0.94 | 21 | 4.32 |
| Convenio con Ministerio y otras ONG | 9 | 2.37 | 0 | 0.00 | 9 | 1.85 |
| 2. Acciones que hicieron al programa relevante para la formación de los profesionales | | | | | | |
| Aprendizaje situado acompañado | 25 | 6.58 | 19 | 17.92 | 44 | 9.05 |
| Generar espacios de reflexión supervisados | 30 | 7.89 | 9 | 8.49 | 39 | 8.02 |
| Fomentar el trabajo en equipos interdisciplinarios | 8 | 2.11 | 12 | 11.32 | 20 | 4.12 |
| 3. Acciones que estrecharon el vínculo con la comunidad | | | | | | |
| Favorecer la implicación por el encuentro cultural | 73 | 19.21 | 15 | 14.15 | 88 | 18.11 |
| Nuevas estrategias para generar encuentros más efectivos | 58 | 15.26 | 7 | 6.60 | 65 | 13.37 |
| Descentralización de la atención | 42 | 11.05 | 12 | 11.32 | 54 | 11.11 |
| Atención en terreno con un referente local | 32 | 8.42 | 12 | 11.32 | 44 | 9.05 |
| Continuidad en la atención de los pacientes | 23 | 6.05 | 3 | 2.83 | 26 | 5.35 |
| Total determinantes | 380 | 100 | 106 | 100.00 | 486 | 100.00 |

Dichos determinantes fueron clasificados en tres campos o dimensiones:

1. Acciones que consolidaron el vínculo con los actores locales.
2. Acciones que hicieron que el programa fuera relevante para la formación de los profesionales de la salud que participaron.
3. Acciones que fortalecieron el vínculo con la comunidad.

Dentro de la primera dimensión, los determinantes identificados como acciones que consolidaron el vínculo con los actores locales fueron el trabajo colaborativo y coordinado con el

sistema de salud local (15.64 %); el trabajo continuo en terreno durante 4 años (4.32 %), y la realización de convenios con el Ministerio de Salud y otras organizaciones locales (1.85 %).

La importancia del trabajo colaborativo con el sistema de salud local queda ilustrada en la cita de 6-GP donde describe: «Luego de compartir este día con la comunidad, junto con los nutricionistas del hospital, me doy cuenta que así es mucho mejor, ellos conocen los circuitos, conocen a las familias, ya hay un vínculo previo que nos permite integrarnos con mayor facilidad... y cuando no estamos, ellos pueden seguir ayudando a estos pacientes».

Con este fragmento del relato se puede apreciar como los profesionales del programa trabajan en conjunto con el sistema de salud local, potenciándose y acompañándose, sin reemplazarse. De esta manera, al construir de forma conjunta y articulada se genera un vínculo con los profesionales locales que colabora fuertemente en la continuidad de un proyecto en el que los participantes no permanecen de forma continua en terreno y van cambiando con las distintas comitivas.

En la segunda categoría aparecen las acciones que hicieron que el programa fuera relevante para la formación de los profesionales que participaron. Los determinantes que surgieron fueron la posibilidad de realizar un aprendizaje situado acompañados por representantes del programa (9.05 %); la generación de espacios de reflexión supervisados, como el curso de preparación previo a cada viaje; la realización de las bitácoras y las devoluciones posteriores a los viajes (8.02 %), y el fomento del trabajo en equipos interdisciplinarios (4.12 %).

Con respecto a los determinantes de esta categoría, un participante comenta:

Querer acercarte a un paciente pediátrico y que la madre no te permita revisarlo, no lo logré entender. Por dentro pensaba: ¿no te das cuenta que estoy viniendo a controlarlo para ver que esté bien? Sentí enojo. Hoy, después de una semana de terreno, habiendo tenido largas charlas con mi equipo, pienso que podría haberlo visto al revés, pensar en qué siente ella cuando nos acercamos 7 *criollos* a tocar a su hijo. (14-JP)

Lo valioso de esta cita es la transformación que realiza este/a profesional a partir del encuentro, la posibilidad de empatizar con la madre, de ponerse en su lugar y de comprender el impacto de la historia de tensión entre las diversas culturas en el proceso de salud enfermedad atención. Este ejemplo de crecimiento personal y profesional es lo que genera gran satisfacción en los participantes, que luego eligen volver o contagian este entusiasmo a otros voluntarios y lo que estimula a que los departamentos académicos apoyen a los estudiantes y residentes que deciden viajar.

La tercera categoría reúne las acciones que fortalecieron el vínculo con la comunidad. Dentro de las mismas se identificaron: el favorecimiento de la implicación por el encuentro cultural (18.11 %); el uso de nuevas estrategias para generar encuentros más efectivos, como la realización de actividades lúdicas o el aprendizaje de palabras en idioma local (13.37 %); la descentralización de la atención (11.11 %); la atención en terreno con un referente local (9.05 %), y la continuidad en la atención de los pacientes (5.35 %). Con respecto al favorecimiento de la implicación por el encuentro cultural, cada comitiva realiza un curso de preparación previo a cada viaje, durante todo el año se realizan jornadas y talleres de

interculturalidad y durante su estadía en terreno se organizan actividades de socialización con la comunidad. Estas actividades buscan que los profesionales desarrollen una sensibilidad cultural que les permita prestar una atención adecuada y de calidad.

En su bitácora 10-AM describe:

La primera ecografía que hice en todo el viaje reflejó la realidad de muchas Wichí más: una niña, sin DNI, de tan solo 12 años, consultaba por dolor abdominal y amenorrea... Encontré en su útero un corazón que latía 164 veces por minuto desde hacía tres meses. ¿cómo puede ser siendo tan chica? ¿Es parte de la cultura? ¿hasta dónde llega la cultura? ¿Qué se puede hacer al respecto y que no? Y miles de preguntas más, muchas difíciles de responder. Me dispuse a escucharla, a acompañarla.

Este relato ilustra la complejidad de este tipo de experiencias, la necesidad de que los/as profesionales que participan del programa comprendan la diversidad cultural que existe en nuestro país y que un vínculo basado en la igualdad es fundamental para lograr relaciones más horizontales, respetuosas y comprensivas, que son la base de la interculturalidad.

4. CONCLUSIONES

Mediante el análisis del relato de los participantes se lograron delimitar los rasgos emergentes que resultaron en la identificación de 486 determinantes facilitadores de la implementación de un proyecto intercultural sociosanitario para profesionales de la salud.

Desde la perspectiva de los participantes, el fomento de la implicación por el encuentro cultural, el aprendizaje situado supervisado, el trabajo colaborativo con el sistema de salud local, en conjunto con referentes comunitarios y el uso de nuevas estrategias para generar encuentros con la comunidad más efectivos, fueron los determinantes más importantes para que este tipo de proyectos se desarrollaran de forma exitosa.

Si bien los determinantes seleccionados por el equipo de gestión del proyecto como centrales para la realización del programa coincidieron con los resultados del análisis sistemático realizado en esta investigación, al conjugar las experiencias de las distintas comitivas, surgieron nuevos aspectos que no habían sido anticipados y que resultaron claves para su factibilidad. El primero, referente al uso de nuevas estrategias para generar encuentros más efectivos con la comunidad. Muchos participantes relatan cómo iniciar la atención con una actividad lúdica o con algunas palabras en el idioma local marcó un cambio rotundo en la relación con esos pacientes. Ante tan buenos resultados, esta dinámica se ha convertido en una sugerencia habitual a los grupos por viajar. Como segundo punto, de los relatos surge la necesidad de profundizar el acompañamiento de los espacios de reflexión, ya que, si bien el programa contaba con estos espacios, fue clara la necesidad de incorporar profesionales del ámbito de la salud mental para trabajar las reflexiones que emergen de esta experiencia.

El reconocimiento de estos determinantes como resultado de un análisis exhaustivo, sistemático y emergentes de la experiencia de los participantes en formación revela como facilitadores en la implementación de un programa sociosanitario intercultural un conjunto de

acciones que otras instituciones y organizaciones con la misma iniciativa podrán considerar al momento de planificarla e implementarla. En nuestro caso nos anima a fortalecer las que aún resultan incipientes y a sostener aquellas que son pilares de nuestra propuesta.

REFERENCIAS

- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods Methodological perspectives*. Universidad de California, Aldine Publishing Company.
- INDEC. (2010). *Censo nacional de población, hogares y vivienda*. Buenos Aires. Argentina. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- Mareno, N. y Hart, P. L. (2014). Cultural competency among nurses with undergraduate and graduate degrees: implications for nursing education. *Nursing education perspectives*. [https://doi: 10.5480/12-834.1](https://doi.org/10.5480/12-834.1)
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications. https://www.researchgate.net/publication/320353627_Qualitative_research_design_An_interactive_approach
- Maxwell, J. A. y Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). The Guilford Press.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage. https://www.academia.edu/22969370/Miles_Huberman_Data_analysis
- Valdez Fernández, A. L. (2019). Interculturalidad: una apuesta en la formación de los profesionales enfermeros. *Cultura de los Cuidados* (Edición digital), 23(55). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2019.55.18>
- Veliz-Rojas, L., Bianchetti-Saavedra, A. F. y Silva-Fernández, M. (2019). Intercultural skills in primary health care: a challenge for higher education in contexts of cultural diversity. *Cadernos de Saúde Pública*. [https://doi: 10.1590/0102-311x00120818](https://doi.org/10.1590/0102-311x00120818)

FORMACIÓN DE CONSEJEROS ESTUDIANTILES MEDIADORES DE CONFLICTOS, UN AULA REEDUCADA QUE PIENSA EN LA CIUDADANÍA

TRAINING OF COUNSELORS TEACHERS MEDIATORS OF CONFLICTS, A REEDUCATED CLASSROOM THAT THINKS ABOUT CITIZENSHIP

Alba Catherine ALVES-NOREÑA¹, María José RODRÍGUEZ-CONDE²,
Juan Pablo HERNÁNDEZ-RAMOS³ y Catherine CASTIBLANCO RODRÍGUEZ⁴

¹ *Universidad Militar Nueva Granada, Universidad de Salamanca, Colombia-España*
id00771032@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-1881-290X>


² *Universidad de Salamanca, España*
mjrconde@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2509-1901>

³ *Universidad de Salamanca, España*
juanpablo@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-3436-8562>

⁴ *Universidad Militar Nueva Granada, Colombia*
catherine.castiblanco@unimilitar.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-7763-1092>

RESUMEN: Una propuesta milenaria parte de no solo formar al sujeto en saberes, sino en el ser, donde los docentes son quienes cumplen con un rol activo y pueden direccionar dicho proceso, es por esto que se debe educar al maestro para así poder formar una red de saberes y multiplicar las habilidades en todo aquel que pueda interferir en la formación del estudiante; aunado a esto, la situación actual de una pandemia conlleva crear estrategias de formación con el apoyo de las TIC para afrontar el reto de cambiar el concepto de formación a formadores, convirtiéndolo en un escenario de investigación acción propuesto para transformar los retos que la educación propone a medida que se avanza en un mundo tecnológico. El estudio tiene como objetivo diseñar e implementar un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) sustentable en una estrategia TIC para la formación de docentes consejeros de educación superior, promoviendo

el manejo y resolución de conflictos. El estudio se realizó bajo un enfoque de tipo mixto experimental, los datos fueron tratados y analizados estadísticamente con el apoyo de software estadístico, el diseño del OVA se realizó en dos etapas, 1. diseño instruccional y 2. diseño de contenido, en las que se realizaron las validaciones de constructo siguiendo la metodología de juicio de expertos, actualmente el proceso de formación de docentes consejeros DOCO se realiza en una plataforma tecnológica, social y educativa de acceso libre y es adelantado por 41 docentes consejeros de educación superior.

PALABRAS CLAVE: docente consejero; convivencia; educación; manejo y resolución de conflictos.

ABSTRACT: An ancient proposal starts from not only training the subject in knowledge, but in being, where teachers are the ones who fulfill an active role and can direct said process, that is why the teacher must be educated in order to form a network of knowledge and multiply skills in anyone who may interfere in the training of the student; in addition to this, the current situation of a pandemic leads to the creation of training strategies with the support of ICT, to face the challenge of changing the concept of training for trainers, turning it into a proposed action research scenario to transform the challenges that education proposes as you advance in a technological world. The objective of the study is to design and implement a sustainable Virtual Learning Object (VOA) in an ICT strategy for the training of higher education counselor teachers, promoting the management and resolution of conflicts. The study was carried out under a mixed-type experimental approach, the data were treated and statistically analyzed with the support of statistical software, the design of the OVA was carried out in two stages, 1. instructional design and 2. content design, in which the construct validations were carried out following the expert judgment methodology, currently the DOCO counseling teacher training process is carried out on a free access technological, social and educational platform and is carried out by 41 higher education counseling teachers.

KEYWORDS: counseling teacher; coexistence; education; management and conflict resolution.

1. INTRODUCCIÓN

La agresión y la violencia escolar son problemas globales que se presentan en la cotidianidad de diferentes países, la Organización de Naciones Unidas se ha propuesto, con los retos del Milenio, generar estrategias de convivencia que lleven a educar a los niños y niñas desde su primer ciclo de vida e interacción social hasta su inserción en la educación superior. Lo mencionado parte de una hipótesis que da inicio a las actitudes de la violencia en las aulas y su propagación por el contexto familiar al cual pertenece el educando, esto forma al ser con una mentalidad de acción y reacción sin pensar en el otro; de aquí parte la necesidad de formar ciudadanos que puedan ayudar a construir sociedades pacíficas y democráticas; aunado a esto y de vital importancia, la responsabilidad de las instituciones educativas de contar con docentes altamente capacitados en la mediación, manejo y resolución de conflictos, enfrentando los retos que esto supone.

Surge entonces la necesidad de diseñar un programa de formación para docentes consejeros mediado por TIC, que ayude a los docentes a adquirir las «competencias específicas» con relación al manejo y resolución de conflictos en el aula, este estudio se desarrolló con un enfoque mixto de tipo experimental. En un primer momento se realizó un diagnóstico con 38 docentes consejeros de educación superior y 64 estudiantes universitarios, evidenciando así el problema y la necesidad de fortalecer en los docentes la competencia para la mediación de conflictos. Los instrumentos utilizados fueron construidos por los investigadores y su relevancia y representatividad del constructo validadas metodológicamente.

A partir de aquí se diseñó el programa formativo de docentes consejeros (DOCO) siguiendo la metodología ADIE de diseño instruccional, este fue validado técnica, operativa y conceptualmente siguiendo metodologías y análisis estadísticos, garantizando así la rigurosidad ética de la investigación.

Con la formación de 41 docentes consejeros participantes, se contribuirá a la formación de ciudadanos que sepan responder con eficacia e inteligencia a la agresión, sin agredir, reduciendo significativamente los niveles de violencia escolar y generando cambios en la construcción de ciudadanía más tolerante y resiliente.

2. METODOLOGÍA

El estudio se realizó bajo un enfoque de tipo mixto el cual representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández y Mendoza, 2016). El diseño metodológico se centralizó en un estudio de tipo experimental con la manipulación intencional de las variables independientes, para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre las variables dependientes, dentro de una situación de control para el investigador (Fleiss, Levin y Paik, 2013).

Iniciando el estudio se realizó un diagnóstico con 38 docentes consejeros de educación superior y 64 estudiantes universitarios, evidenciando así el problema y la necesidad de fortalecer en los docentes la competencia para la mediación de conflictos; posterior al diagnóstico, y luego de estructurar y validar el objeto virtual de aprendizaje a nivel conceptual, temático, metodológico y técnico, se desarrolló el proceso de formación virtual de un grupo ampliado a 41 docentes, para posterior retroalimentación del proceso.

Los instrumentos utilizados para el diagnóstico, estructura conceptual y técnica del OVA y evaluación final del OVA fueron construidos por los investigadores y validados siguiendo metodologías estructuradas y análisis estadísticos, garantizando la rigurosidad ética y metodológica de la investigación. Los datos fueron procesados con la ayuda del software de procesamiento y análisis estadístico SPSS.

3. RESULTADOS

Como principal resultado de la investigación se diseñó el programa de formación de docentes consejeros denominado DOCO, siguiendo la metodología de diseño instruccional ADIE, «El diseño instruccional es el proceso sistémico, planificado y estructurado que se debe llevar a cabo para producir materiales educativos eficaces y efectivos, utilizando tecnología, cuyo fin es desarrollar en el estudiante las competencias suficientes para el aprendizaje» (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). El modelo ADIE integra las etapas de Análisis de necesidades, Definición de objetivos, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación.

Para implementar un programa de formación en mediación y resolución de conflictos en una institución educativa, los actores implicados, docentes, estudiantes, directivos y personal administrativo, deben seguir un proceso riguroso de formación en mediación. La mediación no se da naturalmente, se deben desarrollar habilidades particulares y tener conocimientos que permitan desarrollar este tipo de procesos. El entrenamiento en mediación implicó el conocimiento del proceso en sí, el desarrollo de habilidades de comunicación y de manejo de emociones, entre otras cosas. Involucró también un compromiso de cada docente frente a generar cambios en las concepciones en cuanto a los conflictos y su manejo.

A continuación, se presenta el esquema gráfico general de la plataforma DOCO con lo cual se muestra la estructura operativa y aspectos de diseño didácticos y amigables para el usuario.

La plataforma en la cual se estructuró el OVA, programa formativo de docentes consejeros, es una plataforma tecnológica, social y educativa que permite la comunicación entre docentes y estudiantes en un entorno cerrado y privado a modo de *microblogging*. Esta plataforma es de uso fácil, seguro, interactivo, versátil y gratuito. Al formar a través de esta estrategia a los 41 docentes consejeros, se contribuye significativamente a la formación de ciudadanos que sepan responder con eficacia e inteligencia a la agresión, sin agredir, reduciendo los niveles de violencia escolar y generando cambios en la construcción de ciudadanía más tolerante y resiliente (Chaux, 2012, p. 37).

Figura 1. Vista general plataforma DOCO



Fuente: Elaboración propia (2021).

4. CONCLUSIONES

La formación de docentes consejeros estudiantiles mediadores de conflictos contribuye significativamente en los procesos de reeducación y construcción de ciudadanía desde las aulas para fomentar el ideal de ciudadano; es así como al implementar un programa de mediación en una institución escolar, tanto docentes como estudiantes, directivos y personal administrativo deben seguir un proceso riguroso de formación en mediación. La mediación no se da naturalmente, se deben desarrollar habilidades particulares y tener conocimientos que permitan desarrollar este tipo de procesos. El entrenamiento en mediación implica el conocimiento del proceso en sí, el desarrollo de habilidades de comunicación y de manejo de emociones, entre otros aspectos integrados en los módulos de formación de la estrategia TIC propuesta.

Los avances de la investigación se han logrado gracias a los hallazgos y ratificación del problema a través del diagnóstico inicial, en lo cual se evidenció la necesidad de contar con una herramienta TIC que les diera a los docentes consejeros la oportunidad de formarse en la mediación de conflictos involucrando también cambios en sus concepciones en cuanto a los conflictos y su manejo. De igual manera, el objeto virtual de aprendizaje (OVA) como herramienta digital para la formación de docentes consejeros fue más allá de la simple transmisión de información y permitió que los docentes tomaran control sobre el aprendizaje, posibilitando nuevos saberes significativos en función de las tareas y actividades propuestas.

REFERENCIAS

- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
- Elliott, J. (2005). *La investigación - acción en educación*. Morata.
- Fleiss, J. L., Levin, B. y Paik, M. C. (2013). *Statistical Methods for Rates and Proportions*. John Wiley & Sons, Hoboken.
- Hernández, S. y Mendoza, C. (2016). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *¿Qué es un objeto de aprendizaje?*
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Gestión educativa*.
- Prado, J. D. y Gil, J. A. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99-116.
- Rey, R. D., Ortega, R. y Feria, I. (2017). *Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa*.
- Touzard, H. (1977). *La mediación y la solución de los conflictos*. Herder.
- Xesús, J. (2003). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 285-298.

PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA TELECOLABORACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERPERSONALES E INTERCULTURALES

TEACHING PROPOSAL BASED ON TELE-COLLABORATION FOR THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL AND INTERCULTURAL COMPETENCES

Luis Vicente GÓMEZ-GARCÍA¹, Elva MORALES-ROBLES² y Margarida MORGADO³

¹ *Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal*

lgomes@ipcb.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-9623-3989>


² *Universidad de Salamanca, España*

elvamorales@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8682-231X>

³ *Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal*

mar.morgado@ipcb.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-3651-3030>

RESUMEN: Uno de los desafíos actuales de las instituciones de enseñanza superior (IES) del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el de proponer acciones educativas que permitan la adquisición de competencias para enfrentar con éxito las demandas laborales de un mundo cada vez más diverso, global y digital. El objetivo principal de este estudio es identificar las competencias comunicativas interculturales adquiridas en una experiencia pedagógica innovadora basada en la telecolaboración, así como determinar los factores que impiden un adecuado desarrollo de estas competencias. Esta propuesta didáctica forma parte del proyecto cofinanciado por la agencia Erasmus+ de la Unión Europea, INCOLLAB (Interdisciplinary Learning and Teaching <https://incollabeu.wixsite.com/project>), que pretende favorecer la activación y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes de enseñanza superior. Se contempló la metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso en el que participaron 8 estudiantes de una universidad portuguesa y 4 de una universidad chilena; se recabaron los datos a partir de grupos focales, y se empleó la técnica de análisis fenomenológico interpretativo. Los resultados evidencian que el intercambio intercultural en línea llevado a cabo favorece la adquisición de competencias interpersonales necesarias para responder eficazmente a los desafíos producidos por

la internacionalización de la producción y del empleo. Se concluye recomendando el diseño e implementación de propuestas basadas en la telecolaboración, por su potencial didáctico en el desarrollo de competencias, al tiempo que se destacan los principales prejuicios y malentendidos que se pueden producir en este tipo de experiencias de movilidad virtual.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje colaborativo asistido por ordenador; competencia comunicativa intercultural; innovación didáctica; internacionalización de la enseñanza superior.

ABSTRACT: One of the current challenges of Higher Education Institutions (HEIs) of the European Higher Education Area (EHEA) is to propose learning activities capable of contributing to skills development and employability in the scope of an increasingly diverse and digital globalised world. The present study aims at identifying the intercultural communication skills acquired during an innovative pedagogical experience based on tele-collaboration, as well as at pinpointing the factors that may prevent an adequate development of these skills. This pedagogical approach was developed within a co-funded European Union Erasmus+ project, entitled INCOLLAB (Interdisciplinary Learning and Teaching), available at <https://incollabeu.wixsite.com/project>. INCOLLAB aims to promote the activation and development of transversal skills in HEI students. A qualitative methodology was used, through a case study design in which 8 students from a Portuguese HEI and 4 students from a Chilean HEI collaborated in a collection of pre-designed task sequence online. Data were collected from focus groups discussions, which were interpreted through a phenomenological analysis technique. Results show that the online intercultural exchange carried out amongst students from both HEIs favours the acquisition of the necessary interpersonal skills to respond effectively to the challenges produced by the internationalization of production and employment. The study concludes by recommending the design and implementation of proposals based on tele-collaboration, due to its didactic potential in the development of student competencies, while highlighting the main prejudices and misunderstandings that can occur in this type of virtual online mobility experiences.

KEYWORDS: computer-assisted collaborative learning; intercultural communicative competence; didactic innovation; internationalization of higher education.

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en diversos proyectos desarrollados a lo largo de los últimos años, entre los que cabe destacar *C-EO Coach for Entrepreneurial Opportunities* (2013-2015) o *ICCAGE, Intercultural Communicative Competences: An Advantage for Global Employability* (2015-2017), para conseguir una efectiva integración en el mercado laboral de la denominada cuarta revolución industrial (Schwab, 2016), no basta con que los recién licenciados dominen una lengua extranjera; es necesario desarrollar un conjunto de habilidades para actuar apropiadamente entre culturas, así como utilizar eficazmente las tecnologías digitales, que están transformando vertiginosamente las formas de trabajo, aprendizaje, comunicación y entretenimiento.

Las instituciones de educación superior (IES) deben acompañar estas transformaciones, ofreciendo una verdadera formación por competencias, que prepare al alumnado para el actual mercado de trabajo global y digital, donde se espera que sepan comunicar eficazmente en una o más lenguas extranjeras, en entornos de trabajo internacionales y multidisciplinares conectados por la red (Morgado, 2020).

Para responder a estas necesidades, se han diseñado e implementado en las IES del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) experiencias de investigación en innovación didáctica que —con base en la inmersión de los alumnos en entornos virtuales e internacionales de aprendizaje, donde se requiere del empleo de lenguas extranjeras y de tecnologías digitales para la construcción de conocimiento compartido— han resultado especialmente favorecedoras para el desarrollo de competencias transversales especialmente valiosas, como la competencia comunicativa intercultural, la digital o el trabajo en equipo (Gómez *et al.*, 2020; Guadamillas, 2017; Sevilla y Haba, 2016; Vinagre, 2014, 2016).

Para conseguir los objetivos perseguidos con la implementación de experiencias intercambio intercultural en línea, es necesario, de acuerdo con los resultados obtenidos en diversas investigaciones, llevar a cabo una adecuada planificación de los aspectos pedagógicos, organizativos y tecnológicos (Baroni *et al.*, 2019; Garces y O'Dowd, 2020; Hernández *et al.*, 2014).

Este tipo de propuestas pedagógicas se encuentra con diversas denominaciones en la literatura académico-científica: telecolaboración, intercambio intercultural en línea, movilidad virtual o interacción e intercambio en línea (Sadler y Dooly, 2016). Sea cual sea la designación adoptada, estas prácticas consisten en involucrar al alumnado en intercambios virtuales, síncronos y/o asíncronos, con estudiantes de otras realidades lingüísticas y culturales mediante tecnologías digitales. En este estudio adoptamos la definición que ofrecen Sevilla y Haba (2016, pp. 266-277) respecto al conjunto de habilidades de Competencia Comunicativa Intercultural:

La capacidad para comunicarse en una lengua extranjera de manera efectiva, con lo que bastaría con hablar la lengua meta o L2 de manera fluida, sino que sería necesario también saber comunicarse con personas de procedencias lingüísticas y culturales diversas. De este modo, se evitaría el riesgo de malentendidos que advierten autores como Bennett *et al.*, pues «the person who learns language without learning culture risks becoming a fluent fool». (2003, p. 237)

Tres investigadores pertenecientes al proyecto cofinanciado para el período 2019-2022 por Erasmus+ INCOLLAB (Interdisciplinary Learning and Teaching <https://incollabeu.wix-site.com/project>) diseñaron un recurso educativo abierto (REA) denominado «Introducción a la temática de género», que fue implementado en dos Instituciones de Enseñanza Superior (IES) en la modalidad de telecolaboración o intercambio virtual en línea, y completado por 11 universitarios portugueses estudiantes de la asignatura de Español para fines específicos comerciales y económicos y 9 alumnos chilenos de la asignatura de Igualdad & violencia de género, perspectiva psicosocial. Durante el mes de noviembre de 2019, se efectuaron un total de seis sesiones de aulas telecolaborativas síncronas, con una duración media de una hora y cuarenta y cinco minutos, a través de la plataforma de videoconferencias Colibrí Zoom (<https://videoconf-colibri.fcn.pt/doc/about>).

En el diseño del REA se adoptó un enfoque metodológico constructivo, de enseñanza basada en tareas (Nunan, 1996; Zanón y Estaire, 1990), si bien se optó por una gradación de estas, siguiendo una de las revisiones de la taxonomía de Bloom (Anderson *et al.*, 2000). Así, se delinearón dos tareas iniciales de orden inferior, consistentes en comprender e intercambiar información. A continuación, se configuraron otras dos actividades que requieren la aplicación de los conocimientos adquiridos para el análisis de información on-line, mientras que la tarea final supone tanto la creación de conocimiento compartido como la evaluación por pares y la consiguiente mejora de los productos resultantes.

En este contexto, se presenta un estudio de caso que investiga las percepciones de un conjunto de universitarios de Portugal y de Chile respecto al desarrollo de competencias de comunicación intercultural mediante su participación en la experiencia de telecolaboración internacional descrita, a través de dos objetivos específicos:

- Determinar qué competencias comunicativas interculturales han desarrollado los participantes en esta experiencia de telecolaboración internacional.
- Identificar las dificultades percibidas a la hora de desarrollar estas competencias genéricas.

A partir de los resultados obtenidos, se presentan algunas recomendaciones para mejorar la implementación de propuestas didácticas basadas en la telecolaboración.

2. METODOLOGÍA

Diseño: El diseño metodológico adoptado fue el de estudio de caso intrínseco, puesto que se analiza un caso en sí mismo (Stake, 1998), el de varias personas que convergen por su participación en una experiencia de intercambio virtual internacional.

Participantes: Se optó por la técnica de muestreo intencional (Flick, 2015), de modo que se efectuó un convite a todos los sujetos que hubieran participado en todas las sesiones del intercambio telecolaborativo. La muestra quedó conformada por un total de 12 sujetos (11 mujeres y 1 hombre), de los cuales 3 mujeres y 1 hombre pertenecen a una IES de Chile y 8 mujeres a una IES en Portugal.

Instrumentos: Respecto a la recogida de datos, se empleó la técnica de los grupos focales, debido a que permite examinar los significados que las personas que participan atribuyen a temas en discusión (Flick, 2004). Se desarrollaron dos grupos focales. De entre las cuestiones que vertebraron los diálogos de ambos grupos focales, las dos siguientes han proporcionado información relativa al presente estudio de caso:

1. ¿Cuáles son las competencias y/o habilidades que habéis adquirido durante vuestra participación en esta experiencia de telecolaboración internacional?
2. ¿Cuáles han sido los principales inconvenientes del trabajo en equipo a través de tecnologías digitales?

Procesamiento de datos: El trabajo de levantamiento de información se realizó entre junio y julio de 2020. Dado el distanciamiento social que se vivió a escala mundial, los grupos

focales se realizaron a través de mecanismos electrónicos, estos fueron moderados por el o la docente responsable de la asignatura. Los grupos focales tuvieron una duración aproximada de 1 hora 45 min. Antes del desarrollo del diálogo, las personas participantes debían leer un consentimiento en el cual se explicaban los objetivos del estudio, el tratamiento que tendrían los datos, el carácter voluntario y anónimo de sus respuestas y los riesgos asociados. Todas las personas participantes entregaron su consentimiento firmado para formar parte del estudio. Los datos fueron videograbados y transcritos por el equipo de investigación y se recurrió al programa informático ATLAS.ti versión 7.5 para Windows. Se consideró la técnica de análisis fenomenológico interpretativo siguiendo lo propuesto por Duque y Díaz-Granados (2019): lectura inicial de los datos, identificación de los temas emergentes, organización de componentes para producir resultados describiendo el número de enunciaciones que obtiene cada tema y, finalmente, presentar las temáticas de manera comprensiva integrando tanto el significado de las informaciones proporcionadas por las participantes como las del equipo investigador.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presenta el número de alusiones documentadas en los discursos a cada una de las competencias interculturales, discriminadas entre las que refieren la contribución positiva de la experiencia de intercambio virtual para el desarrollo de cada competencia y las referencias a dificultades o problemas encontrados a la hora de poner en juego estas competencias interculturales.

Como ilustra la tabla, las competencias de interacción intercultural y trabajo cooperativo fueron las más referidas en los discursos del alumnado participante, alcanzado entre las dos el 75 % del total de referencias. Las habilidades para trabajar en contexto intercultural recibieron casi un 20 % de alusiones, al tiempo que las habilidades para trabajar en contexto virtual solo fueron mencionadas en 5 ocasiones.

Destaca en los datos obtenidos que las competencias de trabajo cooperativo e interacción intercultural obtienen un número similar de menciones acerca de la contribución del intercambio para su desarrollo, 27 y 26, respectivamente, si bien se documentan 14 discursos donde se refieren problemas a la hora de poner en juego la competencia de interacción intercultural, frente a solo 5 dificultades en el desarrollo del trabajo cooperativo.

Tabla 1. Competencias de comunicación intercultural documentadas

| Competencias de comunicación intercultural percibidas | Total de alusiones a cada competencia | | Enunciaciones sobre la contribución al desarrollo competencial | | Enunciaciones sobre dificultades en el desarrollo de competencias | |
|---|---------------------------------------|-------|--|-------|---|-------|
| | N.º | % | N.º | % | N.º | % |
| Trabajo cooperativo internacional | 32 | 33,7 | 27 | 38,0 | 5 | 20,8 |
| Interacción intercultural | 40 | 42,1 | 26 | 36,6 | 14 | 58,3 |
| Habilidades para trabajar en contexto virtual | 5 | 5,3 | 3 | 4,2 | 2 | 8,3 |
| Habilidades para trabajar en contexto intercultural | 18 | 18,9 | 15 | 21,1 | 3 | 12,5 |
| TOTAL | 95 | 100,0 | 71 | 100,0 | 24 | 100,0 |

A continuación, en la Tabla 2, reproducimos fragmentos de los discursos de los participantes, tanto acerca de la contribución del intercambio al desarrollo de las competencias de comunicación intercultural categorizadas como en lo que respecta a algunos de los problemas habidos a la hora de desarrollar estas competencias.

Tabla 2. Enunciaciones de los discursos de las personas que participaron en la experiencia telecolaborativa

| Enunciaciones sobre la contribución al desarrollo competencial | |
|--|---|
| Competencias | Relatos enunciados |
| Trabajo cooperativo internacional | G1:111- En el trabajo en equipo no solo pienso yo, tengo a otras personas pensando. Eso me da diferentes formas de ver las cosas, cuando soy yo solo sé lo que yo sé, no tengo nadie que me diga, ¡eh, que también puede ser de esta forma! En fin, no tengo otras perspectivas. |
| Habilidades para trabajar en contexto virtual | G1:86- Sobre todo a desarrollar capacidades tanto de trabajo en equipo como las capacidades de trabajar con medios tecnológicos, pues en el futuro la tecnología lo va a ser todo en términos de trabajo. Cada vez hay más tecnología y nuestro trabajo va a ser a través de eso. |
| Interacción intercultural | G2:48- [...] creo que tenemos que poner todo de nuestra parte, salir de nuestra zona de confort y conversar, preguntar... porque en el fondo estás conociendo a alguien que vive otra realidad y eso no tenemos la posibilidad de experimentarlo todos los días. |

| Enunciaciones sobre dificultades en el desarrollo de competencias | |
|---|---|
| Competencias | Relatos enunciados |
| Trabajo cooperativo internacional | G1:63- El mayor problema es el nivel de responsabilidad de la persona con la que vamos a trabajar, es totalmente diferente una persona que no está tan empeñada como uno mismo de una que no tiene interés en hacer el trabajo. |
| Interacción intercultural | G1:123- [...] tenían la cámara sin conectar, aunque ellos tengan supuestamente ese derecho..., pero ya que todos teníamos la cámara conectada ellos deberían haberla conectado también. |

CONCLUSIONES

Este estudio de caso nos ha permitido analizar las percepciones del alumnado que ha participado en una experiencia de telecolaboración virtual internacional, tanto en lo referido a la adquisición de competencias de comunicación intercultural como acerca de los factores que han impedido un adecuado desarrollo de estas.

Los resultados evidencian, por un lado, que el intercambio intercultural *on-line* llevado a cabo favorece especialmente la adquisición de competencias comunicativas interculturales necesarias para responder eficazmente a los desafíos producidos por la internacionalización de la producción y del empleo que caracteriza a nuestras sociedades del capitalismo tardío, confirmando los resultados obtenidos en investigaciones similares (Gómez *et al.*, 2020; Guadamillas, 2017; Sevilla y Haba, 2016; Vinagre, 2014, 2016).

Por su parte, las dificultades encontradas a la hora de desarrollar las competencias interculturales de interacción y de trabajo cooperativo, consistentes, respectivamente, en una falta de acuerdo respecto a las normas a seguir durante las videoconferencias y en el nivel de interdependencia mostrado por algunos miembros de los equipos, evidencian la necesidad de reforzar, tanto en el diseño como en la implementación, un aspecto esencial de este tipo de prácticas basadas en la telecolaboración: los acuerdos previos a la interacción intercultural, tal y como advierte la investigación desarrollada por Hernández *et al.* (2014).

Se recomienda, por lo tanto, la inclusión de una tarea previa en que todos los participantes estén presentes, para, mediante un debate, establecer un acuerdo global que contemple un conjunto de normas para la realización y la presentación de los trabajos grupales, así como para la interacción en las sesiones presenciales. Con la creación de un documento que recoja estos acuerdos, y que se añada a cada tarea a realizar, se pueden disminuir los problemas documentados en esta experiencia de telecolaboración, favoreciendo a su vez el desarrollo de, al menos, las competencias interculturales de interacción social y trabajo cooperativo.

Además, la identificación de los problemas en el desarrollo de estas competencias permite, también, que el docente encargado de implementar la sesión previa de acuerdos para la telecolaboración oriente la discusión hacia el establecimiento de unas reglas claras tanto sobre el

uso de las tecnologías digitales como en lo que respecta a la responsabilidad de cada miembro de los equipos de trabajo.

REFERENCIAS

- Anderson, L., Krathwohl, D. y Bloom, B. (2000). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. *Undefined*. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Taxonomy-for-Learning%2C-Teaching%2C-and-Assessing%3A-A-Anderson-Krathwohl/23eb5e20e7985fca5625548d2ee6d781a2861d41>
- Baroni, A., Dooly, M., García, P. G., Guth, S., Hauck, M., Helm, F., Lewis, T., Mueller-Hartmann, A., O'Dowd, R., Rienties, B. y Rogaten, J. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment*. Research-publishing.net.
- Bennett, J., Bennett, M. y Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*, 237-270.
- Duque, H. y Díaz-Granados, E. T. A. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Garces, P. y O'Dowd, R. (2020). Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving From Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy. *Journal of Studies in International Education*, 25, 102831532093232. <https://doi.org/10.1177/1028315320932323>
- Gómez, L. V., Morales-Robles, E. y Morgado, M. (2020). Telecolaboración y desarrollo efectivo de competencias de comunicación intercultural en el aula de español para fines económicos y comerciales. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 37-54. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.37>
- Guadamillas, M. V. (2017). Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: Un estudio de caso. *Apertura*, 9(1), 8-21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v9n1.1016>
- Hernández, N., González, M. y Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, XXI(42), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Morgado, M. (Ed.). (2020). Interdisciplinary Learning and Teaching. Digital Collaborative Methodological Guidelines (p. 55) [Institucional]. EU-funded project INCOLLAB-Interdisciplinary Learning & Teaching: Collaborative Approaches. Project number 2019-1-CZ01-KA203-061163. *Working CLIL*. <https://www.cetaps.com/clil/1768-2/>
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=238854>
- Sadler, R. y Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: What we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401-413. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw041>
- Schwab, K. (2016). Welcome to the Fourth Industrial Revolution. *Rotmann Magazine*, 19-24. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Sevilla, A. y Haba, J. (2016). «Te das cuenta de que el mundo puede ser tan distinto y similar al mismo tiempo»: Telecolaboración y desarrollo de la competencia intercultural en la educación superior. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 263-284. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54088>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

- Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 41, 2-22.
- Vinagre, M. (2016). Training teachers for virtual collaboration: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 787-802. <https://doi.org/10.1111/bjet.12363>
- Zanón, J. y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y desarrollo. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, 55-90.


CONTRIBUCIONES PARA LA COMPRENSIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD INTERGENERACIONAL

CONTRIBUTIONS TO THE UNDERSTANDING OF INTERGENERATIONAL INTERCULTURALITY

María José FLORES TENA¹ y Carlos SOUSA REIS²

¹ *Universidad Autónoma de Madrid*

maria.flores@uam.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8293-9043>

² *Universidad de Coimbra*

csreis@uc.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-9675-3810>

RESUMEN: Introducción: El aumento progresivo de la población mayor hace que la sociedad se plantee nuevas perspectivas para las personas mayores, poniendo al servicio de la sociedad diferentes actividades que refuerzan el tejido social en los valores humanos y comunitarios para eliminar la soledad, a través del pleno disfrute de los derechos cívicos, los bienes culturales comunes, o la participación en las oportunidades que ofrece la vida pública y comunitaria. Los mayores han transformado los hábitos, integrando nuevos valores generados por los cambios sociales. **Método:** La metodología utilizada es de carácter cuantitativo aplicada a las 200 personas de un Centro de Mayores que utilizan las diversas actividades ofertadas en el centro. El cuestionario constaba de un total de 20 preguntas con tres alternativas posibles de respuesta. Se pretendía detectar las prácticas como inclusivas, intergeneracionales y vinculadas al aprendizaje a lo largo de la vida, para continuar investigando en fases posteriores. **Resultados:** Los resultados nos han aportado datos sobre las diferentes demandas e inquietudes que tienen los mayores en esta etapa de su vida. **Conclusión y discusiones:** Los nuevos comportamientos sociales pueden ser una oportunidad para construir una sociedad más cohesionada y solidaria, sin rupturas generacionales. Y, en esta línea, la atención a la diversidad y sus procesos pares busca ampliar su alcance, generando espacios intergeneracionales.

PALABRAS CLAVE: comunidad; cultura; interculturalidad; intergeneracional; migración.

ABSTRACT: Introduction: The progressive increase of the elderly population makes society consider new perspectives for the elderly, putting at the service of society different

activities that strengthen the social fabric in human and community values to eliminate loneliness, through the full enjoyment of civic rights, common cultural goods, or participation in the opportunities offered by public and community life. The elderly have transformed habits, integrating new values generated by social changes. **Method:** The methodology used was quantitative and applied to 200 people in a Senior Center who use the various activities offered in the center. The questionnaire consisted of a total of 20 questions with three possible response alternatives. The aim was to detect practices as inclusive, intergenerational and linked to lifelong learning, in order to continue research in subsequent phases. **Results:** The results have provided us with data on the different demands and concerns that the elderly have at this stage of their lives. **Conclusion and Discussion:** New social behaviors can be an opportunity to build a more cohesive and supportive society, without generational ruptures. And in this line, attention to diversity and its peer processes seeks to broaden its scope, generating intergenerational spaces.

KEY WORDS: community; culture: interculturality; intergenerational; migration.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el COVID-19, ha aumentado el uso de las redes sociales entre las personas mayores, incrementando las videollamadas, para no sentirse aislado mientras permanecía el confinamiento.

Las redes sociales contribuyen a la salud y el bienestar al facilitar la interacción social con sus familiares. Las rutinas y los hábitos del comportamiento en las redes sociales se han visto afectados. El INE (2020) analiza los datos del comportamiento digital que se está produciendo durante la pandemia de la crisis de COVID-19, aumentando las videollamadas y los mensajes de WhatsApp con un 100 % de uso diariamente.

Las generaciones demográficas existentes en España (Caballero y Baigorri, 2013 y 2018) están convirtiendo a los adultos mayores en una auténtica «agencia de bienestar». Envejecer en un país con políticas y programas que cubren necesidades teniendo mejores condiciones de bienestar es una mejora que los países han ido logrando a lo largo de los años (OMS, 2015). El envejecimiento es una realidad que va en aumento, es importante que se sientan integrados en las nuevas formas de comunicarnos para no sentirse aislados de la sociedad (Flores-Tena, 2018).

El envejecimiento activo mejora la calidad de vida de los mayores [...] Se trata de garantizar los derechos de los mayores y su independencia, de fomentar su participación en la sociedad, de reconocer sus habilidades y sus experiencias y de eliminar los estereotipos negativos que la sociedad ha construido sobre ellos (Flores-Tena, 2015, p. 70).

Para lograr el envejecimiento activo es esencial tener una visión positiva del envejecimiento (Lehr, 2009; Limón y Chalfoun, 2017), que se puede lograr a través de la educación y la participación social (Fernández-Ballesteros *et al.*, 2017).

La forma en que nos estamos comunicando ha sufrido un cambio con la aparición de las nuevas tecnologías; destacamos el uso de teléfonos móviles, una herramienta indispensable en nuestro día a día, las interacciones sociales se realizan a través de las aplicaciones WhatsApp.

Actualmente la llegada de la tecnología inunda los entornos familiares, transformando cambios en la vida cotidiana; surgen diversas formas de comunicación generando innovación en los procesos de educación y las formas de comunicarse.

Las personas mayores están siendo enseñadas por sus familias para poder relacionarse con ellos e integrarse en la nueva modalidad de comunicación para no sentirse aislados.

El estudio pretende dar respuesta a la alfabetización de las familias para el uso de las redes sociales.

Existen diversas áreas en las que las nuevas tecnologías contribuyen a la calidad de vida de las personas y también en los mayores; las TIC han contribuido al desarrollo para mejorar las funciones cognitivas.

Cada día internet está siendo más utilizado por los mayores para compartir con su familia inquietudes, aun así, todavía muchos no lo usan (Anderson y Perrin, 2017; Arfaa & Wang, 2014; Sims, Reed, & Carr, 2016; Vošner, Bobek, Kokol y Krečič, 2016). Existe una brecha cultural en relación al uso de las personas jóvenes y las mayores que utilizan las redes sociales (Lüders y Brandtzæg, 2017).

Se pretende que los mayores utilicen las redes de igual forma que sus nietos para promover la inclusión en las nuevas tecnologías (Sims, Reed y Carr, 2016). Hoy en día, los usos de las TIC están teniendo más participación y comunicación con mejores beneficios en su vida diaria (Anderson y Perrin, 2017).

Según Chempén (2017) «no significa que, a quien se escribe por whatsApp sea cercano a la persona o exista mejor entendimiento del mensaje. Seguirá existiendo esta barrera en el proceso comunicativo, puesto que las personas necesitan una interacción directa y fluida» (p. 27).

2. METODOLOGÍA

El área del estudio es conocer el uso que realizan las personas mayores utilizando las nuevas tecnologías. Con el fin de recopilar la información necesaria para el estudio se elaboró un cuestionario que se aplicó a personas de Educación Permanente. La población del estudio estuvo compuesta por 450 personas; la muestra estuvo formada por 200 usuarias de centros de mayores. Con el fin de obtener la información necesaria para la investigación se elaboró un cuestionario semiestructurado que cumplimentaron los alumnos. El cuestionario estuvo dividido en tres dimensiones:

1. Género.
2. Uso de Internet.
3. Uso de aplicaciones como WhatsApp.

Es importante saber cuál es la utilización que hacen las personas mayores de las nuevas tecnologías, por ello, el objetivo de la investigación es hacer conocer el uso que realizan los mayores de las TIC y qué red es más utilizada por ellos. La investigación tiene un carácter cuantitativo, para el análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios cumplimentados por

los mayores se ha construido la muestra del estudio utilizando el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (versión 24.0 para Windows).

La muestra del estudio estuvo compuesta por el 66 % de mujeres frente al 34 % de hombres

3. RESULTADOS

Las edades están distribuidas entre 55 años con el máximo de participación obteniendo un 78 %, frente a 60 años con un 12 % y 62 años pertenece al 10 %.

La segunda variable pertenece al uso de Internet, observamos que el 89 % utiliza alguna aplicación en el uso diario frente al que aún no conoce su utilización con un 11 %. Ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Uso de internet

| Uso de las nuevas tecnologías | |
|-------------------------------|------|
| Saben usar internet | 89 % |
| No conocen internet | 11 % |

Fuente: Elaboración propia.

La tercera variable consistía en conocer si utilizan las aplicaciones en el móvil para relacionarse con su familia y amigos. Obtuvimos los siguientes resultados: el 78 % utiliza whatsApp, frente al 12 % que utiliza Twiter y tan solo el 10 % Facebook. Ver en la Tabla 2.

Tabla 2. Uso de aplicaciones

| Uso de las aplicaciones en el móvil | |
|-------------------------------------|------|
| whatsApp | 78 % |
| Twiter | 12 % |
| Facebook | 10 % |

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La implicación que tienen los mayores potencia el envejecimiento activo al poder participar en los programas de aprendizaje para desarrollarse personalmente, y ayudándoles a mejorar la vida en su entorno familiar.

El Aprendizaje Basado en Proyecto se caracteriza por que proporciona y favorece el desarrollo de las competencias tales como creatividad, resolución de problemas, habilidad de investigar, motivación y todo ello acompañado de herramientas digitales (Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela, 2016). Por otra parte, tal y como exponen García-Valcárcel, Basilotta y López (2013), las TIC favorecen el aprendizaje constructivo para alcanzar una educación inclusiva, implicación y participación de los miembros involucrados en el proceso de enseñanza, entre otros.

La evaluación de las TIC en la educación se configura como aliada relevante para identificar los procesos y prácticas que resulten ser más eficaces y, al mismo tiempo, ha de ofrecernos novedosas herramientas (Bustos y Román, 2011, p. 4).

La red más utilizada por las personas que han participado en el estudio ha sido la aplicación WhatsApp, seguida de Twitter y Facebook, teniendo un uso en la sociedad.

Las nuevas metodologías aplicadas en la enseñanza se han visto impactadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tanto por la influencia que ejercen en la vida personal y profesional de los docentes como por el rol que han asumido en el marco de la cultura global y, particularmente, de la cultura adolescente y juvenil. El auge de estas tecnologías y de la web social no es un fenómeno pasajero, sino una actitud. Lo que sucede en la vida cotidiana se va filtrando inexorablemente en todas las áreas, y las aulas no son la excepción. El gran desafío de la sociedad es incluir el uso de las nuevas tecnologías en todas las generaciones.

El interés que tienen los participantes en el uso de las TIC hacia las relaciones comunicativas familiares y amigos es importante (Sims, Reed y Carr, 2016). Aunque muchas personas hacen uso en su vida diaria de las nuevas aplicaciones sigue siendo inferior en Europa (European Commission, 2017a).

La formación tecnológica constituye la aportación novedosa de la tecnología al envejecimiento activo, siendo útil en la atención educativa inicial a las personas mayores que forman parte del aprendizaje permanente.

Las estrategias del ciclo de vida dirigidas a promover la dignidad de la vejez combaten el edadismo, asegurando las necesidades básicas, estimulando el aprendizaje a lo largo de la vida, ofreciendo formación y ayuda a los cuidadores, monitorizando sistemas para necesidades basadas en cuidado a largo plazo y asegurando el derecho a contribuir y no ser apartado por la sociedad en general (UNECE, 2017).

Los mayores de la otra generación silenciosa (Caballero y Baigorri, 2018) han trabajado por el progreso y el bienestar general del país, pero han sido también las primeras generaciones en disfrutar, gracias a la solidaridad intergeneracional, del mayor nivel de bienestar y protección social. Ahora, como adultos mayores, continúan contribuyendo en contextos familiares y sociocomunitarios, como se ha evidenciado.

En los últimos meses las redes sociales y la comunicación han aumentado para no sentirse aislados durante la pandemia del COVID-19.

REFERENCIAS

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Anderson, M. & Perrin, A. (2017). Tech Adoption Climbs Among Older Adults. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project. Retrieved from: <http://www.pewinternet.org/2017/05/17/tech-adoption-climbs-among-older-adults>
- Arfaa, J. & Wang, Y. K. (2014). A usability study on elder adults utilizing social networking sites. In *International Conference of Design, User Experience, and Usability* (pp. 50- 61). Springer, Cham.
- Bustos, A. & Román, M. (2011). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, 2, 1-5.
- Chempén, K. (2017). *Influencia del uso de la mensajería whatsApp sobre la comunicación interpersonal, en los estudiantes del quinto año de secundaria de la I.E. Manuel Seoane Corrales del distrito de Mi Perú, 2017*. (Tesis pregrado). Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- Flores-Tena, M. J. (2015). *Ocio, animación sociocultural e intervención educativa en los centros municipales de mayores* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Flores-Tena, M. J. (2019). El envejecimiento activo y la inteligencia emocional en las personas mayores. *Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 56, 125-137. ISSN 1130-8893.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. & López, C. (2013). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, XXI(42), 65-74.
- Lüders, M. & Brandtzæg, P. B. (2017). My children tell me it's so simple: A mixed-methods approach to understand older non-users' perceptions of Social Networking Sites. *New Media & Society*, 19(2), 181-198.
- OMS. (2015). Envejecimiento activo: un marco político. OMS. Texto traducido por Dr. Pedro J. Regalado. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37(2), 74-105. ISSN 0211-139X
- Pazmiño, P. (2011). *Cómo aprovechar las redes sociales en la educación superior (Institutos Tecnológicos Fiscales)*. Universidad Tecnológica Israel. Recuperado de [http://docplayer.es/4702428- Universidad-tecnologica-israel.html](http://docplayer.es/4702428-Universidad-tecnologica-israel.html).
- Sims, T., Reed, A. E. & Carr, D. C. (2016). Information and communication technology use is related to higher well-being among the oldest-old. *The Journals of Gerontology*, 72(5), 761-770. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbw130>
- UNECE. (2017). *A sustainable society for all ages. Realizing the potential of living longer*. United Nations Publication. Geneva (Switzerland).

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO. A LEITURA DE CLÁSSICOS GREGOS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

FROM EXCLUSION TO INCLUSION. THE READING OF GREEK CLASSICS IN PHILOSOPHY OF EDUCATION

Maria Teresa SANTOS

Universidade de Évora / Cidebus / Portugal

msantos@uevora.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-2546-1607>

RESUMO: Introdução: Aceita-se comumente que Atenas é a matriz referencial da democracia e aponta-se a contradição da natureza excludente da cidadania, em particular a respeito das mulheres. É em *A República* de Platão que se avança uma discussão argumentativa sobre um governo inclusivo suportado por uma educação igualmente inclusiva. O texto platónico tem eco na comédia *Mulheres no Parlamento* de Aristófanes. Todavia entre os dois textos existe uma diferença notória: o primeiro admite, como exercício reflexivo, a inclusão paritária em toda a extensão; o segundo substitui a situação de exclusividade da governação das mulheres pela situação contrária, ou seja, de exclusiva governação por parte das mulheres. O texto platónico permanecerá na história das ideias como uma utopia; o texto aristofânico será tomado como um referencial literário realista. Retornar aos textos da tradição filosófico-literária tem por objetivo geral a apropriação da memória das ideias, de modo a fundamentar e estabilizar conceitos-chaves da educação. **Metodologia:** Adotando-se a hermenêutica como metodologia e no quadro do projeto Seminários Permanentes de Filosofia da Educação, pretende-se destacar que: i) existe uma articulação contínua entre política, educação, exclusão/inclusão; ii) a compreensão da inclusão não pode fazer tábua rasa dos pressupostos excludentes aos quais se opôs. **Resultados:** O resultado, não quantificável, só ganha expressão à medida que as atitudes críticas dos estudantes façam emergir as condições de possibilidade da inclusão e da interculturalidade. **Conclusões:** Ora revisitar *Mulheres no Parlamento* permite compreender como se foi configurando e reforçando o conceito de exclusão ou, na perspectiva oposta, como se foi resistindo à inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: exclusão; inclusão; Filosofia da Educação; Aristófanes; Platão.

ABSTRACT: Introducción: It's commonly accepted that Athens is the referential matrix of democracy and it's pointed out the contradiction of the excluding nature of citizenship,

particularly in respect to women. In Plato's *The Republic* is advanced an argumentative discussion about an inclusive government supported by an equally inclusive education. The Platonic text is echoed in Aristophanes' comedy called *Women in Parliament*. However, there is a notable difference between the two texts: the former admits, as a reflective exercise, parity inclusion to the fullest extent; the latter replaces the situation of exclusivity of women's governance with the opposite situation, i.e. exclusive governance by women. The Platonic text will remain in the history of ideas as a utopia; the Aristophanic text will be taken as a realistic literary reference. Returning to the texts of the philosophical-literary tradition has as a general objective the appropriation of the memory of ideas, in order to ground and stabilize key concepts of education. **Methodology:** Adopting hermeneutics it is intended to highlight that: i) there is a continuous articulation between politics, education, exclusion/inclusion; ii) the understanding of inclusion cannot turn a blind eye to the excluding assumptions to which it is opposed. **Results:** The result, not quantifiable, only gains expression to the extent that the students' critical attitudes bring out the conditions of possibility of inclusion and interculturality. **Conclusions:** Revisiting *Women in Parliament* allows us to understand how the concept of exclusion was configured and reinforced or, in the opposite perspective, how inclusion was resisted.

KEYWORDS: exclusion; inclusion; Philosophy of Education; Aristophanes; Plato.

1. INTRODUÇÃO

Neste texto propomo-nos a deslocar o ponto de vista adotado – a inclusão – para focar a exclusão. O deslocamento, de ordem semântica e não linguística, vai diretamente à busca do fundo racional que sustenta a exclusão. São duas as razões desta incursão: a primeira, porque a determinação do sentido da inclusão pressupõe uma demarcação clara do sentido que a inverte, ou seja, da exclusão. Assim, abordar a inclusão, realçando a sua valorização ética, exige conhecer aquilo a que ela se opõe. A segunda razão advém do reconhecimento de a inclusão não se poder dar por assegurada. Quer dizer, a exclusão não é um fenómeno desativado; pelo contrário, persiste na contemporaneidade nas áreas político-económico-religiosa, continuando a empurrar os indivíduos para fora do círculo ao qual pertencem e no qual fixaram a identidade. O sociólogo Serge Paugam (1996) considerava que a exclusão correspondia ao paradigma social da década de noventa, caracterizado pela segregação espacial e pela fratura social, ambas decorrentes da degradação do mercado de trabalho, do enfraquecimento dos laços sociais e dos riscos de marginalização das populações. Todavia, apesar do livro ter quase três décadas, os fatores de exclusão não se alteraram, agravando-se com a migração e a pandemia, o que reforça a nossa posição: não ignorar a exclusão quando se pretende compreender inclusão.

Se, ao contrário do que propomos, tivéssemos enveredado pela abordagem direta da inclusão, a questão a pesquisar visaria as discriminações que, fundadas em juízos de valor positivos ou negativos, se formam dentro das sociedades juridicamente inclusivas tal como Geneviève Fraisse (2010) esclarece em entrevista. A discriminação remete, na sua etimologia latina (*discriminatio, -onis*), para a «distinção visual» que separa de um todo, gerando diversidade. Esta

diversidade, se valorada positivamente, reconhece aos indivíduos o direito à diferença identitária dentro de comunidades e do todo social ou, se valorada negativamente, cria estereótipos por referência a um padrão normalizado que resvala na exclusão. Fraise adverte assim para a fragilidade que afeta a inclusão no modelo sociopolítico moderno, mesmo que firmado em tratados e declarações. A abertura à diversidade de ordem multicultural (pluralidade de grupos étnicos, religiosos, etc.) e de afirmação individual ou grupal, pode gerar tensões e antagonismos excludentes, e no seio da inclusão podem-se concretizar práticas de intolerância. Will Kymlicka também reconhece este problema no seu estudo sobre multiculturalismo (2007) e, por isso, vai defender, na linha liberal da ética da justiça de John Rawls, o retorno do tema ao debate público para revisão da declaração universal dos direitos humanos e suplementação com os direitos das minorias.

Ora, não obstante a diferença dos respetivos quadrantes teóricos, Fraise e Kymlicka corroboram a necessidade de reflexão sobre conceitos que gravitam em torno da inclusão para evitar que sejam aniquilados os princípios éticos dos direitos humanos. No âmbito da Filosofia da Educação interessa-nos a violência divisionista que, simbólica ou factualmente, expulsa espacialmente os indivíduos para as margens da cultura, das instituições e comunidades ou mesmo dos territórios que habitam. Na escola, o *bullying* é uma das expressões dessa violência, indo da intimidação sistemática, psicológica ou física, ao afastamento coercivo do indivíduo. Outras marginalizações são consensualizadas na escola, mais ou menos conscientes e mais ou menos expressas publicamente, como a inferioridade social (raça, suporte económico...). Em todas se nutrem e manifestam atitudes condizentes com o desprezo cultural e a negação de direitos, ambas condenando o ser humano à insignificância. Tais atitudes de consentimento à marginalização surgem como que por distração racional e deixam-nos à superfície da vida, insensibilizando para a dignidade ôntica do outro e incapacitando para a empatia. Por conseguinte, a exclusão representa o mundo de sombras da interrelacionalidade, precisamente o inverso da inclusão que traz para dentro de si a diversidade do humano. Se a educação contribui para uma vivência vocacionalmente relacional, então a exclusão é uma peça temática a ser pensada.

Deixámos para o final desta introdução a referência ao tema da interculturalidade, ínsito na educação da cidadania inclusiva. Na perspetiva existencial a interculturalidade não tem lugar num mundo de sujeitos hegemónicos protegidos de contágios ônticos com a diferença e fechados às pluralidades das cosmovisões. Enfim, sem a fecundação mútua do diálogo que constitui o núcleo axiomático da interculturalidade, a inclusão é insustentável. Lembrando o aforismo de Panikkar, «Sin diálogo, el ser humano se asfixia», é no livro *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica* que este estudioso da teologia pluralista melhor esclarece a relação entre interculturalidade e diálogo ao afirmar que não se trata de um exercício hermenêutico de ideias para sobrepor uma cultura e inferiorizá-la. O diálogo intercultural estrutura-se, e passo o quase pleonasma, em atitudes dialogais. Atitudes em que pensar e sentir se sintonizam na vontade de transformar a relação no mundo e, por conseguinte, de efetivar condições de possibilidade. A primeira condição consiste na superação das visões privadas que leva «[...] mas alla de los intereses particulares» (2006, p. 36). A segunda, implica autenticidade epistemológica. Trata-se de buscar razões e de as apreciar em radicalidade e amplitude, sem a

motivação predatória que disseca tudo até ao osso para dominar e manipular. Motivação que está, como Panikkar refere, na base da «epistemologia del cazador» (2006, p. 37). A terceira e última condição dialogal é a do abandono da postura de superioridade ocidental que mais ou menos inadvertidamente se toma como normativa e, por conseguinte, se prioriza como «el pensamiento único del sistema» (2006, p. 40). A unir as três condições está a disposição de descentramento, sem a qual não se respeita e acolhe o diverso.

Como vimos, o compromisso entre inclusão e interculturalidade instaura um patamar dialogal fecundo que é de ordem educacional. Trata-se sempre de aprender com o outro o que dele lhe é próprio e de aprender com o outro o que de nós nos é próprio. A questão está em saber se também instauramos este patamar dialogar na escola ou se nos limitamos a cumprir as boas práticas da inclusão e da interculturalidade que nos são ditadas. Não deixo de observar que nas turmas em que estão estudantes africanos, quando é necessário formar pequenos grupos de trabalho, nunca são eles a perguntar: «Quem quer trabalhar comigo?» ou «Quem quer trabalhar connosco, pois falta um elemento?». Aguardam que os colegas tomem a iniciativa de os acolher ou de a eles se associarem. A tensão, muito mitigada, persiste.

É certo que as boas práticas de socialização e convivência têm nobreza intrínseca e há que não descurar a sua aquisição para viabilizar a universalidade dos direitos humanos e do estar comum, mas isso não significa que as boas práticas convencionadas dispensem a reflexão pessoal sobre a experiência de viver junto dos outros. Não basta exigi-las; há que fundamentá-las. Ora uma das atividades proposta em Filosofia da Educação é ganhar dimensão histórica, ainda que pelo viés da literatura clássica, na história do pensamento ocidental, da experiência de introdução de práticas inclusivas dentro da tradição excludente e das resistências que persistem. Como veremos com o texto escolhido, o que se afigura como tentativa de inclusão não é mais que adoção de outro modelo de exclusão. Por que razão a experiência de rutura do modelo excludente não resulta, saindo, ao contrário, reforçado?

2. METODOLOGIA

Metodologicamente segue-se o exercício hermenêutico para interpretar um texto da literatura grega clássica, na medida em que nele se encontra a experiência humana do mundo (Grondin, 2007, p. 402). Serve de recurso a comédia de Aristófanes, *Mulheres no Parlamento*. O regresso aos textos clássicos não é prioritariamente devido ao reconhecimento histórico da sua influência na formação do pensamento ocidental, mas à urgência de fazer frente à crise das humanidades, nas quais se nutre o pensamento crítico e sem o qual, como precisou Martha Nussbaum, a democracia entra em crise (Nussbaum, 2010, p. 142). Sobre o efeito de uma educação de tendência tecnocientífica e técnica, orientada para o lucro económico-financeiro escreve Martha Nussbaum em *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*: «Education based mainly on profitability in the global market magnifies these deficiencies, producing a greedy obtuseness and a technically trained docility that threaten the very life of democracy itself [...]» (2010, p. 142). De facto, o espírito crítico é determinativo na abordagem de temas como inclusão, exclusão, equidade, interculturalidade, multiculturalidade e tantos outros

que se indicam na bibliografia da disciplina de Filosofia da Educação e que são estudados em turmas de com uma média de vinte estudantes, na maioria do género feminino.

Com a escolha de *Mulheres no Parlamento* visa-se mostrar que a exclusão está na base da assimetria relacional entre homens e mulheres, mesmo quando estas assumem o poder. Isto significa, como se concluirá, que a inclusão não é um processo fácil e tem como condição o diálogo e a convivência em respeito, igualdade, empatia e esperança. Fica ainda o alerta, em alinhamento com Nussbaum, que a inclusão não deve ser tomada como garantida na contemporaneidade.

3. RESULTADOS

Que resultados se colhem do exercício hermenêutico? Provavelmente a clarificação de pressupostos, o redimensionar das problemáticas, o ganhar consciência da presença de questões e, o mais importante, a aceitação de perguntas em aberto e que cada um responderá na auscultação da experiência de si com os outros. Resultados medíveis? Não interessa. E processamento de dados? Não há. O que apresentamos é uma leitura, entre outras possíveis, que tem como ponto de fuga a seguinte tese: a exclusão gera exclusão ou a difícil instauração da inclusão. A pergunta contextualizadora é a seguinte: quais os primeiros textos gregos a abordarem a dupla face da exclusão-inclusão político-social? Na área da literatura registam-se os de Fenócrates que criou papéis femininos para muitas das suas comédias como, entre outras, *Tirania*, *As Velbas*, *A Treinadora de Escravas*.

Mas foi Aristófanes quem satirizou a ginocracia em *Mulheres no Parlamento*, comédia estreada no ano de 392 a.C. Esta não é a única comédia de Aristófanes a expor a situação das mulheres atenienses da alta e média sociedade do século V a.C., devendo-se acrescentar, tanto quanto se conhece, *Lisístrata* e *As mulheres que celebram as Tesmofórias*. Na área da filosofia importa mencionar Platão, também ele educado para ser escritor de tragédias e que retomou o tema no livro V de *A República*. Aí se traz à discussão o paradoxo da democracia ateniense pautada pela participação inclusiva, mas negadora dos direitos jurídicos às mulheres o que as excluía da vida política.

De acordo com a dialéctica platónica, mesmo que se tenha a impressão de uma tese estar fundamentada, há que a colocar como provisória e testar a validade racional dos argumentos a favor e contra. Ora a tese de que parte é a seguinte:

Portanto – prossegui eu – se se evidenciar que, ou o sexo masculino, ou o feminino, é superior um ao outro no exercício de uma arte ou de qualquer outra ocupação, diremos que se deverá confiar essa função a um deles. Se, porém, se vir que a diferença consiste apenas no facto de a mulher dar à luz e o homem procriar, nem por isso diremos que está mais bem demonstrado que a mulher difere do homem em relação ao que dizemos, mas continuaremos a pensar que os nossos guardiões e as suas mulheres devem desempenhar as mesmas funções. (Platão, V. 454d-e)

Na passagem transcrita, a polaridade da natureza sexuada dos seres humanos não é impeditiva do desempenho paritário das funções políticas, sendo de sublinhar o argumento

constituído na parte final da última frase. Em obediência à racionalidade da justiça, os iguais devem desempenhar funções iguais. Ora este argumento é incompatível a estrutura de poder vigente e só pode ser considerada sem lugar e sem tempo. Diga-se, utópica e ideal.

Ao contrário de Platão, Aristófanes mostra o lado equívoco de uma política dirigida pelas mulheres, ignorando totalmente a paridade. Poderia ter admitido um cenário de inclusão, em que a votação e a governança paritária fossem direitos e funções comuns a homens e mulheres, mas recorre a uma estratégia dicotómica disjuntiva: substitui o cenário de exclusão das mulheres da cidadania pelo cenário de exclusão dos homens por parte das mulheres. Esta estratégia de «ou eles ou elas» dá intensidade à comédia, particularmente ao centrá-la em torno da figura de Praxágoras, líder do movimento feminino ateniense. Em certo dia, ela e as amigas disfarçam-se de homens e tomam assento na assembleia, na expectativa dos poderes legislativo e executivo lhes ser entregue, tornando-as responsáveis pela vida da cidade. O que importa sublinhar no texto de Aristófanes, distinguindo-o do de Platão, é que a tomada de poder nasce da necessidade de superar a carência familiar básica: o sustento dos filhos. É a carência, algo vivenciado, que impulsiona as mulheres à ação imediata e confere autenticidade ao agir. Não se trata de um capricho feminino ou de uma inveja freudiana. Todavia esta carência, que mais parece elemento próprio de uma tragédia, acaba por perder significado ao longo da comédia cedendo, a fim de provocar o riso no público, ao aturdimento governativo das mulheres, então em rodopio para aplicação extensão máxima do igualitarismo.

Recordemos o enredo, resumidamente. Praxágora entra em cena impulsionada pelo descontentamento e pela decepção. O quadro é negativo: o marido descomprometeu-se da política e os demais atenienses, sôfregos do lucro individual, deixaram-se corromper sem pensar no bem comum e no bem-estar das respetivas famílias. Se por um lado a política deixou de ser a atividade primeira própria de cada cidadão, por outro, foi reduzida ao mínimo de atividade. É a crítica à degradação do exercício de cidadania que a ressoa na voz de Praxágoras: «É que esta terra é tanto minha como vossa. E dá-me engodos ver a podridão que vai por esta cidade. O mal está em que a vejo sempre deitar a mão a governantes da pior espécie» (Aristófanes, vv. 173-176). Mas Praxágoras, apesar de ter vivido no gineceu da casa sempre ocupada na rotina das tarefas domésticas e de não ter educação adequada ao exercício público do governo da cidade, não se atrapalha e opta pragmaticamente por um princípio de transferência espacial. O argumento é simples: se ela sempre governara a casa de um determinado modo e com êxito, porque não governar a cidade do mesmo modo para garantir o igual êxito? O apelo à autoridade da experiência doméstica como avalizadora da capacidade governativa é aceite: «É às mulheres que se deve confiar a cidade. Tanto mais que, em casa, é a elas que confiamos o governo [...]» (Aristófanes, vv. 214-232). Mas como se caracteriza, na comédia, o mundo das mulheres? Na ótica no escritor, cheio de afazeres e sem grau de inventividade, por isso, com poucos sobressaltos e maior segurança. Este tipo de afazeres prende o pensamento na rotina e revela uma racionalidade débil. Para começar, todas elas mergulham a lã em água quente, à moda antiga, sem visionarem um procedimento alternativo e «Fazem os grelhados sentadas como dantes; trazem fardos à cabeça como dantes; celebram as Tescmofórias como dantes; cozem bolos como dantes; enganam os maridos como dantes; metem amantes em casa como dantes; moldam pratinhos como dantes; gostam de uma boa pinga como dantes; [...]» (Aristófanes,

vv. 214-228). Sem flexibilidade, sem espírito de curiosidade indagadora e sem criatividade, as mulheres são previsivelmente incapazes de governar e pré-anuncia-se o desastre. O princípio de transferência espacial de Praxágoras afigura-se demasiado simplista e enganador e é precisamente o engano que vai ser usado pelo escritor para marcar a viragem no enredo da comédia.

Aristófanes não coloca obstáculos ou impõe condições à cedência do governo às mulheres. Consensualidade tranquila: «A elas, meus senhores, confiemos-lhes a cidade, sem mais discussão, sem sequer tentarmos saber o que elas vão fazer. Deixemo-las governar à vontade» (Aristófanes, vv. 229-232). Esta confiança não é mais que uma estratégia de disposição aberta para medir forças, sabendo-se à partida de se vai ganhar. Uma estratégia que investe momentaneamente na igualdade quer para visibilizar bem a abissal diferença entre o modelo de governo dos homens e o modelo das mulheres, quer para provar plenamente a incapacidade governativa destas e, logo, fundamentar a razão de as excluir da cidadania. Nunca na comédia há uma tentativa para ensaiar a inclusão e a cooperação. Os homens parecem simular obediência, entrando no jogo do comando das mulheres, e toda a ação se vai desenrolar de acordo com a aplicação do princípio de transferência espacial. A cidade começa por ser arrumada com medidas legislativas que a transformam num círculo de partilha comunitária como se uma grande casa fosse. O fracasso espreita a cada medida tomada, confirmando-se a pouco e pouco a tese da recusa do direito de cidadania às mulheres.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto que esta comédia teve na mentalidade ocidental estima-se pela durabilidade secular da resistência ao reconhecimento dos direitos de cidadania às mulheres. Neste sentido, a comédia tem algo de tragédia. Ela representa bem o que de divisionista há na matriz relacional dos seres humanos e revela o carácter quase inexpugnável das estruturas mentais. A ficcionada experiência governativa das mulheres apresentada por Aristófanes está, logo à partida, condenada ao fracasso por se sustentar num erro lógico, mas é o fracasso que constitui prova inequívoca a favor da exclusão. A naturalidade da privação de cidadania surge na comédia como própria da condição humana das mulheres.

Ao contrário das aparências enganosas do texto, não há diálogo entre o mundo da cultura feminina grega, que é reduto identificativo das mulheres – *oikos* –, e o mundo da cultura masculina. Os homens exercem a sua ação nas instâncias do espaço público – *polis* – e mesmo quando se desleixam das obrigações cívicas não se demitem da cidadania. Por outro lado, as mulheres que se tornam temporariamente cidadãs também não optam pela paridade participativa e excluem os homens. De facto, o texto de Aristófanes não substitui o paradigma excludente pelo inclusivo, como se isso fosse um absurdo racional para a mentalidade helénica, e cultiva, sim, a tensão que sustenta a dicotomia de género. E esta dicotomia só é possível por persistirem dois mundos educacionais distintos: um que prepara para a rotina mental da casa – a razão débil – e outro que fortalece a razão argumentativa e inventiva da cidade – a razão forte. Em conclusão, a passagem da exclusão à inclusão requer educação própria, unindo competências múltiplas.

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do CIDEHUS - projeto UIDB/00057/2020.

REFERÊNCIAS

- Aristófanes, (1988). *As Mulheres no Parlamento*. INIC.
- Fraisse, G. (2010). De l'exclusion à la discrimination. Une généalogie historique, philosophique et politique. Entretien avec Geneviève Fraisse, réalisé par Hélène Périvier. *Revue de l'OFCE*, 3(114), 29-44. <https://doi.org/10.3917/reof.114.0029>
- Friedman, M. (2005). *Women and Citizenship* (Studies in Feminist Philosophy). Kindle Edition.
- Grondin, J. (2007). Hermeneutics. En C. Boundas (Ed.), *The Edinburgh Companion to Twentieth-Century Philosophies* (pp. 402-414). Edinburgh University Press.
- Kymlicka, W. (2007). *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford University Press.
- López Férez, J. (2010). Aristófanes: escena y comedia. *Nova Tellus*, 28(1), 369-379. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185
- Lukes, S. y García, S. (Comps.). (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI.
- Mikander, P., Zilliacus, H. y Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56.
- Nussbaum, M. (2010). *Nor for profit, why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. L'Harmattan.
- Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En G. González Arnaiz (Coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Biblioteca Nueva.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder editorial.
- Paugam, S. (1996). *L'exclusion, l'état des savoirs*. La Découverte.
- Paugam, S. (1997). L'exclusion. Généalogie d'un paradigme social. *Sociétés & Représentations*, 2(5), 129-155.
- Platão. (1972). *A República*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodríguez Moreno, I. (2006). Mujer y filosofía en Grecia. En *Estudios sobre la mujer en la cultura griega y latina. XVIII Jornadas de Filología Clásica de Castilla y León* (pp. 111-122).
- Veltman, A. (2005). The Justice of the Ordinary Citizen in Plato's Republic. *Polis: The Journal for Ancient Greek and Roman Political Thought*, 22(1), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1163/20512996-90000069>

APLICAÇÃO DO ARCO DE MAGUEREZ PARA O DEBATE SOBRE A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS CIGANAS NUMA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO: A INTERCULTURALIDADE EM CONTEXTOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO

APPLICATION OF ARCO DE MAGUEREZ TO THE DEBATE ABOUT THE INTEGRATION OF GYPSY CHILDREN IN A SCHOOL OF BASIC EDUCATION: INTERCULTURALITY IN FORMAL EDUCATION CONTEXTS

Marcos OLÍMPIO DOS SANTOS¹, Maria DA SAUDADE BALTAZAR², José SARAGOÇA³, Ana BALÃO⁴ e Ana Filipa PACHECO⁵

¹ *CICS.NOVA – Universidade de Évora, Portugal*

mosantos@uevora.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-4166-7026>

² *CICS.NOVA – Universidade de Évora, Portugal*

baltazar@uevora.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-2995-820X>


³ *CICS.NOVA – Universidade de Évora, Portugal*

jsaragoca@uevora.pt

 <https://orcid.org/0000-0001-5169-5517>

⁴ *CICS.NOVA – Universidade de Évora, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*

m44738@alunos.uevora.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-3744-3764>

⁵ *Mestranda da Universidade de Évora, Portugal*

ana.balao@hotmail.com

RESUMO: No âmbito do Plano Estratégico Municipal para a Educação (PEME) de um município do Alentejo (Portugal), foi elaborado um diagnóstico no qual se identificou o funcionamento numa escola de ensino básico, uma turma constituída por 15 crianças ciganas (oito alunos e sete alunas), entre os 6 e os 13 anos, distribuídas pelos quatro níveis do 1.º ciclo. Esta situação é devida à retirada, pelos encarregados de educação, das crianças não ciganas,

para outras escolas, o que levanta interrogações sobre as causas deste desfecho e, como pode ser enquadrado no projeto educativo do município. Pretende-se assim apresentar para testagem (e ulterior aplicação), uma proposta metodológica que contribua para a compreensão da realidade em estudo e, para identificar prováveis soluções que proporcionem a integração das crianças ciganas em turmas interculturais, no âmbito da implementação do referido PEME. O método consistirá na testagem, de uma ferramenta, Arco de Maguerez (processo de problematização composto por cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade a investigar), para estruturação do raciocínio, a partir do diagnóstico da realidade, visando a definição de estratégias de superação do problema identificado, para que as crianças ciganas sejam integradas, na fase de implementação do plano, em turmas frequentadas por crianças não ciganas. Os resultados apresentados consistem em propostas sobre: i) observação da realidade (problema), ii) pontos chave, iii) teorização, iv) hipóteses de solução e, v) aplicação à realidade. **Conclusões** que se pretende que sejam consideradas na programação do PEME, a aprovar pela entidade promotora.

PALAVRAS-CHAVE: Arco de Maguerez; crianças ciganas; contexto escolar.

ABSTRACT: Within the scope of the Municipal Strategic Plan for Education (PEME) of a municipality in Alentejo (Portugal), a diagnosis was prepared in which the functioning of a basic education school was identified, a class consisting of 15 Roma children (eight males and seven females), between 6 and 13 years old, distributed over the four levels of the 1st cycle. This situation is due to the removal, by guardians, of non-Gypsy children to other schools, which raises questions about the causes of this outcome and how it can be included in the municipality's educational project. It is thus intended to present for testing (and further application), a methodological proposal that contributes to the understanding of the reality under study and to identify probable solutions that provide the integration of gypsy children in intercultural classes, within the scope of the implementation of the referred PEME. **The method** will consist of testing a tool, Arco de Maguerez (problem process consisting of five steps that develop from the reality to be investigated), for structuring the reasoning, from the diagnosis of reality, aiming at the definition of strategies of overcoming the identified problem, so that Gypsy children are integrated, during the plan's implementation phase, in classes attended by non-Gypsy children. **The results** presented consist of proposals on: i) observation of reality (problem), ii) key points, iii) theorization, iv) solution hypotheses, and v) application to reality. **Conclusions** that are intended to be considered in PEME programming, to be approved by the promoting entity.

KEYWORDS: Arco de Maguerez; gypsy children; school context.

1. INTRODUÇÃO

Os ciganos possuem um modo de vida próprio que impacta no percurso escolar das crianças e dos jovens, marcado por um elevado nível de absentismo, da diminuição significativa da frequência escolar na transição entre ciclos, e com valores de insucesso e de abandono escolares muito elevados e generalizados a partir do segundo ciclo do ensino básico (Tomé *et al.*, 2016).

O poder político tem marginalizado e por vezes perseguido essa comunidade cujo relacionamento com as comunidades locais não ciganas tem sido marcado pelo afastamento e, por vezes pela conflituosidade, mas sobretudo pela estigmatização.

Com a reimplantação do regime democrático, a entrada em vigor da Constituição da República Portuguesa de 1976 e legislação posterior, bem como com o apoio e a solidariedade de instituições sem fins lucrativos, os portugueses desenvolveram novo olhar sobre a comunidade cigana, para a qual foram direcionadas várias iniciativas que visam a sua dignificação e progressiva aceitação pelas comunidades locais não ciganas, processo que, apesar de alguns progressos, tem sido marcado por uma significativa morosidade.

Um dos casos que reflete os percalços e até o afastamento entre comunidades cigana e não cigana tem ocorrido numa das escolas de um município alentejano, onde desde há 10 anos que esta é frequentada somente por crianças ciganas, devido à saída voluntária das crianças não ciganas para outras escolas. Pelas suas características, trata-se de uma situação-problema que cativou a atenção dos autores, e a consideraram merecedora de um estudo de caso para se conhecer a génese e persistência, por uma década, desta situação praticamente única na escola portuguesa.

Sobre turmas monoculturais, constituídas apenas por crianças ciganas, as publicações são escassas e mais de carácter factual. Da pesquisa documental efetuada, as publicações que foram selecionadas com interesse para reflexão sobre o tema em análise, são as que se indicam seguidamente.

Bastos (2009) refere que em Portugal pelo menos 120 alunos ciganos tinham aulas separados dos restantes colegas, o que era considerado uma medida polémica e que dividia os professores. Sanches (2014), numa abordagem mais abrangente, menciona o caso de uma escola localizada na região centro do país (constituída também somente por crianças ciganas), acrescentando que, segundo o parecer do Alto-comissário para as Migrações seria de duvidosa constitucionalidade e, depois de assinalar outros casos idênticos, revela que havia quem falasse, no entanto, de experiências bem-sucedidas. Já noutra publicação consta que «as escolas precisam de encontrar um equilíbrio entre a distribuição dos alunos ciganos pelas diferentes turmas, bem como a importância de manter alguns alunos no mesmo grupo ou de separar certos alunos e famílias» (DGE, 2019, p. 18).

Mais recentemente, Mendes, Magano & Costa (2020, p. 12) defendem que:

A segregação social e espacial reflete-se também em formas de segregação escolar, seja pelas práticas das escolas, por via da constituição de turmas «específicas» para ciganos, seja pelo encaminhamento para medidas educativas compensatórias, mas cujas práticas pedagógicas e processos educativos não são avaliados e questionados do ponto de vista da sua aplicação a diferentes contextos sociais e culturais», salientando que «importa ter em conta o «arco-íris cultural» (Cortesão, 1995) que os estudantes de uma sala de aula representam, emergindo a necessidade de implementação de novas atitudes e práticas pedagógicas.

Embora se verifique que há conceções diferenciadas sobre esta problemática, a posição das instâncias supranacionais e dos órgãos nacionais de poder político defende a escola inclusiva e privilegia a constituição de turmas interculturais, frequentadas por crianças ciganas e não ciganas, conforme estabelece o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (regime jurídico da educação

inclusiva), orientado pelos princípios de educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima.

Da análise destas publicações infere-se que, não obstante a posição de princípio de órgãos de referência e decisórios, que defende a constituição de turmas interculturais, subsistem algumas exceções de turmas monoculturais. Não foi, contudo, possível depreender, até esta data, nessas publicações quais são as causas subjacentes às situações excecionais e quais as medidas para as ultrapassar, por serem oficialmente não desejadas.

Justifica-se assim a elaboração deste trabalho baseado na aplicação do Arco de Maguerez à situação vivida numa escola do Alentejo, frequentada há 10 anos somente por crianças ciganas e, às possíveis alternativas que poderá vir a assumir.

Em conformidade com esta problematização, o objetivo deste artigo consiste em apresentar a aplicação de uma proposta metodológica que contribua para a compreensão da realidade em estudo e, para identificar prováveis soluções que proporcionem a desejável integração das crianças ciganas em turmas interculturais.

Os resultados da pesquisa são apresentados ao longo das cinco etapas que formam o modelo de abordagem proposto por Maguerez (1966), não sem antes se apresentar a metodologia adotada para se alcançarem os resultados obtidos.

2. METODOLOGIA

A especificidade do tema abordado releva a abordagem de um estudo de caso (Yin, 2005). Este é um trabalho que se insere no paradigma qualitativo, sendo um estudo exploratório, porque o objeto de pesquisa radica num tema pouco estudado, e descritivo, pois visa especificar as propriedades importantes de comunidades, pessoas ou grupos submetidos a análise (Dankhe, 1986).

Para o efeito, privilegia-se a designada metodologia de problematização traduzida na aplicação do Arco de Maguerez, antecedida da utilização discriminante da Matriz Cynefin.

A Matriz Cynefin, enquanto estrutura conceitual que auxilia na tomada de decisão, foi considerada no momento da definição do problema em estudo e da compreensão sobre o contexto em que este se desenvolve como contributo à identificação de uma adequada abordagem para a solução da situação-problema. Esta matriz face ao contexto predominante, determinado pelo tipo de relação entre causa e efeito, classifica os problemas em: simples, complicados, complexos e caóticos (Snowden & Friends, 2020). Esta *framework* será retomada no ponto relativo à formulação do problema em análise.

A metodologia designada por Arco de Maguerez é baseada no princípio da resolução dos problemas e, corresponde a uma estrutura de raciocínio a partir do diagnóstico da realidade, visando a caracterização do problema e a definição de estratégias de superação do mesmo, de forma a que as crianças ciganas integrem turmas multiculturais. A sua utilização pressupõe uma ligação estreita entre a problemática e o meio real em que esta ocorre. A mais valia desta metodologia incide nas várias etapas em que se estrutura como ferramenta de recolha de dados em investigação qualitativa (Esperidião *et al.*, 2017) e potenciadora do processo

ação-reflexão-ação (Maia, 2014). A sua aplicação, com estreita ligação à vivência quotidiana dos diferentes atores sociais, estimula o desenvolvimento de diversos saberes pelos seus participantes (Berbel, 2014) e, como tal revela-se promissora para a capacitação de profissionais críticos e criativos, quando sensibilizados para uma atuação informada, consciente e consequente no contexto de intervenção (Berbel, 2012).

Figura 1. Proposta de Magueréz: Método do Arco



Fonte: Adaptado de Berbel, 2012, p. 15.

Por se tratar de um estudo exploratório, a aplicação desta metodologia assumirá o formato de um pré-teste visando constatar quais são as respetivas limitações e mais valias, e aplicar os aperfeiçoamentos que forem considerados adequados. Para o efeito, participaram no pré-teste os cinco membros da equipa do PEME em curso, que constituem a equipa autoral, e que têm um conhecimento satisfatório da realidade abordada, resultante quer das suas práticas profissionais, quer da investigação desenvolvida neste território.

Desta forma, a recolha da informação foi efetuada através de uma pesquisa bibliográfica para redação do enquadramento e através de *focus group* para preenchimento das etapas do Arco de Magueréz, subsequente testagem através da reflexão crítica individual de cada interveniente e, debate em conjunto para consensualização do produto a utilizar numa posterior pesquisa alargada.

3. RESULTADOS

3.1. OBSERVAÇÃO DA REALIDADE (PROBLEMA)

Na perspetiva da metodologia do Arco de Magueréz, a observação da realidade é o ponto de partida e corresponde ao levantamento das problemáticas sobre uma dada realidade, que no caso presente é uma escola de 1.º ciclo frequentada apenas por crianças ciganas, situação

que persiste há 10 anos. A turma é constituída por 15 estudantes do ensino básico dos vários níveis de 1.º ciclo (primeiros quatro anos de escolaridade), entre os 6 e os 13 anos de idade (8 raparigas e 7 rapazes). As crianças não ciganas, residentes na área geográfica de referência à escola, frequentam, voluntariamente, outras escolas. No que respeita aos recursos humanos, o corpo docente e não-docente não é fixo: uma professora é responsável pelos vários anos de escolaridade, e as atividades extracurriculares são asseguradas por um grupo diversificado e multidisciplinar de outros técnicos.

Este caso ocorre num município, com um único agrupamento de escolas local, integrado no Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP): iniciativa governamental, implementada em territórios económica e socialmente desfavorecidos, que tem como objetivos a promoção do sucesso educativo de todos os alunos assim como a prevenção e o decréscimo do absentismo, abandono escolar precoce e a redução da indisciplina¹.

A problemática em presença configura-se como a desconexão, ao longo dos últimos 10 anos, entre a referida posição oficial do sistema educativo português e as práticas em matéria de constituição de turmas.

No contexto da matriz Cynefin, para Snowden & Friends (2020), estamos perante um problema complexo que se situa no domínio onde a incerteza é superior ao que é conhecido, pelo que, muito provavelmente ocorrerão alterações não esperadas no decorrer de todo o processo de mudança, alterações que quanto melhor forem estudadas e preparadas, melhor poderá ser o resultado do projeto.

3.2. PONTOS CHAVE

O problema já enunciado remete também para a construção do método da complexidade que, para Morin (1997), postula a discussão educativa e, para Freire (1980) é um dos princípios da abordagem transdisciplinar que transcende a educação formal.

Esta transdisciplinaridade contempla a passagem de um nível de abordagem do real para outro por ação do *terceiro incluído*, onde realça a contradição e a inclusão deste terceiro termo da preposição, remetendo para a perceção complexa da realidade (Nicolescu, 1999).

É nessa transdisciplinaridade que importa identificar os diversos atores sociais envolvidos e posições não totalmente coincidentes:

- Encarregados de educação de crianças não ciganas que matricularam os educandos noutras escolas;
- Encarregados de educação de crianças ciganas que atribuem a situação a motivações racistas, não obstante a possível tolerância por parte de alguns pais de meninas;
- Autoridades escolares; docentes e não-docentes que procuram dar cumprimento às orientações inscritas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho;
- Autarquia local com responsabilidade política e competências na área educativa, condicionada por uma margem de manobra reduzida;

1. Para mais informações aceder a <https://www.dge.mec.pt/teip>

- Poder político e organizações de defesa dos direitos humanos que defendem a inclusão e não discriminação, cf. textos de referência.

3.3. TEORIZAÇÃO

«Frequentemente a comunidade cigana é alvo de estigmatização» (Goffman, 1988), é tratada em função de uma construção social de desqualificação que não lhe propicia a aceitação social plena na comunidade local (Paugam, 2003). A estigmatização é, geralmente, nefasta para as vítimas, podendo afetar, no caso das crianças, o sucesso escolar (Branco, 2012), bem como as relações sociais, a autoestima e demais atitudes e comportamentos das pessoas estigmatizadas. Porém, «as situações que decorrem destes processos podem também afetar a restante comunidade (a que estigmatiza), ao não proporcionarem um ambiente comunitário em que predomine a coesão social e a inclusão». Na verdade, por um lado, a lei obriga as escolas a promoverem a inclusão através da promoção de formas de lidar com a diferença e de efetivar «o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos» (cf. Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, art.º 3.º, alínea c). Por outro lado, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (AG da ONU, 2015), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (GTEC, 2017) e Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020 (ACIDI, I.P., 2013) valorizam a educação escolar enquanto interface cultural, com capacidade para dinamizar «pontes» entre as diferentes comunidades.

Assim, «num “jogo de relações” entre ciganos, não ciganos, autoridades escolares e poder local, admitimos que nenhuma das partes parece ter algo a ganhar com o investimento na mudança de uma situação»² que desrespeita os princípios da educação inclusiva, os quais requerem que, «da parte da maioria, surja o respeito pelas tradições e valores das comunidades ciganas e que, da parte da minoria, haja uma conformação com os princípios e deveres essenciais do Estado de Direito» (ACIDI, I.P., 2013, p. 3), que possa ser acompanhada do pleno gozo dos direitos que a cidadania portuguesa lhes atribui.

Importa encontrar respostas à resolução desta situação, nomeadamente através de uma ação coletiva amplamente participada e negociada entre os diversos atores.

3.4. HIPÓTESES | POSSIBILIDADES DE SOLUÇÃO (PRESSUPOSTOS)

A presente proposta metodológica exige que sejam equacionadas hipóteses para que o problema identificado seja superado, neste caso, «hipóteses que incorporem a multiculturalidade, em que a amplitude dos contrastes entre minorias étnicas e comunidade não se constitua como um entrave à criação de condições que garantam o acesso universal à educação, especialmente, de crianças sujeitas a fenómenos de pobreza e exclusão social».

2. Como nos propõe a teoria do equilíbrio (Nash, 1951).

Estas tiveram presente a legislação existente e o facto desta escola constituir-se como um TEIP e, ainda, as conceções de Crozier e Friedberg (1990) sobre interações sociais, que defendem a necessidade de um mínimo de integração dos comportamentos dos indivíduos que compõem essa comunidade para se atingirem objetivos de índole comunitária (submissão imposta, consentida ou negociada). Deste modo, as hipóteses que orientaram este debate enquadraram-se em «duas tipologias de relações entre atores heterogéneos – a negociação e a imposição (através do cumprimento literal da regulação)»–, sendo as seguintes:

- Manter transitoriamente o atual funcionamento da escola;
- Sensibilizar os encarregados de educação de crianças não ciganas, em idade escolar e residentes na localidade, para as inscreverem nesta escola;
- Proceder à negociação de acordos sociais com encarregados de educação ciganos que visem o seu acompanhamento e responsabilização;
- Criar condições para que as crianças ciganas possam ser integradas em turmas de outras escolas frequentadas por crianças não ciganas (e nalguns casos também ciganas);
- Colocar administrativamente crianças não ciganas na escola, contrariando a sua transferência para outras escolas;
- Proceder ao encerramento da escola e repartir as crianças ciganas por várias turmas (noutras escolas do município).

3.5. APLICAÇÃO À REALIDADE

Para promover a melhoria do sucesso educativo através de estratégias inclusivas e interculturais (turma com composição multicultural e aceitação da diferenciação étnica e cultural), importa garantir a inclusão dos valores da diversidade cultural e da multiculturalidade, estejamos, ou não, perante a supremacia numérica de indivíduos de uma determinada minoria étnica.

Em suma, de acordo com a operacionalização do Arco de Maguerez será possível a implementação de duas situações: i) manutenção da situação atual (questionável); b) alteração da situação (recomendada), visando a melhoria do sucesso educativo através de estratégias inclusivas e interculturais (constituição de uma turma com composição multicultural e aceitação da diferenciação étnica e cultural). A concretização dessas situações pressupõe alternativamente: a) colocar crianças não ciganas na escola, através de sensibilização dos encarregados de educação (*mudança participada*); b) colocar administrativamente crianças não ciganas na escola (*mudança diretiva*); e c) fechar a escola e repartir as crianças de etnia cigana por várias turmas das escolas do município (*mudança compósita*).

A opção pelo caminho da manutenção ou da mudança, implica diferentes objetivos (pessoais, organizacionais e comunitários), bem como meios necessários à implementação das ações associadas a cada uma das opções. Também o fator tempo será relevante para cada uma das opções. «Qualquer das soluções, sublinhamos, deve corresponder a uma vontade consensualizada tão amplamente quanto possível e implementada num contexto em que a monitorização sistemática dos seus efeitos seja uma realidade».

4. CONCLUSÕES

O funcionamento de uma turma do ensino básico frequentada há 10 anos somente por crianças ciganas numa freguesia rural de um município alentejano, suscitou o interesse em conhecer as causas e possíveis desenlaces desta situação. A referida situação está incluída no diagnóstico, realizado para a subsequente elaboração do PEME. Trabalho de pesquisa que ocasionou a identificação, nos *focus groups* realizados para recolha de informação provocada, de várias outras situações a resolver, com graduações diferenciadas de gravidade, urgência e tendências heterogéneas.

Como o exercício de planeamento implica um exercício de priorização, foi aplicada uma matriz Cynefin (adaptada). De entre os quatro tipos de problemas que esta matriz acolhe, foi classificado como problema complexo, o funcionamento persistente de uma escola frequentada só por crianças ciganas.

A apropriação de problemas complexos pode ser efetuada mediante recurso à transdisciplinaridade que, para além do pensamento complexo inclui mais dois pilares: os níveis da realidade e o terceiro incluído.

Neste enquadramento, adaptou-se uma metodologia de problematização aplicável a problemas complexos – Arco de Maguerez –, que exigiu a recolha de informação para preenchimento das cinco etapas incluídas nesta abordagem.

Os resultados obtidos permitem assim depreender que o problema em causa é abordado essencialmente em peças noticiosas.

Também permitiu depreender que há consistência nos pontos-chave entre vários estudos e os que aqui foram adotados a título de hipóteses, nomeadamente quanto aos atores envolvidos (desde o nível micro ao nível macro) e, posições (nem sempre consensuais) que alguns desses atores assumem (nomeadamente professores, pais de crianças ciganas e não ciganas).

Quanto à sustentação teórica, é manifesto que os processos de rotulagem e de estereotipagem tendem a determinar efeitos negativos na igualdade de oportunidades sociais e escolares de crianças com menores condições socioeconómicas e simbólicas, como é o caso das ciganas.

As hipóteses de solução foram formuladas, após debate sobre as alternativas possíveis, tendo em atenção que são expressas para posterior aprofundamento e decisão por parte dos atores que vão participar na solução (de mudança ou continuidade), que vier a ser ponderada para levar à prática.

Sobre a aplicação à realidade das hipóteses de solução (que poderá vir a ser implementada na fase de concretização do PEME), terão de ser estabelecidos os fatores críticos de sucesso, objetivos e metas a alcançar com a opção que vier a ser aprovada pela entidade promotora.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIDI, I.P. (2013). *A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (Estratégia Nacional) 2013-2020*. ACIDI.
- Assembleia Geral da ONU. (2015). *Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Assembleia Geral, Agenda item 43, 1963. http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_6.htm.
- Bastos, J. P. (2009, março 20). Sete escolas têm turmas só de ciganos. *Expresso on line*. <https://expresso.pt/autores/2015-05-02-Joana-Pereira-Bastos-5eab85a5>
- Berbel, N. A. N. (2012). *A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres: uma reflexão teórico-epistemológica*. EDUEL.
- Berbel, N. A. N. (2014). Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 35(2), 61-76.
- Branco, J. P. (2012). *Insucesso escolar e Autoconceito*. Universidade do Porto. <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3786/1/Tese%20Joana%20Branco%281%29.pdf>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema - Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial Mexicana.
- Dankhe, G. L. (1986). *Diferentes diseños. Tipos de investigación*. McGraw-Hill.
- Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2019). *Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas - Guião para as Escolas*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Esperidião, E., Souza, A., Caixeta, C., Pinho, E. & Nunes, F. (2017). Arco de Magueres: estratégia de metodologia ativa para coleta de dados. *Investigação Qualitativa em Saúde- Atas CIAIQ2017*, 2, 825-834.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Ed. Moraes.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ª ed. LTC – Livros Técnicos e Científicos, Editora S. A.
- GTEC | Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.
- Magueres, C. (1966). *La promotion technique du travailleur analphabete*. Éditions Eyrolles.
- Maia, J. A. (2014). Metodologias problematizadoras em currículos de graduação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(4), 566-574.
- Mendes, M. M., Magano, O. & Costa, A. R. (2020). Ciganos portugueses: escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas [Online]*, 93, 109-126. <http://journals.openedition.org/spp/7754>

Marcos Olímpio dos Santos / Maria da Saudade Baltazar / José Saragoça / Ana Balão / Ana Filipa Pacheco
Aplicação do Arco de Maguerez para o debate sobre a integração de crianças ciganas numa escola do ensino básico...

- Morin, E. (1997). Abertura. Complexidade e ética da solidariedade. In G. Castro *et al.* (Orgs.) *Ensaio de complexidade* (pp. 11-12). Sulina.
- Nash, J. (1951). Non-cooperative games. *Annals of Mathematics*, 54, 286-295.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. TRIOM.
- Paugam, S. (2003). *A Desqualificação Social. Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto Editora.
- Sanches, A. (2014, setembro 25). Pode o combate ao insucesso justificar a separação de alunos por etnia? *Público on-line*. <https://www.publico.pt/2014/09/25/sociedade/noticia/pode-o-combate-ao-insucesso-escolar-justificar-a-separacao-de-alunos-por-etnia-1670785>
- Snowden, D. & Friends (2020). *Cynefin - Weaving Sense-Making into the Fabric of Our World*. Cognitive Edge Pte Ltd.
- Tomé, M., Carvalho, A., Sousa, J., Saraiva, D., Domingues, A. & Oliveira, M. (2016). O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana: desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. *Configurações* [Online], 18, 87-104. DOI: 10.4000/configuracoes.3659
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 2.^a ed. Bookman.

THE HIDDEN CURRICULUM AND GENDER EQUITY IN ALBANIAN EDUCATION

EL CURRÍCULO OCULTO Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN ALBANESA

Eriada ÇELA, Ph.D.

University of Elbasan «Aleksander Xhuvani», Albania

eriada.cela@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8561-1040>

ABSTRACT: Introduction: The official curriculum consists of all the subjects taught in school and their respective content varying from one country to another based on their national curricula. «The hidden curriculum, on the other hand, concerns everything that happens in the school that is not ‘official’, for example, social relations in the classroom or playground, friendships, relationships between teachers and pupils, levels of bullying and harassment, and so on» (Eurydice, 2009, p. 26). Therefore, the hidden curriculum can potentially be more harmful as it is based on gender stereotypes that restrict children and their educational outcomes. **Methodology:** This research paper discusses how the hidden curriculum is evidenced in classroom observations and reflected upon in focus group discussions with elementary school teachers in Albania. **Results:** Teachers result to be unaware of having different treatment between boys and girls in the classroom, which is why all states must include gender equality policies in education. These policy guidelines need to provide teachers with special training on gender-equitable teaching to avoid any possible impact of gender-based stereotypes on the lives of boys and girls. **Conclusions:** Dismantling the hidden curriculum when addressed from a gender perspective can increase the opportunities for gender equity in the classroom. On the contrary, if not addressed in time or properly understood by teachers as gender-biased situations, these moments of the hidden curriculum in the classroom can negatively affect both boys and girls.

KEYWORDS: hidden curriculum; gender equity; education; Albania.

RESUMEN: Introducción: El currículo oficial consta de todas las materias que se enseñan en la escuela y sus contenidos respectivos que varían de un país a otro con base en su currículo nacional. El currículo oculto, en cambio, se refiere a todo lo que sucede en la escuela que no es oficial, por ejemplo, las relaciones sociales en el aula o en el patio de recreo, las amistades, las

relaciones entre profesores y alumnos, el nivel de *bullying* y acoso, etc. (Eurydice, 2009). Por lo tanto, el currículo oculto puede ser potencialmente más dañino ya que se basa en estereotipos de género que restringen a los niños y sus resultados educativos. **Metodología:** Este artículo de investigación analiza cómo el plan de estudios oculto se evidencia en las observaciones en aula y se refleja en discusiones de grupos focales con maestros de escuela primaria en Albania. **Resultados:** Los docentes resultan desconocer el trato diferenciado entre niños y niñas en el aula, por lo que todos los Estados deben incluir políticas de igualdad de género en la educación. Estas directrices de política deben proporcionar a los docentes una formación especial sobre la enseñanza con equidad de género para evitar cualquier posible impacto de los estereotipos basados en el género en la vida de ambos géneros. **Conclusiones:** Desmontar el currículo oculto cuando se aborda desde una perspectiva de género puede aumentar las oportunidades de equidad de género en el aula. Por el contrario, si no son abordados a tiempo o bien entendidos por los docentes como situaciones de sesgo de género, estos momentos de currículo oculto en el aula pueden afectar negativamente tanto a niños como a niñas.

PALABRAS CLAVE: currículo oculto; equidad de género; educación; Albania.

1. INTRODUCTION

Textbooks are crucial in shaping children's educational experiences. If the textbooks used by children contain gender-biased texts and pictures, girls and boys observe that the expectations towards them are polarized, and consequently the patterns intended to be followed by them are subject to gender stereotypes. Several scholars have concluded that textbooks are extremely important in this regard. For example, Sadker and Zittleman (2007, p. 144) have concluded that «students spend almost 80 to 95 % of their time in the classroom using textbooks, and teachers make most of their learning decisions based on textbooks». Gender stereotypes and gender roles are a serious issue in education since they risk limiting both girls' and boys' visions of what they are and what they can become in the future. Moreover, textbooks play a special role regarding the gender of protagonist children displayed in their images since the gender roles of the main characters in the textbooks have a major impact on young children. To illustrate what children see in texts, Style uses the metaphor of curriculum as a window and a mirror. According to her, it is very important to provide children with opportunities to get acquainted at the same time with windows from the world of those who are different from themselves as well as with mirrors in which students can see themselves reflected in the curriculum by exploring the lives of others (Style, 1998). In addition, besides children using textbooks rich in gender stereotypes, teachers also use several texts and curriculum materials during professional training, some of which have gender-biased content. Not using gender-equitable language and pedagogy in teacher training sessions reinforce gender stereotypical attitudes, mindsets, or inequality, which are rooted among some teachers.

The hidden curriculum is very important in providing information about learning situations that take place inside the school. The questions Janice Koch raises about the curriculum are: What are students studying? Whose lives are worth knowing? How does learning happen?

How do children demonstrate their knowledge in the context of the classroom? In what ways does the curriculum reflect the human condition and provide them with windows and mirrors? (Koch, 2003). Again, Style's metaphor used for the curriculum as a window and mirror helps to better understand what the curriculum contains and conveys. According to Style, the task of a balanced education is to provide everyone with knowledge of the self and the other, to provide enlightenment of the known and enlightenment of the unknown (p. 155).

According to a Eurydice report on the different achievements in school outcomes between boys and girls in Europe, it is concluded that the basic education curriculum is intertwined with the hidden curriculum. The formal curriculum consists of the subjects taught in school and the content they have, which may vary from one country to another according to the respective national curricula. The hidden curriculum, on the other hand, deals with everything that happens at school that is not 'formal', such as social relationships in the classroom or schoolyard, friendships between children, relationships between teachers and students, levels of bullying at school, and so on (Eurydice, 2009, p. 26). The main reason why the hidden curriculum is harmful is that it is mainly based on gender stereotypes that restrict and harm children's image of self and their academic achievement.

2. METHODOLOGY

This paper relies on qualitative research as the right methodology for gaining an insight into the teachers' perceptions of their teaching practices, focusing on the hidden curriculum in particular. The research methods used for gathering empirical data in Albanian classrooms for this paper are observation and focus group discussions with elementary school teachers in Albania. The sample of twenty teachers from ten 9-year public, rural and urban schools in Elbasan was selected through stratified sampling. The focus group questions are adapted from a feminist manual on teaching, which was compiled by Jo Sanders (1997). All teachers accepted to have the researcher observe their classes for this research. The questions used for teachers during the focus group discussions are open-ended, closed-ended, structured, and semi-structured questions. Through these questions, teachers expressed their perceived reality of the gendered interactions in class mainly by making comparisons between boys and girls through closed-ended questions with yes or no answers, or filter questions. Aiming at addressing the hidden curriculum in their teaching practices, some questions regarding the involvement of students in the learning process, about group work, or career were also asked. The narrated realities and perceptions are later compared and contrasted with the classroom observation notes to discuss and address relevant issues to the hidden curriculum with a gender equality perspective.

3. RESULTS

The theoretical concept of the hidden curriculum was not openly addressed during the focus group discussion sessions. Teachers were asked several questions regarding their expectations towards the academic performance of students based mainly on their gender. During the first and second questions, which asked about the gender of the students who are generally the best ones in the class and who ask questions most often in the lesson, almost half of the teachers said that there are no gender differences. While only a minority of teachers said that boys are the best students in the class, more teachers have estimated that boys are the ones who ask the most questions in class.

The third question was: Who raises their hand more willingly in your class? According to about half of the teachers included in the study, girls have a greater desire to be active in the lesson, while seven teachers think that there is no gender difference, the other three teachers emphasize that the boys are more willing to raise their hand in the lesson. As for the fourth question, asking who raises the voice the most in the classroom, for twelve teachers it is exactly the boys, in three cases it is the girls and the rest say there is no gender difference. The fifth question was: Who stays most often to talk to you after class? According to thirteen teachers, most of the students who stay most often to talk to teachers after class are girls, and according to five teachers, they are boys, while the rest of the teachers think that there is no difference between girls and boys in conversations outside the classroom.

When asked question six: Do you ask those students who do not raise their hands? all teachers answered positively, as a way to actively engage students regardless of their initiative or expressed passivity. In the seventh question, when teachers were asked if students do group work, this activity was unanimously confirmed by all teachers. Again considering the gender perspective, the eighth question about how groups are formed, almost all teachers answered by saying that groups are comprised of children of both sexes. Only in one case did a teacher say that most often groups are formed with students of the same sex. From the same gender perspective, the ninth question was: Who tends more often to dominate the discussion, the use of equipment, or who chooses their roles within the group? Regarding this question, in most cases, the teachers answered that in their opinion, there are no differences as girls and boys dominate in the same way. A small number of teachers, or three such cases, stated that in the classrooms where they teach, the groups are dominated mostly by girls, while in only one case the group is dominated mostly by boys.

Under the umbrella of effective teaching, communication with students and how this communication is realized are increasingly considered as very important elements in the learning process. At this point, it is worth mentioning the importance of communication between teachers and students on various issues in terms of a gender perspective and the hidden curriculum. Thus, when asked if students are ever asked career-related questions, fourteen teachers said yes and the rest said no. Continuing further on the questions addressed to the teachers by the students, most of the teachers state that the questions come at almost the same amount from both the boys and the girls, while the rest is divided equally between those teachers who say that more girls ask questions about career and those who say about boys, each with two

cases. Since teachers' overall assessment of the dominance of career questions turns out to be shared equally between boys and girls, the question *Have you ever wondered if you address boys and girls alike?* was answered by almost all teachers saying that they address boys and girls without distinguishing between them. However, some teachers have stated that they do not address the same as boys and girls, but they address mainly boys more often. None of the teachers said that they addressed mainly girls.

The feminist methodology aims to reflect on a variety of issues by ensuring that the findings are interpreted in such a way as to include the experiences of marginalized populations that have not been consulted before. One of the main arguments of feminist scholars is that very often the views of women are left silent or neglected, so they show interest in the gaps left in women's conversations and aim to discover what meaning can stay hidden behind a direct confession (DeVault, 1990, p. 217). An example of these sentences where meaning is expressed more implicitly than explicitly, is the phrase: «... as you know...», or «as it is known...». These phrases, according to DeVault, help you hear and accept what is not openly stated, but is present through the hidden meanings, which she calls «submissive knowledge».

Two cases that are often used by teachers to best illustrate the term «submissive knowledge» are used to evaluate the habits and behaviors of boys and girls through the phrases «being a boy...» and «... being a girl...» or «... although she is a girl...», and «... even though she is a girl...». These expressions imply that expectations towards boys and girls are limited within a predetermined space, which is often different according to the sex of the child being assessed by teachers. Unfortunately, based on the way teachers expressed themselves, this can be interpreted as a polarized and unequal perception space for boys and girls, encouraging children to reinforce gender stereotypes and roles. It is important to remember that these expressions were used quite spontaneously and uncontrollably by teachers at a time whose purpose was to evaluate the habits and behaviors of boys and girls in their classrooms.

4. CONCLUSION

Looking at the direct answers given by teachers about the gender differences they observe while teaching, these answers are more controlled and closer to the desired reality or judged as right, making boys and girls equal in total in terms of the tendency to dominate group activities or raising questions in the classroom. Perhaps these assessments are real, but the mismatch of polarized expressions with fully balanced reporting between boys and girls in terms of group activities or questioning leaves room for discussion about the degree of their authenticity. It should not be denied that perhaps the reality in the classroom in these two directions is balanced, which can be accepted as a positive reality and without gender bias on the part of teachers. However, gender balance is not maintained in the case of questions related to raising the voice more in the classroom or standing more often to speak after class, where most teachers report that boys are the ones who raise the voice the most, and girls are the ones who stay most often to talk to teachers after class. This polarized pattern of behavior necessarily requires reflection about the hidden curriculum in the classroom.

Behaviors reported by teachers repeat the gender stereotypes of boys as rude and disrespectful towards the rules set in the classroom, and the stereotypes of girls who may have questions for which there is not enough time or self-confidence to address during class. Highlighting only these two dominant situations is sufficient to understand that in total, the hidden curriculum and gender stereotypes in the classroom are present and if not intervened in time, these stereotypes can turn into self-fulfilling prophecies, as theoretically explained by Susan Basow. Steps to be taken to improve these situations of hidden curriculum would require intervention through teaching methodologies or critical pedagogy with special attention paid to gender equality in the interaction between teachers and students, which was also suggested by the teachers to improve the teaching process. Another important element that is evidenced in this study is that the answers about the best students in the class as a whole are approximated towards equality between boys and girls, with a slight tendency towards girls as better students than boys.

Aiming to avoid the negative impact of gender-based stereotypes as much as possible on the lives of boys and girls, all countries need to include gender equality policies in education, providing teachers with special training in teaching highlighting the negative consequences of gender stereotypes. This is because within the hidden curriculum, stereotypical images of «good and quiet girls» and «strong, disobedient boys» come out openly everywhere in school conversations, on posters on the walls, in stories, and the attitudes, narrations, and perceptions of many teachers. Thus, gender stereotypes expressed in curricula, in the family, or at school can undermine girls' self-esteem in mathematics or lead them to erroneous patterns if the gender perspective is not best integrated.

REFERENCES

- Basow, S. A. (1992). *Gender Stereotypes and Roles*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- DeVault, M. L. (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Eurydice Report. (2009). *Gender Differences in Educational Results*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Koch, J. (2003). Gender Issues in the Classroom. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology* (pp. 259-281). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sadker, D., Sadker, M. & Zittleman, K. (2009). *Still failing at fairness: how gender bias cheats girls and boys in schools and what we can do about it*. New York: Scribner.
- Sanders, J. (1997). *Teacher Education and Gender Equity*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Style, E. (1998). Curriculum as a window and mirror? In C. L. Nelson & K. A. Wilson (Eds.), *Seeding the process of multicultural education* (pp. 149-156). Plymouth: Minnesota Inclusiveness Program.

OLHARES DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

VIEWS OF INDIGENOUS TEACHERS ON THE INSERTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND SOCIAL NETWORKS IN EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Rosimeire Martins RÉGIS DOS SANTOS¹ e Maria Cristina LIMA PANIAGO²

¹ *Universidad Católica Dom Bosco, Brasil*

profarosimeireregis@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5744-4778>

² *Universidad Católica Dom Bosco, Brasil*

cristina@ucdb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8631-496>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir parte de uma formação continuada de professores que ocorreu em ambiente presencial e virtual. A pesquisa faz parte do projeto intitulado «Formação Tecnológica Continuada de Professores Indígenas e não indígenas em Comunidade Virtual e Multicultural: interconectividade e colaboração», subsidiada pelo CNPq e FUNDECT e que se desenvolveu durante cinco anos. A pesquisa contou com pesquisadores membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) pertencentes à Universidade Católica Dom Bosco e com professores da escola indígena situada na Aldeia Bananal. Neste recorte, centramos nos olhares dos professores indígenas sobre a inserção das tecnologias digitais e redes sociais na educação e na prática pedagógica. Adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico virtual, utilizamos anotações de campo que foram organizadas coletivamente por meio de trocas virtuais, postagens na rede social Facebook, registros no google docs e momentos de observação participante em reuniões e encontros presenciais. Os professores indígenas apontam que os enriquecidos diálogos proporcionados pelas redes sociais têm oferecido um processo permanente de construção do conhecimento, de debate, de partilha de experiências, de reflexão, abrindo espaços para a transformação de realidades, práticas, conceitos e crenças e nos levam a refletir que conforme as circunstâncias cotidianas em que vivem e trabalham, vão nos mostrando que, criativamente, eles vão inventando, combinando e aprendendo usos diversos com a rede social (*Facebook*), a tecnologia (livro) e o equipamento tecnológicos (*notebook*), se engendram, em meio às práticas

cotidianas na interação com o outro, no compartilhar, na pesquisa e por fim, deixam as marcas dos praticantes da escola.

PALAVRAS-CHAVE: professores indígenas; redes sociais; tecnologias digitais; etnografia virtual.

ABSTRACT: This work aims to discuss part of the continuing education of teachers that took place in a face-to-face and virtual environment. The research is part of the project entitled «Continuing Technological Training of Indigenous and Non-Indigenous Teachers in a Virtual and Multicultural Community: Interconnectivity and Collaboration», subsidized by CNPq and FUNDECT and which was carried out for five years. The research included researchers who are members of the Group of Research and Studies in Educational Technology and Distance Education (GETED) belonging to the Dom Bosco Catholic University and with teachers from the indigenous school located in Aldeia Bananal. In this section, we focus on the views of indigenous teachers on the insertion of digital technologies and social networks in education and in pedagogical practice. A qualitative research approach of virtual ethnographic nature was adopted, we used field notes that were collectively organized through virtual exchanges, posts on the social network Facebook, records on google docs and moments of participant observation in meetings and face-to-face meetings. Indigenous teachers point out that the enriched dialogues provided by social networks have offered a permanent process of knowledge construction, debate, sharing of experiences, reflection, opening spaces for the transformation of realities, practices, concepts and beliefs and leading us to reflect that according to the daily circumstances in which they live and work show us that, creatively, they are inventing, combining and learning different uses with the social network (facebook), technology (book) and technological equipment (notebook), engendered, in through everyday practices in interacting with others, in sharing, in research and finally, they leave the marks of the school's practitioners.

KEYWORDS: indigenous teachers; social networks; digital technologies; virtual ethnography.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um recorte de uma tese de Doutorado em Educação com foco em uma formação continuada de professores indígenas e não indígenas que ocorreu em ambiente presencial e virtual, possibilitará uma reflexão dos desafios e possibilidades da inserção das TIC e redes sociais na educação e na prática docente.

Os professores indígenas da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, Aldeia Bananal habitada por índios Terena, localizada no distrito de Taunay, município de Aquidauana/MS, orgulham-se da sua identidade cultural que emerge do seu pertencimento étnico, linguístico e religioso. Alguns dos professores são falantes da língua Terena e estudaram ou estudam em escolas públicas e universidades do estado de MS e estão sempre buscando aperfeiçoamentos para assumir a educação escolar indígena nas escolas existentes nas Aldeias daquela região.

As TIC, para esse grupo de professores em formação continuada, vêm provocando mudanças em suas formas de pensar, agir e interagir com os outros. Há uma espécie de incorporação desta nova realidade do ciberespaço em suas vidas. Há desafios nesta incorporação e os depoimentos dos professores apontam que eles buscam conhecimentos de como inserir as TIC na sala de aula de forma aberta, crítica e reflexiva, mesmo com as dificuldades de acesso aos computadores e à internet, e de falta de equipamentos que são constantes.

2. METODOLOGIA

Adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico virtual, utilizamos anotações de campo que foram organizadas coletivamente por meio de trocas virtuais, postagens na rede social *Facebook*, registros no google docs e momentos de observação participante em reuniões e encontros presenciais.

A etnografia virtual (Hine, 2000) tem sido usada para pesquisar redes sociais *online* estabelecidas em diversos suportes. Hine (2000) reforça que a etnografia virtual analisa as práticas sociais na Internet e o sentido destas para os participantes.

Os pesquisadores formadores não indígenas totalizaram cinco, sendo três com formação que contempla mestrado e 2 com doutorado, todos os professores formadores são estudiosos das TIC e Redes Sociais na educação, integrantes do GETED. Apesar do foco desta pesquisa ser os professores indígenas, os professores não indígenas também dialogaram e participaram da formação, contribuindo para o entendimento do cenário intercultural.

Somavam na formação como pesquisadores formadores iniciantes 4, alunos do PIBIC, todos os pesquisadores formadores e alunos do PIBIC são integrantes do grupo de Pesquisa GETED que discute a formação e o uso das (TIC) e redes sociais no âmbito educacional presencial e a distância.

Quando iniciamos a formação na escola indígena, todo o grupo de professores totalizando 23, foi convidado a participar da formação continuada, entretanto apenas 8 aceitaram o convite e continuaram na formação continuada tecnológica.

3. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

As TIC estão carregadas de atratividades, mas essas não podem ser minimizadas a meros fetiches para sua utilização, precisamos compreendê-las e utilizar a favor da educação, como Pierre Lévy (1999, p. 12) afirma:

[...] permaneçamos abertos, receptivos em relação as novidades. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para

a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.

Apresentamos a concepção de rede social com esteio nas ideias de Recuero (2009, p. 69), «uma rede social é sempre um conjunto de atores e suas relações». Ainda afirma a autora que redes são dinâmicas e estão sempre em transformação. As pessoas estão se adaptando aos novos tempos, acessando a rede para formar novos padrões de interação e criando novas formas de sociabilidade e novas organizações sociais.

Ao participar de uma rede social, podemos navegar nas informações disponíveis a qualquer momento, em qualquer lugar, aprofundar o conhecimento, trocar ideias com outros integrantes, partilhar conteúdos, explorar outras possibilidades de criar e formular problemas, articulando saberes e experiências.

Nesse sentido, Bressane (2006, p. 130) alega que a nova realidade educacional deve ser:

[...] conhecida, vivenciada e apreendida criticamente pelos educadores. É preciso que todos possam ter a necessária fluência e compreensão do ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação e outras redes para saber melhor aproveitá-las em suas atividades rotineiras de ensino, para ousar e transformar.

Para a necessária fluência, compreensão e apropriação das TIC e redes sociais na educação, um aspecto que poderíamos problematizar são as mudanças no sentido de criar condições para a capacitação dos cidadãos, contribuindo para minimizar a exclusão social, de forma a atenuar ou superar as disparidades regionais, ampliando-se as oportunidades de acesso às fontes disponíveis na rede, sobretudo, para o uso dos recursos que possam alavancar o processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores.

Na concepção de Okada (2011, p. 12), «as redes sociais podem ampliar suas construções coletivas do conhecimento, quando coaprendentes, aprendizes, educadores, pesquisadores e profissionais contribuem com novas coautorias de produções abertas, *feedback* coletivo compartilhado».

4. OLHARES DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As tecnologias digitais, para esse grupo de professores em formação continuada, vêm provocando mudanças em suas formas de pensar, agir e interagir com os outros. Há uma espécie de incorporação desta realidade do ciberespaço em suas vidas. Há desafios nesta incorporação e os depoimentos dos professores apontam que eles buscam conhecimentos de como inserir as TIC na sala de aula de forma aberta, crítica e reflexiva, mesmo com as dificuldades de acesso aos computadores e à internet, e de falta de equipamentos que são constantes, como evidenciam os excertos a seguir: «Tou com problema na internet. táh muituuu ruim a conexão e não ta

carregando vídeo na sexta vou pra cidade e vou postar no cyber» (PT8). «Seria mto interessante se nós tivéssemos equipamentos pra atender a nossa demanda!!!» (PT1). «Os computadores nos ajudam muito no nosso dia a dia, pena que nossos alunos não possam ter acesso de forma concreta a essa ferramenta»; «Vejo que infelizmente não foi possível a reunião por skype, pois ainda a tecnologia na Aldeia esta sendo inserida aos poucos, e as dificuldades em utiliza-la de forma eficaz e adequada ao curso ainda é um desafio, mas sugiro marcarmos uma conversa pelo face para abordarmos o tema 'Pintura corporal' que foi sugerido fazermos por skype» (PT5).

Para Kenski:

[...] a escola pode integrar-se ao universo digital para concretizar diferentes objetivos educacionais. No entanto, para que a escola possa estar conectada ao ambiente tecnológico das redes é preciso, antes de tudo, possuir infraestrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda prevista para sua utilização; modems e formas diversificadas e velozes de conexão (via telefone, cabo, rádio). (2012, p. 71)

Os professores em formação mostram que as tecnologias requerem outras metodologias e formas de ensinar e aprender. Barreto (2001) expõe que «as tecnologias provocam os docentes a mudanças de ações e de formas de ensinar, e isso tem redimensionado também na formação do professor. Ainda, os professores expressam que buscam compreender as transformações oportunizadas pelas TIC, mesmo frente às situações de desconforto, dificuldade e estranhamento, isto é, para esses professores faz sentido pensar o futuro das crianças indígenas em função das mudanças que ocorrem proporcionadas pelas TIC no espaço escolar e isso faz parte da formação do professor. Kenski (2007) ressalta que «o professor é um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais».

Essas questões sustentam a ideia de que os espaços educacionais têm de preparar os cidadãos para lidar com os avanços proporcionados pelas TIC. Além disso, garantir nos cursos de formação inicial e continuada uma disciplina específica, articulada ao currículo, que problematiza criticamente a integração das TIC à proposta de ensino e aprendizagem.

O depoimento da professora, a seguir, chama a nossa atenção para os desafios apontados por Kenski (2007) relativos ao processo de ensino e aprendizagem e da realidade de cada contexto escolar.

[...] utilizar o que temos em nossas escolas de forma planejada, e ousar, com o objetivo de trazer as ferramentas tecnológicas a favor da educação. Nas comunidades indígenas, as crianças estão conhecendo, ficam deslumbradas. É necessário mostrar a elas que o uso correto destas ferramentas contribuem no aprendizado e pode ser o maior aliado do professor. E que através da internet abre-se uma infinidade de possibilidades de aprendizagem, tanto ao aluno quanto ao professor. (PT5).

A PT5, ao acompanhar uma postagem no *Facebook*, colaborou pontuando a importância da formação do sujeito e cidadão crítico. Ela expressa pertencer a um grupo de comunidade indígena que tem dificuldades de acesso às TIC e à capacitação docente. Isto nos faz refletir sobre os diferentes cotidianos docentes em processos de formação continuada. Também nos

chama a atenção para as crianças que estão conhecendo as ferramentas tecnológicas e a importância do professor em utilizá-las de forma planejada e ousada.

Desta forma, a PT5 pensa em suas práticas e procura atualizá-las com experimentações pedagógicas, possibilitando outras aprendizagens. De acordo com Giroux (2002, p. 88) «os estudantes devem ser ensinados para viver um mundo amplamente globalizado», entretanto de maneira crítica, não homogeneizadora, não mercantilista e que priorize as diferentes identidades.

Tassinari (2001, p. 52), ao abordar a questão do contato entre povos e culturas, marcado pela globalização, pelo avanço do capitalismo, englobando populações e territórios destaca que a vida nas Aldeias indígenas mostra que «nem tudo se move de acordo com os ritmos e as exigências do mercado ou do mundo globalizado».

Assim, acreditamos que a educação em contextos de globalização não pode ser indissociável da história, da cultura, da sociedade, dos saberes, do desenvolvimento sustentável, da humanidade, do planeta e dos seres que vivem nele. Nesse sentido, entendemos a globalização sustentada pelos princípios da autonomia, do protagonismo, da sensibilidade à diversidade cultural, integrando as forças da solidariedade e coletividade com os cidadãos.

Pensar a formação de professores em um contexto de globalização é adaptar-se às oportunidades de aprendizagem e autonomia em relação à busca do conhecimento, da liberdade. Entendemos a necessidade de olhá-las em uma nova perspectiva, como relata a professora PT5: «[...] pois temos que nos adaptar com as tecnologias de acordo com a realidade em que nos encontramos, situações vivenciadas, seja dentro das Aldeias ou fora dela».

No entanto, poderíamos pensar em tomar o cuidado de preservar esta realizada apontada pela (PT5), ou seja, a tecnologia deve adaptar-se à realidade e não a realidade adaptar-se à tecnologia. Por estarmos inseridos em uma sociedade cada vez mais digital, na qual as tecnologias de informação e comunicação estão presentes, sentimos que podemos contribuir para a formação continuada destes professores em uma perspectiva inclusiva, cultural, criando novas formas de interação. No ciberespaço, as pessoas falam, escrevem, trocam ideias em tempo real, criam grupos para discutir assuntos de interesses com pessoas de diversas partes do mundo e isso proporciona maximizar as possibilidades dos docentes na prática pedagógica por meio de um diálogo intercultural.

O que se propõe para a formação é que os professores possam se apropriar das TIC por meio de casos concretos, a partir da realidade da escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, desde que seja de forma planejada e crítica, como destaca a professora Terena (PT5). Ou seja, a formação de professores deveria ser, cada vez mais, uma atividade de grupo, com equipes que discutem e preparam coletivamente conteúdos de formação para utilizar esse conhecimento na vida prática, conforme a realidade do contexto, não deixando desaparecer as características culturais dos estudantes, da comunidade, deixando aflorar percepções e situações vividas no dia a dia, que interferem em sua prática profissional.

Os enriquecidos diálogos proporcionados pelas redes sociais têm nos oferecido um processo permanente de construção do conhecimento, de debate, de partilha de experiências, de reflexão, abrindo espaços para a transformação de nossas realidades, práticas, conceitos e crenças.

Não se pode negar que as TIC e redes sociais oferecem aos cidadãos infinitas possibilidades de pesquisar, localizar, extrair, avaliar criticamente, organizar e utilizar as informações. Elas podem ampliar nossos olhares sobre possibilidades e limitações na educação.

Sabemos que os governos federal, estaduais e municipais estimulam a expansão e o uso das TIC. Mas, questionamos como as TIC possibilitam reduzir as desigualdades e fomentar a produção e circulação de informações e conteúdos para todos. Ainda, ao olhar e trabalhar no cotidiano dos professores indígenas, pudemos conhecer a realidade vivida por eles quanto à falta de subsídios tecnológicos e de formação que vivenciam, conforme se vê no excerto a seguir:

[...] a PT5, menciona que possui internet na casa dela e que os professores solicitavam atividades e ela trazia de casa. Ainda, argumenta a professora que nem todos os professores estão preparados para utilizar computadores e internet e, destaca que alguns professores não fizeram curso de computação, não sabem como pesquisar, procurar documentos no computador e precisam de um curso básico.

Muitas vezes não sabemos das dificuldades que enfrentam os professores para inserir as tecnologias no currículo escolar, das lutas travadas, da carência de recursos e cursos de formação. Fala-se da necessidade de ampliar e promover o uso das TIC no contexto escolar, por outro lado, cada vez mais ouvimos e vemos sendo construídas imagens de iniciativas de investimento em novas tecnologias, como por exemplo, lousa digital, laptop e tablet, como meio de potencializar o aprendizado. O questionamento seria: É disto que os professores precisam? Conhecemos a realidade da escola? Existe formação continuada de professores para aprender a utilizá-las e fazer uso integrado dos recursos computacionais aos conteúdos curriculares?

Segundo Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012, p. 177):

[...] as políticas públicas nesse campo privilegiaram o acesso às TIC e o desenvolvimento da infraestrutura, mas pouco se discutiu a alfabetização digital de professores e outros profissionais. A questão central para as políticas públicas de estímulo às inovações tecnológicas na educação é, um campo no ponto de vista das autoras que precisa de investigação.

Assim, desenvolver e acompanhar as políticas de formação continuada de professores é um dos pilares para a inserção das TIC e redes sociais na prática pedagógica, esta inserção na sala de aula requer bons equipamentos e quantidade de equipamentos para atender à demanda da escola, boa conexão de acesso com a internet; móveis adequados (questões ergonômicas), uma equipe para dar suporte na manutenção de equipamentos (computadores, notebook, e internet); condições para a formação de professores, condições de trabalho do professor (piso salarial adequado e carga horária), formação no uso dos instrumentos/recursos do computador e da internet e formação de professores para o uso das TIC e redes sociais na escola como apoio ao trabalho pedagógico.

Não bastam iniciativas de uma alternativa para a capacitação em informática e sim professores letrados digitalmente, ou seja, «ser letrado digital representa, assim, a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos

variados, num novo formato, em hipertexto, tendo como suporte o ambiente digital» (Arco-verde, 2007, p. 19).

Nas palavras de Barreto (2001, p. 155), «é preciso pensar a informática educativa, no sentido de incorporação educacional de seus recursos». Mais ainda, é preciso redimensionar as TIC e redes sociais em relação à educação como direito e prática emancipatória. Portanto, é preciso inventar e socializar práticas que incentivem agregar novos sentidos à formação inicial e continuada e à prática docente com as TIC e Redes Sociais.

Neste sentido, acreditamos que os apoios necessários devem ser garantidos para a implementação da formação continuada sobre o uso da TIC e redes sociais nas escolas contemplando em especificidade os desafios do cotidiano escolar.

Uma das possibilidades para outras práticas pedagógicas e formas de ensinar e aprender é o uso das redes sociais. Elas podem ser um caminho para construir conhecimentos, conforme Okada (2011, p. 12), «as redes sociais podem ampliar suas construções coletivas do conhecimento». Para este grupo de professores, há potenciais usos das TIC e redes sociais na prática pedagógica:

[...] através da rede podemos estar inteirados das atividades, principalmente nas trocas de experiências e adquirir conhecimentos. (PT1)

O facebook é uma ferramenta importante para acompanharmos e ficarmos conectados com o mundo... [...] encontrei muito material de aula que vai ser útil no link que você divulgou. Adorei! (PT4)

[...] nós indígenas já estamos inseridos no mundo virtual, e são poucos os que ainda não sabem manuseá-lo. Eu sou uma dessas, mas procurando melhorar, já estou até gravando vídeo na minha aula com o notebook que recebi de vocês no projeto. Os alunos adoram! (PT5)

Faz-se necessário conectar-se na internet pois abre possibilidades à pesquisa, aprendizagem e a uma nova e ampliação da visão de mundo. (PT8)

Esses e outros excertos nos levam a refletir que os professores indígenas, conforme as circunstâncias cotidianas em que vivem e trabalham, vão nos mostrando que, criativamente, eles inventam, combinam e aprendem usos diversos com a rede social (*Facebook*), a tecnologia (livro) e o equipamento tecnológicos (*notebook*), engendram-se, em meio às práticas cotidianas na interação com o outro, no compartilhar, na pesquisa e por fim, deixam as marcas dos praticantes da escola.

Para Freire (1996), a capacidade de experimentar, criar, recriar, interagir, integrar-se às condições de seu tempo e responder aos desafios que lhes são lançados são as condições que conferem aos homens e mulheres a especificidade que os fazem diferentes dos demais seres vivos e os lançam num domínio que lhes é exclusivo, ou seja, «o da História e o da cultura».

Desse modo, se pensarmos nos espaços mediados pelas TIC como pontos de encontros entre culturas que priorizam o diálogo e diferentes saberes, podemos nos aproximar à perspectiva da interculturalidade como pontua Walsh (2001, pp. 10-11): «[...] um processo dinâmico e

permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mutual, simetria e igualdade».

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como cada professor utiliza as TIC e redes sociais, na prática pedagógica, pode produzir sentidos diferentes. Cada sujeito na sua diferença pode expressar e produzir saberes, construindo o conhecimento coletivamente.

Muitas vezes não sabemos das dificuldades que enfrentam os professores para inserir as tecnologias no currículo escolar, das lutas travadas, da carência de recursos e cursos de formação.

Acreditamos que a educação em contextos de globalização não pode ser indissociável da história, da cultura, da sociedade, dos saberes, do desenvolvimento sustentável, da humanidade, do planeta e dos seres que vivem nele.

Os professores indígenas apontam que os enriquecidos diálogos proporcionados pelas redes sociais têm oferecido um processo permanente de construção do conhecimento, de debate, de partilha de experiências, de reflexão, abrindo espaços para a transformação de realidades, práticas, conceitos e crenças e nos levam a refletir que conforme as circunstâncias cotidianas em que vivem e trabalham, vão nos mostrando que, criativamente, eles vão inventando, combinando e aprendendo usos diversos com a rede social (*Facebook*), a tecnologia (livro) e o equipamento tecnológicos (*notebook*), se engendram, em meio às práticas cotidianas na interação com o outro, no compartilhar, na pesquisa e por fim, deixam as marcas dos praticantes da escola.

REFERÊNCIAS

- Alves, N. A. (2000). Formação da professora e o uso de multimeios como direito. In V. Filé (Org.), *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar* (pp. 25-40). Rio de Janeiro: DP&A.
- Anderi, E. G. C. & Toschi, M. S. (2012). Leitura: da tabuleta de argila a tela dos computadores. *Texto Digital* (UFSC), 8, 53-67. https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/7190/1/Dissertacao_Fabiana.pdf
- Arcoverde, R. D. de L. (2007). Prática de letramento no ambiente digital. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2, dez.
- Barreto, R. G. (Org.). (2001). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Bressane, T. B. da R. (2006). *Processos e Produtos no Ensino de Construção de Hipermídia*. São Paulo: PUC, 280 pp. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Freire, P. (1996). *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (2002). Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In T. T. Silva, *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 208-243). 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London: SAGE Publications.

- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.
- Kenski, V. M. (2012). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. 34 ed. São Paulo.
- Okada, A. (2011). Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. *Revista e-curriculum*, São Paulo, 7(1), abril. Disponível em: <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/Okada_ecurriculum11.pdf>. Acesso em: 03 mar 2013.
- Okada, A. & Santos, E. O. (2004). Comunicação Interativa no Ciberespaço: utilizando interfaces gratuitas. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, Curitiba-PR, 4(14), 161-174.
- Recurero, R. (2009). *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina.
- Sampaio, M. N. & Leite, L. S. (1999). *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Soares-Leite, W. S. & Nascimento-Ribeiro, C. A. do. (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 173-187. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>. Acesso em: 34 fev 2014.
- Tassinari, A. M. I. (2001). *Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. São Paulo: Global.
- Valente, J. A. (Org.). (2003). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: Unicamp.
- Walsh, C. (2001). *La educación intercultural en la Educación*. Perú: Ministerio de Educación (documento de trabalho).

INTERCULTURALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS CON UNA ALTA POBLACIÓN MIGRANTE DE LA PROVINCIA DE ÁVILA

INTERCULTURALITY IN EDUCATIONAL CENTRES WITH A HIGH MIGRANT POPULATION IN THE PROVINCE OF AVILA

Sergio RODERO CILLEROS¹, Concepción PEDRERO MUÑOZ²
y Erla Mariela MORALES-MORGADO³

¹ *Universidad de Salamanca, España*
srodero@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2047-2342>

² *Universidad de Salamanca, España*
cpedrero@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-9151-7296>

³ *Universidad de Salamanca, España*
erla@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5447-8251>

RESUMEN: Introducción: La educación multicultural parte de una realidad educativa abulense que desde nuestro análisis aún no ha llegado a forjarse como educación intercultural. Existen varias culturas conviviendo dentro y fuera del aula, distintas etnias, muchas diferencias de alumnado, idiomas, credos y valores éticos. Con estas variables se necesita la conjugación posible o «especial» que se ocupe de atender esas diferencias. No podemos ya más que pensar en educar en la diferencia cultural, sin discriminar a nadie. Asumimos que este cauce no es fácil, por ello hemos desarrollado este proyecto de investigación en Ávila, atendiendo en este caso y en una primera fase investigadora y de resultados especialmente a los centros educativos, sus equipos directivos y docentes. **Método:** Consideramos que la consecución de los objetivos propuestos y la comprobación de la hipótesis formulada pueden verse favorecidas con la adopción complementaria de metodologías cuantitativas y cualitativas, si bien consideramos que muchas de las cuestiones planteadas serán más susceptibles de metodologías de corte cualitativo, sin renunciar a referencias de carácter cuantitativo. La población queda definida por una muestra de profesores y centros de Ávila y su provincia con un alto nivel de estudiantes extranjeros

en sus aulas. **Resultados:** Hemos desarrollado una entrevista con diversas preguntas acerca de educación e interculturalidad en dos rondas de contacto a los centros seleccionados. En tal entrevista se preguntan una serie de cuestiones muy relevantes para nuestra hipótesis de trabajo y para ello hemos visitado en dos ocasiones los centros. **Conclusión y discusiones:** Los apoyos inclusivos ayudan a los alumnos/as de compensatoria, mejorando su motivación y evitando el abandono de la asignatura. Esto denota un efecto secundario positivo sobre el resto de la clase, mejorando los resultados globales.

PALABRAS CLAVE: educación; multiculturalidad; interculturalidad; Ávila; valores.

ABSTRACT: Introduction: Multicultural education starts from an educational reality in Avila that from our analysis has not yet been forged as intercultural education. There are several cultures coexisting inside and outside the classroom, different ethnic groups, many differences in students, languages, creeds and ethical values. With these variables, there is a need for the possible or «special» conjugation that takes care of these differences. We can only think of educating in cultural difference, without discriminating against anyone. We assume that this channel is not easy, that is why we have developed this research project in Avila, attending in this case and in a first research and results phase especially to the educational centers, their management teams and teachers. **Method:** We consider that the achievement of the proposed objectives and the verification of the formulated hypothesis can be favored with the complementary adoption of quantitative and qualitative methodologies, although we consider that many of the issues raised will be more susceptible to qualitative methodologies, without renouncing quantitative references. The population is defined by a sample of teachers and schools in Avila and its province with a high level of foreign students in their classrooms. **Results:** We have developed an interview with several questions about education and interculturality in two rounds of contact with the selected centers. In such an interview we asked a series of questions very relevant to our working hypothesis and for this purpose we have visited the centers on two occasions. **Conclusion and discussions:** Inclusive supports help compensatory students, improving their motivation and preventing them from dropping out of the subject. This denotes a positive secondary effect on the rest of the class, improving overall results.

KEYWORDS: education; multiculturalism; interculturalism; Avila; values.

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración es un fenómeno que se viene produciendo a nivel mundial. En España, desde hace algunos años, la creciente presencia de este fenómeno ha traído consigo el desafío de elaborar planes de acción, dirigidos a la integración intercultural de los inmigrantes para que formen parte de una sociedad integrada y cohesionada.

Tenemos la necesidad, como docentes, de promover una educación intercultural orientada a la formación de una ciudadanía y los logros de la misma precisan del reconocimiento de las identidades culturales y la promoción del diálogo crítico, sobre la base del respeto a

los derechos humanos y a los valores de la sociedad española. Es fundamental, por ello, el reconocimiento de los derechos y obligaciones de toda la ciudadanía y la comprensión entre las diversas culturas (Romera Iruela, 2009).

Como señalan Bajo y Maya (2007) hay que cambiar el tipo de sociedad, aunque sea algo complejo porque puede generar situaciones conflictivas:

[...] una de las consecuencias más visibles de este fenómeno migratorio es el inicio de un nuevo tipo de sociedades, que se caracterizan por la pérdida de homogeneidad e incrementarán cada vez más su grado de multiculturalidad en el conjunto de las escalas existentes entre lo local y lo mundial. Éstas se manifiestan ahora con un creciente grado de diversidad cultural. Poblaciones y grupos culturales diversos conviven en un mismo espacio, entran en contacto y en interacción, generando un nuevo tipo de sociedad. El encuentro y el diálogo con otras culturas son potencialmente enriquecedores para todas las partes implicadas, pero no es menos cierto que también es generador de situaciones problemáticas y de conflictos. En definitiva, las sociedades se han hecho más complejas, diversificadas y deben encontrar los mecanismos y soluciones de todo tipo que den respuestas a esa complejidad. (Bajo y Maya, 2007, p. 1)

Los estudiantes extranjeros que se incorporan al sistema educativo español pueden tener desventajas en relación al alumnado español debido a sus diferencias lingüísticas y culturales. Para analizar esta situación en la provincia de Ávila, hemos realizado un Proyecto de Investigación para identificar las necesidades de la educación multicultural en la capital abulense y su provincia. Nos interesaba conocer las experiencias del profesorado para trabajar la diversidad en las aulas en los centros educativos. Analizamos las actividades de trabajo que realizaba el profesorado, orientadas a su desarrollo profesional y a la formación permanente en el tema tratado. A través de un cuestionario y varias reuniones con equipos directivos y profesorado, profundizamos en las características de los procesos que se generan en distintos tipos de metodologías, especialmente a través de la utilización de redes de comunicación asíncrona escrita, así como en los resultados de aprendizaje (competencias) que se obtienen y desarrollan en los alumnos/as de los centros seleccionados con mayor impacto y volumen de alumnos/as multiculturales. La incorporación del alumnado inmigrante supone al sistema educativo y a la Administración la necesidad de un cambio en el papel de la escuela; por lo tanto, hemos analizado todas las normativas, resoluciones y órdenes vigentes que la Administración propone para la incorporación tardía al sistema educativo de los alumnos/as extranjeros. La Consejería de Educación en Castilla y León desarrolló desde el curso 2007- 2008 diferentes medidas educativas y estrategias didácticas que, enmarcadas dentro del Programa para la Mejora del Éxito Educativo, han tenido desde su inicio una doble finalidad: contribuir a la mejora del modelo educativo en la Comunidad de Castilla y León y facilitar el éxito y la continuidad del alumnado en el sistema educativo. En el 2014 se implementaron con la Resolución de 21 de agosto de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, las siguientes medidas y programas para mejorar el éxito educativo:

1. ANCE: Alumnos con necesidades de compensación educativa por circunstancias de desventaja o desconocimiento de la lengua vehicular.

2. Medidas de apoyo y refuerzo educativo (MARE): alumnado que precise refuerzo educativo en áreas y materias instrumentales, planificación y organización del trabajo, hábitos y técnicas de estudio y habilidades (sociales y emocionales) para la integración y adaptación al grupo y al centro.
3. INTEGRA2, cuyo objetivo es proporcionar una experiencia de empleo, mediante la concesión de ayudas destinadas a universitarios orientados profesionalmente a la docencia, para facilitar un recurso a los centros educativos que escolarizan un importante número de alumnos/as con necesidades de compensación educativa, minorías étnicas y culturales (Castilla y León. Orden EDU/1134/2017).
4. La equidad y la calidad son dos objetivos estratégicos incluidos en el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. Este acuerdo tiene el propósito de avanzar hacia el paradigma educativo que es la inclusión educativa. El presente Plan está concebido en tres niveles de concreción: un nivel conceptual (paradigma de la inclusión), un nivel estratégico (donde se pretende reforzar el sistema educativo) y un nivel operativo (recoge todas las iniciativas o actividades concretas realizadas por los diferentes agentes).
5. La Consejería de Educación de Castilla y León consideró necesario establecer un marco que permitiera a los alumnos/as que se encuentren en situación de vulnerabilidad, por diferentes razones (pertenencia a minorías étnicas, culturales o por encontrarse en cualquier otra situación sociofamiliar o de índole personal vulnerables) y a los centros de alta complejidad socioeducativa o en riesgo de padecerla ser objeto de medidas de carácter fundamentalmente compensatorio y de respuestas flexibles y ajustadas a sus necesidades singulares. Estas medidas se agruparon en la Orden del Programa 2030 (Castilla y León, Orden EDU/939/2018). Este programa dota a los estudiantes con becas y ayudas al estudio, programas de acompañamiento y mejora en educación secundaria. Los centros que tengan implementado el Programa 2030 refuerzan la flexibilidad de cada uno de sus estudiantes. Las enseñanzas se podrán organizar en materias, áreas, ámbitos o mediante cualquier otra fórmula que se considere necesaria para el mejor aprovechamiento del alumnado. La evaluación tendrá en cuenta los estándares de aprendizaje, las competencias clave, personales y críticas y demás referencias normalizadas y establecidas con carácter general para todo el alumnado, personalizando el itinerario formativo, estableciendo referentes para cada alumno/a con la finalidad de poder determinar el progreso de forma individualizada.

Las actuales normativas educativas consideran a los alumnos/as inmigrantes como un grupo de atención a las necesidades educativas especiales (NEE), sin embargo, se observó que estos, a pesar de que son integrados en las aulas tradicionales para un trabajo inclusivo y multicultural, no promueven de manera efectiva la interculturalidad entre los inmigrantes y los alumnos locales. Como consecuencia de ello, no se integran realmente y no se da una interacción efectiva entre ellos.

2. METODOLOGÍA

Diseño: La naturaleza mixta cuantitativa y cualitativa de la metodología propuesta nos permitió profundizar en el conocimiento de las dimensiones implícitas en los procesos metodológicos estudiados. El papel para desempeñar en el proceso formativo por el profesorado implicado fue fundamental, ya que se pretendía conocer su percepción sobre la atención a la diversidad multicultural de los estudiantes y analizar sus prácticas inclusivas para conseguirlo, por lo que podría encajarse esta fase de la investigación en la categoría de etnográfica (participativa).

Participantes: Para conocer la realidad de los centros en temas relacionados con la multiculturalidad e interculturalidad, la Dirección Provincial de Educación de Ávila delimitó los centros con el criterio de mayor número de alumnos/as de origen extranjero de toda la provincia. La población quedó definida por una muestra de profesores/as y centros de la comarca de Ávila con un alto nivel de estudiantes extranjeros en sus aulas y de alta complejidad socio-educativa. La muestra final fue conformada por un total de seis centros de identidad pública, dos de ellos en la ciudad de Ávila y cuatro en la provincia: tres colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y tres Institutos de Educación Secundaria (IES).

Instrumentos: Los instrumentos son de naturaleza básicamente cualitativa (entrevistas, observación, reuniones grupales, guías de seguimiento, informes, análisis documental...), complementada con la aplicación de cuestionarios y pruebas estandarizadas.

Para la obtención de datos relacionados con los productos educativos de aprendizaje se utilizaron como instrumentos básicos los informes académicos de evaluación de los profesores, junto a las pruebas estandarizadas y cuestionarios.

3. RESULTADOS

3.1. ENTREVISTA A LOS CENTROS

Todos los centros analizados en la muestra tienen Plan de acogida para alumnos y familias inmigrantes. Los centros incluyen el Plan de atención a la diversidad, Plan de convivencia, Plan de acción tutorial, Plan de fomento a la lectura..., todo lo que dispone la Ley y normativa legal, pero no hay nada específico sobre multiculturalidad.

Los centros sí tienen los programas de inmersión lingüística con profesores/as de apoyo para la enseñanza del español. Derivan a otras instituciones, como Cruz Roja, Escuelas Campesinas, instituciones locales o provinciales, la formación lingüística para los padres y madres que no saben el idioma.

Los guetos se forman fuera de los centros de enseñanza, y el 10 0% afirma que sucede con la población musulmana, ya que es la nacionalidad o cultura mayoritaria en los centros. La relación con las familias es buena, con todo muy limitada. Las familias extranjeras musulmanas tienen poca o nula implicación en la vida del centro, tanto en el AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) como en el Consejo Escolar. Los extranjeros de otras nacionalidades o culturas se implican más.

Generalmente la convivencia es buena en la mayoría de los centros, sobre todo en los CEIP; en los IES a través de alumnos mentores que ayudan a sus compañeros a integrarse (ayuda entre iguales) y con el Programa SOCIESCUELA han mejorado la convivencia. La metodología más utilizada es la cooperativa o colaborativa.

En la mayoría de los centros analizados no se realiza ninguna actividad en concreto en pro del multiculturalismo, pero sí realizan actividades en general para fomentarlo.

Todos ellos reivindican más personal, más profesores de Compensatoria, más formación para los profesores en cursos específicos y más materiales para trabajar apoyos inclusivos.

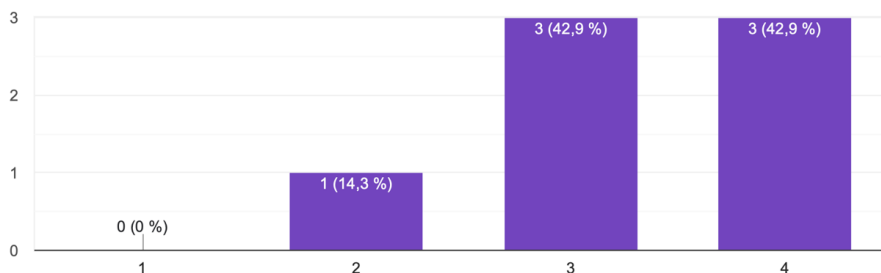
3.2. ANÁLISIS DE DATOS DEL CUESTIONARIO

Mostramos algunos resultados significativos sobre los resultados del análisis de datos del cuestionario:

Figura 1. Niveles de adecuación de explicación de tareas y objetivos

a) Explicación de las tareas y objetivos

7 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

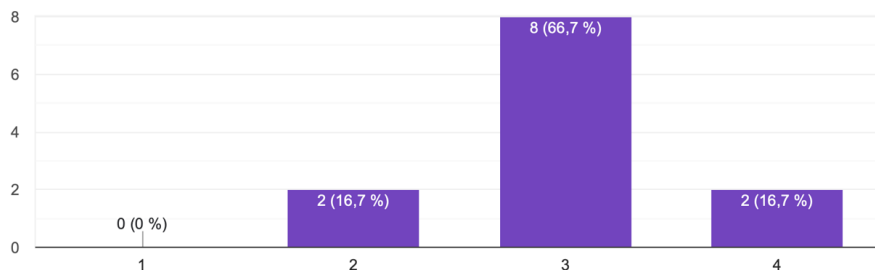
Las descripciones que justifican estas respuestas destacan que los profesores/as se adaptan a las necesidades de los alumnos/as, intentando favorecer la consecución de los objetivos y tareas curriculares según el nivel de cada estudiante. Se agrupa a los alumnos/as por niveles y se realizan explicaciones acompañadas de ejercicios, trabajo autónomo, mientras se atiende a otro grupo. También se trabajan muchas actividades interactivas cuando es posible.

La cooperación entre alumnos/as al realizar trabajos en grandes y pequeños grupos ha sido muy bien valorada. Cuando hacen alguna tarea en clase en grupos o en parejas muestran buena disposición. Son grupos cohesionados que se ayuda entre ellos, tanto académicamente como fuera de los estudios. Indican además que funciona bien la figura del alumno/a tutor/a.

Figura 2. Niveles de adecuación según el liderazgo e interacción dentro de los grupos interculturales

d) Liderazgo e interacción dentro de los grupos interculturales (aula ordinaria)

12 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

El seguimiento de las tareas y evaluación de estas en el aula ordinaria y compensatoria es muy adecuado. Este proceso se realiza en sesiones de tutoría, reuniones departamentales y evaluaciones. Se efectúan informes trimestrales de evaluación y seguimiento individuales de los alumnos/as de inmersión y semanales del resto de estudiantes dentro de la coordinación de los apoyos inclusivos.

Se aplica la observación directa de los alumnos/as en el aula, trabajos orales y escritos y pruebas de evaluación. Trabajan en coordinación las aulas ordinarias y compensatorias.

4. CONCLUSIONES

Como conclusión final, podemos afirmar que los apoyos inclusivos no solo están ayudando a los estudiantes de compensatoria a mejorar su motivación y evitar el abandono de las asignaturas, sino que también está teniendo un efecto secundario positivo sobre el resto de la clase, haciendo que el profesorado pueda atender de una manera más efectiva al resto del alumnado mientras el profesor/a de apoyo atiende a los alumnos/as de compensatoria. Este hecho connota, en casi todos los casos, mejores resultados globales.

Además, el uso de metodologías innovadoras (ABP, aprendizaje cooperativo, uso de nuevas tecnologías, etc.) se ha generalizado en todas las asignaturas en mayor o menor grado en función de la formación del profesorado.

REFERENCIAS

- Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 19 de junio de 2017, 115, 23109-23176.
- Bajo Bajo, M. J. y Maya Frades, V. (2007). La educación intercultural en Castilla y León. En J. Giró Miranda, *La escuela del siglo XXI (Recurso electrónico): la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación* (pp. 1-16). Logroño.
- Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 4 de septiembre de 2018, 171, 35080-35096.
- Resolución de 21 de agosto de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se implementan medidas de apoyo y refuerzo educativo, dentro del «Programa para la Mejora del Éxito Educativo», con carácter experimental para el curso 2014/2015. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 4 de septiembre de 2014, 170, 61248- 61250.
- Romera Iruela, M. J. (2009). «La integración de los colectivos de inmigrantes de la provincia de Ávila a través de las bibliotecas». *Migraciones*, 25, 155-183.

VISUAL ART, A PEDAGOGICAL TOOL OF PLURAL KNOWLEDGE.
BETWEEN CREATIVE PRODUCTIONS AND COMMUNITY TIES:
A THEORETICAL-PRACTICAL RESEARCH BETWEEN ITALY
AND KENYA

*ARTE VISUAL, UN INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE MÚLTIPLE
CONOCIMIENTO. ENTRE PRODUCCIONES CREATIVAS Y VÍNCULOS
COMUNITARIOS: UNA INVESTIGACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA
ENTRE ITALIA Y KENYA*

Rosita DELUIGI¹, Miriam CUCCU² and Francesca MONDIN³


¹ *Università di Macerata, Italy*

rosita.deluigi@unimc.it

 <https://orcid.org/0000-0002-1549-1346>


² *Università di Macerata, Italy*

miriamcuccu@yahoo.it

 <https://orcid.org/0000-0002-9842-0980>

³ *Università di Macerata, Italy¹*

francesca.mondin@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8051-8026>

ABSTRACT: Introduction: Educational places are changed into meaningful spaces where it is possible to unleash creativity and discover plural perspectives, when visual art becomes a pedagogical tool, which activates cooperative dynamics, co-building knowledge and relational skills. This hypothesis was verified as a part of the European project «TICASS» – Technologies of Imaging in Communication, Art and Social Sciences (2017-2021) –, carried out between Europe and Africa. Starting from the reference framework, various interpretations of visual languages and ways of perception of individuals belonging to different socio-cultural contexts were investigated (Lester, 2010). This contribution introduces paths and outcomes of the research-action interventions, carried out by a psycho-pedagogical research team in kindergartens and

1. The article is the result of the joint reflection of the authors. The first and the fourth paragraph were written by Rosita Deluigi, the second paragraph is edited by Miriam Cuccu and the third paragraph is edited by Francesca Mondin.

primary schools since 2018, involving over 100 children aged 3 to 5 in Italy and over 300 children aged 8 to 12 in Kenya (Deluigi, 2019; Deluigi, Machova & Stara, 2021). **Methodology:** The collection of qualitative data took place through participatory observation, supervision of the workshops and the ongoing critical reflection of the research group. This analysis deals with the use of the image as a stimulus carefully researched and introduced through silent books (Zizioli, 2017) with a less structured input to leave room for a creative process. Thus, children become producers of images and imaginaries drawn from their very personal creativity (Malaguzzi, 1998). **Results/Conclusions:** The results of the workshops carried out can motivate educators, teachers and pedagogues to design interactive experiences among peers (including adults), through the use of creative languages as mediators of community learning processes in an intercultural and transcultural framework (Cooper & Sjostrom, 2006).

KEYWORDS: intercultural education; transcultural creativity; community learning; visual languages; participation; action research.

RESUMEN: Los lugares educativos se transforman en espacios significativos en los que es posible dar rienda suelta a la creatividad y descubrir perspectivas plurales, cuando el arte visual se convierte en una herramienta pedagógica que activa dinámicas de cooperación, co-construcción de conocimientos y habilidades relacionales. Esta hipótesis se verificó en el marco del proyecto europeo «TICASS» –Tecnologías de la Imagen en la Comunicación, el Arte y las Ciencias Sociales (2017-2021)–, realizado entre Europa y África. Partiendo del marco de referencia, se investigaron diversas interpretaciones de los lenguajes visuales y formas de percepción de individuos pertenecientes a diferentes contextos socioculturales (Lester, 2010). Esta contribución presenta caminos y resultados de las intervenciones de investigación-acción, realizadas por un equipo de investigación psicopedagógica en jardines de infancia y escuelas primarias desde 2018, con la participación de más de 100 niños de 3 a 5 años en Italia y más de 300 niños de 8 a 12 años en Kenia (Deluigi, 2019; Deluigi, Machova y Stara, 2021). La recopilación de datos cualitativos se llevó a cabo mediante la observación participativa, la supervisión de los talleres y la reflexión crítica continua del grupo de investigación. Este análisis trata del uso de la imagen como estímulo cuidadosamente investigado e introducido a través de libros silenciosos (Zizioli, 2017) con una entrada menos estructurada para dejar espacio a un proceso creativo. Así, los niños se convierten en productores de imágenes e imaginarios extraídos de su propia creatividad personal (Malaguzzi, 1998). Los resultados de los talleres realizados pueden motivar a educadores, maestros y pedagogos a diseñar experiencias interactivas entre pares (incluyendo adultos), a través del uso de lenguajes creativos como mediadores de procesos de aprendizaje comunitario en un marco intercultural y transcultural (Cooper y Sjostrom, 2006).

PALABRAS CLAVE: educación intercultural; creatividad transcultural; aprendizaje comunitario; lenguajes visuales; participación; investigación-acción.

1. INTRODUCTION: FROM IMAGES TO IMAGINARIES

Formal learning contexts can become creative spaces where teachers, educators and mediators plan educational paths aimed at discovering and enhancing several expressions. All

participants become active protagonists of experiences to be jointly built, in search of ways of knowing and building multi-perspective knowledge, based on the interaction and reciprocity of bearers and custodians of identities and differences.

The complexity which characterizes social communities can be interpreted through the hybridization of fluid and open cultural elements and creolization processes, guaranteeing intercultural logics and unpublished transcultural contents open to dialogue (Baron & Cara, 2011).

Undertaking a pedagogical reflection, which is careful not to impose a single «version of the story» (Adichie, 2009), means freeing creative and divergent thinking in the design and management of research-actions aimed at exploring and experimenting participatory processes and implementation paths which are significant for the contexts (Leavy, 2017).

In this framework, visual art can become a pedagogical tool which activates cooperative dynamics, co-construction of knowledge and relational skills, encourage the exchange of text messages, techniques and methodologies, requiring the active participation of the subjects and the crisis of paradigms too often immobilized by the lack of «glances of otherness».

This hypothesis was verified through a theoretical-practical framework where the language of visual communication becomes a mediator of dialogue processes, generating spaces for co-creation of innovative and unexpected perspectives (Alter, 2010).

As part of the European project «TICASS» – Technologies of Imaging in Communication, Art and Social Sciences (2017-2021) –, carried out between Europe and Africa, various interpretations of visual languages and ways of perception of individuals belonging to different socio-cultural contexts were examined (Lester, 2010).

The research is based on both similarities and differences of the partnership among Poland, Czech Republic, England, Italy and Kenya, which allows us to take into consideration different social, political, historical, climatic, and cultural conditions while searching for common cultural and human values (<https://ticass.eu/Main/Artykul/intro>). A specific section of the research is devoted to the development of actions aimed at nursery and primary schools in Italy and Kenya and this paper will introduce some of the results achieved.

Through the description of the interventions, the pedagogical principles and skills necessary to trace educational paths in intercultural contexts will be outlined, starting from the interpretations of images and the experimental discovery of colours. The elements explored in this paper will take into consideration the effects, which the creative workshops generated regarding the working methods of teachers, the organizational ways of pupils, the shared learning logics at school, the dynamics of interaction and socialization and trajectories of action research.

2. METHODOLOGIES AND STRATEGIES: A QUALITATIVE DATA RESEARCH USING VISUAL ART WITH A REFLECTIVE ATTITUDE

The second part of this paper describes design and methodology with which Ticass project was adapted to both kindergartens in Italy and primary schools in Kenya. The investigation introduces some educational strategies to experience visual languages within intercultural social contexts.

This pedagogical experience started at «Gianni Rodari» pre-primary school of Macerata, in Italy, during the school year 2017/2018. The target group was composed by 110 pupils (kids of 3-5 years divided into small homogeneous groups of maximum 8 kids). For the realization of this initiative, two professors from the University of Macerata (a pedagogist, prof. R. Deluigi and a psychologist, prof. M. Muzi) were involved as curators of the project and directors of story-telling activities. In this project, there were also four tutors – some students from the University of Macerata – as co-conductors of the activities, in charge of the qualitative observation. The same team was involved in the second Italian implementation – during the school year 2018/2019 – where 84 pre-school kids (aged 3-5 years) and 12 pre-school teachers were beneficiaries of the project. In the Kenyan experience, the staff was composed by one of the university professors (the pedagogist from the University of Macerata), three heads of the schools, three heads of the teachers and 11 teachers in three different schools, where 352 kids and teenagers took part in the various workshops.

Starting from the main goal – how visual language (in its various forms) can facilitate or hinder intercultural dialogue – the first Italian experience intended to stimulate children's imagination and creativity through images and story-telling. The first path of «Visual Ticass» – the Ticass project section aimed at childhood – considers children as both users and producers of images and stories based on silent books (Zizioli, 2017), but also on their personal experience. Since the second edition of Visual Ticass – in Kenyan primary schools – story-telling was used by students together with the exploration of the colours so as to achieve several objectives: exploring primary colours, shapes, sounds and the perspective of intercultural communication in a cooperative way; learning the possibility to create infinite chromatic nuances with primary colours; activating the kids' self-expression both as individuals and a group. The experimentation of the colours as the main tool for stimulating the imagination of the kids (Deluigi, 2021) was also implemented in the following Italian actions within spaces where children can work in small groups: the *mini-atelier*.

Collecting qualitative data for all the creative workshops through participatory observation, supervision of interventions and an ongoing critical reflection of the working group was fundamental for the evaluation of processes and results. During both the first and the second Italian experiences, the participatory observation was carried out by one or two tutors who followed the group dynamics during the narration and the *atelier*, when scheduled. In addition, the retrospective evaluation of every «Visual Ticass» section was also enhanced by audio-recording the laboratories: it was fundamental to collect children's feedback and their reactions during the story.

In the first «Visual Ticass» edition, the tutor's observations had to be noted through a multi-item evaluation grid to highlight participation and narrative dynamics, such as visual language as a narrative support for creative development; ways of interactions and participations; curiosity for the elements of the story. At the same time, the university professor specialized in Psychology noted the personal dynamics connected to children's behaviour, such as speaking turns, listening availability, interventions or acceptance of classmates' proposals.

Starting from the Kenyan experience, the evaluation instruments have become more connected to visual language. The project was indeed inspired by Arts Based Research (McNiff, 2008) and Photo Elicitation tools (Prosser & Schwartz, 1998): a pedagogical-photographical research carried out by both professors and tutors. During the *atelier*, the research group took photos of representative moments of the creative process, in order to examine pedagogical reflection starting from images. At the end of each reading and *atelier* cycle, the *équipe* collected photos and audio-recorded reflections. This qualitative research allowed teachers and students to focus on some aspects which were noted during the experience, trying not to be too invasive with children (Milani, 2017). Professors and tutors shared their plural and contextualized reflections. In this way, the research started from a common orientation, but it remained open to the input of the context. The photographical research allowed to highlight some useful aspects to plan and redesign educational paths and, at the same time, it allowed the research group to compare more languages and to share different meanings of educational actions.

Moreover, the *équipe's* reflection after the experience was enhanced by an attentive and reflective attitude. Indeed, it is important that the researcher monitors the process of epistemic action so as to analyse its actions through a critical reflection. Given that a researcher is never neutral, but always subjectively connoted, his/her thoughts are always influenced by experience. Thus, monitoring the life of a mind is an essential epistemic action to assess the reliability of the activated heuristic processes (Mortari, 2010). Therefore, being reflective researchers means becoming aware of the pre-existing mental structures and analysing their influences in the investigation process (Mortari, 2015).

Silent books were mediators of the activities because of the kids' capacity to embrace different interpretations of the story. Starting from this point, the research group observed an evolution in the role of the story during the laboratories. In the first workshop, the narration was the fundamental activity for young listeners, who were producers of images still strongly connected to the story. During the following workshops in Kenya and in Italy, the book became more and more residual. At the beginning the story represented a fundamental introduction in the *atelier* in order to explore primary colours and shapes. However, at a certain point, children took an individual and group distance from the silent books and tried to create new images coming from their imagination. Once the book became less important to enhance creativity and cooperative dynamics, it was necessary to redesign the workshop. From this moment on, the *atelier* turned into the fundamental «Visual Ticass» experience, where kids could spread their creative and imaginative power.

3. CO-PARTICIPATED NARRATION: FROM SILENT IMAGES TO FREE IMAGINATION

As we anticipated, in the first phase of the project, the image in silent books was the key to open a space for sharing and stimulating different readings among the listeners (Zizioli, 2017). The story took place from the participation of the children who offered multiple meanings and interpretations. We observed their image decoding on the basis of their respective knowledge, personal experiences and everyday contexts. Each idea was accepted without any evaluations; all the versions were possible narratives coming from different points of view. We used audio input and pages with few drawings («O segredo de Anton» Ole Konnecke) so that the children could freely use their creativity. The development of the story plot has become an increasingly unpredictable event and an inclusive action. It is crucial that the narrator accepts all voices so that nobody is excluded. Sewing together every proposal, even the most funniest, unexpected and ironical one, greatly reduces distractions and interruptions. Everyone feels part of the group-experience and does not need to insist with his/her single story, once it has been welcomed. In both workshops, co-narrating silent books was the main activity for young listeners. The sharing space developed into a participatory reading, while the artistic production of images remained an individual and personal time anchored to the story.

3.1. THE *ATELIER*, A COMMON SPACE BETWEEN NEW IMAGES AND DIVERGENT STORIES

In the first activity the sharing space was the narration and the abstract interpretation of the images. In the *atelier*, the meeting with other ideas became more material and physical with shared spaces and boundaries (Gandini, 2017). This time there was no narrator to lead the artistic process: nobody was tasked to stitch together various interpretations and opinions. In this phase of the project, the narration was more residual and mostly served to introduce the atelier.

It is interesting to focus on the different reactions between Italian and Kenyan children in front of the blank sheet and the artistic experience.

In Kenya it was observed how pupils were bewildered by lack of precise directions and rules to be followed and in front of new artistic materials. Giving up the fear of getting dirty and indulging in free experimentation and personal interpretation without the rigorous teacher's guidance was a time-consuming process.

Firstly, the children used the colours carefully, mixing them slowly and respecting a certain order in the arrangement of the fingerprints on the sheets. Meeting after meeting, the children improved the confidence with the new setting. So the moderate use of colours during the first meeting has gradually changed, giving a greater freedom and space to the group creativity (Deluigi, 2021).

The experience in Italy was different. The kids of the kindergarten were quickly absorbed in the workshops. By sharing the white sheet, the relational dynamics immediately emerged. Some children painted occupying most of the sheet and «arguing» with their neighbours, others experimented on a corner and other ones directly painted their companions' hands, high-fiving

each other. In a short time the experience has become collective and those who were looking for their own space have been soon influenced by their companions' euphoria, fulfilling every single white space left. Every touch merged into a single abstract paint which continuously changed: from a track of a cars to a shower of meteorites and unexpected rainbows.

Although with different timings, in both countries, children tried more and more to experiment with colours unattached to the images proposed by the book, passing from a personalized «reproduction» to venture into discoveries of new shades for the mere pleasure of artistic gestures: from subjective expressiveness to the creativity of other peers, to the originality of collective production.

3.2. NEW NARRATIVE PLOTS: THE CREATIVE LIFE OF MATERIALS

In the last phase of the project the creative input was an unusual tool: potatoes in all styles, i.e. whole, cut and sliced ones. The children began to paint with a new style and the *atelier* became a sort of a «playground», where they can test footprints, movements, traces of colours. The children were not «inspired» by a specific story, but only by their imagination, due to the fact that the research group focused more on listening to children, as individuals and as members of the group.

Starting from the children's narratives collected by the research group during the art workshop, a new book of images was born. The research group chose some of the paintings of the ateliers and combined them to create a big book to be given back to the children. The paintings realized in Kenya were exhibited in Kenya and Italy. During the exhibition in Macerata (Italy), the young visitors could invent stories starting from the paintings made in Kenya. In this sense, the images became a contact space between different creativities, enhancing the dialogue among producers and readers.

4. CONCLUSIONS: LOOKING FOR CREATIVE TRAJECTORIES

The results of the workshops carried out can motivate educators, teachers and pedagogists to design experiences of interaction among peers through the use of creative languages as mediators of community learning processes in intercultural and transcultural perspectives (Cooper & Sjostrom, 2006). This concerns the recipients, children and teenagers, as well as researchers and teachers who can rediscover themselves together as creative subjects, becoming more aware of their ways of plan research and learning actions.

The use of plural languages amplified the chance to open multiple spaces for design and contextualized action, aimed at giving voice to the different meanings which emerged in cooperative dynamics. Story-telling and artistic *ateliers* became renewable and adaptable experiences, depending on the aims and questions of the research team. In fact, the dialogue between the parties led to the development of new paths, taking into consideration new variables of the context and developing closely related thoughtful and operational strategies.

The experiences carried out promoted intercultural communication as a paradigm regarding professionals, subjects and learning contexts in a spiral of reflection-action which generated new shared and implemented ideas. In this sense, direct observation supported an interpretative position open to changements and various creative solicitations, carrying out activities in the field, prolonged stays in educational places, planning and re-elaboration times. Listening to the subjects of the research-action and respecting their own time (following the modalities of participation and re-elaboration of experiences) opened up to new project ideas, in the logic of shared discovery and the promotion of further creative learning practices.

Individual and collective images and imaginaries assumed new shapes and dimensions along the different research trajectories, mostly opening up to the solicitations coming from several researchers, teachers and students. This is a result of the development of non-linear educational paths, which are able to be revised in progress in order to facilitate the cooperative expression and cross-cultural crossing of the visual language. The pedagogical discourse took on new shapes and colours thanks to the different trajectories it has interpreted over time, gradually creating and ensuring a greater space for the voices of the recipients. The opening to new languages during the creative experience generated spaces and times of mutual discovery, through interpretations and artistic productions made in interaction among peers and the development of reflective itineraries oriented by participatory methodologies and multiple exploration techniques.

REFERENCES

- Adichie, C. N. (2009). *The Danger of a Single Story*. TED talk available on https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story (last consultation: 11.11.2021).
- Alter F. (2010). Using the visual arts to harness creativity. *Refereed E-Journal*, 1(5), Unesco Observatory, Faculty of Architecture, Building and Planning. The University of Melbourne, 1-14.
- Baron, R. & Cara, A. (Eds.). (2011). *Creolization as Cultural Creativity*. University Press of Mississippi.
- Cooper, M. & Sjostrom, L. (2006). *Making art together: how collaborative art-making can transform kids, classrooms, and communities*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.
- Deluigi, R. (2019). Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya). *Pedagogia Oggi*, 17.1, 341-353.
- Deluigi, R. (2021). Progettare esperienze interculturali nei servizi 0-6: lingue, linguaggi e creatività. In I. Pescarmona (Ed.), *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6* (pp. 117-125). Roma: Aracne editrice.
- Deluigi, R., Machova, A. & Stara F. (Eds.). (2021). *Media, Art and Design. Intercultural education strategies*. Faculty of Art and Design at Jan Evangelista Purkyně University in Usti and Labem & University of Macerata.
- Gandini, L. (2017). Spazio, architettura e relazioni. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 315-339). Parma: Spaggiari edizioni.
- Leavy, P. (2017). *Handbook of arts-based research*. New York: Guilford Press.
- Lester P. M. (2010). *Visual communication: images with messages* (Fifth ed.). Boston: Wadsworth.

- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. In C. P. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach-Advanced reflections* (2nd ed.) (pp. 49-97). Westport, CT: Ablex.
- McNiff, S. (2008). Art Based research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 29-40). London: Sage Publications.
- Milani, L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, FrancoAngeli, anno 1, 1, 143-156.
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14, 1-9.
- Prosser, J. & Schwartz, D. (1998). Photographs within the Sociological Research Process. In J. Prosser (Ed.), *Image-based Research: A sourcebook for Qualitative Researchers* (pp. 101-115). London: Falmer Press.
- Zizioli, E. (2017). Narrazioni decentrate. In M. Fiorucci, F. P. Minerva y A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.


EDUCAÇÃO STEAM: UMA ANÁLISE DE OBJETIVOS DA AGENDA 2030 FACE À LITERATURA

STEAM EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE 2030 AGENDA OBJECTIVES IN COMPARISON TO LITERATURE

Waleska GONÇALVES DE LIMA, Sabrina BOURSCHIED SASSI, Cristiano MACIEL,
Ana Lara CASAGRANDE e Vinícius CARVALHO PEREIRA

¹ *Secretaria de Estado de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

waleska.fisica@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7962-4822>

² *Secretaria de Estado de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

sabrinabsassi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9979-882X>

³ *Instituto de Computação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*);

crismac@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2431-8457>

⁴ *Instituto de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

analaracg@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>

⁵ *Instituto de Linguagem e Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

viniciuscarpe@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1844-8084>

RESUMO: As alterações nas políticas educacionais brasileiras, como o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, trouxeram novos paradigmas que conduzem aos princípios do trabalho STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics*). Soma-se a esse contexto a Agenda 2030, estabelecida no escopo dos Direitos Humanos das Nações Unidas e recepcionada pelo Poder Judiciário Brasileiro, por meio do Conselho Nacional de Justiça. A Revisão de Literatura,

entre artigos publicados de 2017 a 2021 em meios acadêmicos do país, promovida neste texto, objetiva localizar ações STEAM no contexto da educação básica brasileira e compreender a relação entre o STEAM e os objetivos 4 e 5 da Agenda 2030, a saber: qualidade na educação e igualdade de gênero. Os dados indicam que as publicações em STEAM são recentes, localizadas em sua maioria na etapa do Ensino Médio, sendo possível identificar trabalhos na educação básica em três abordagens: interdisciplinar, ação formativa e carreira. Quanto aos objetivos da agenda 2030, o debate de gênero possui forte conexão com estudos STEAM, com destaque para as produções acadêmicas que relacionam carreiras STEAM e o empoderamento feminino. Por fim, a qualidade da educação, objetivo 4 da Agenda da ONU com metas específicas para o campo educacional, não é pautada diretamente nas produções analisadas, apesar dos esforços em empreender ações inovadoras e de qualidade para os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: STEAM; educação básica; agenda 2030; inovação educacional.

ABSTRACT: Changes in Brazilian educational policies, such as the creation of the Common National Curriculum (BNCC), brought new educational paradigms that lead to the principles of STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics). In addition to that, there is the Agenda 2030, defined by the United Nations Human Rights and received by the Brazilian Judiciary through the National Council of Justice. The Systematic Literature Review described in this paper comprises articles published from 2017 to 2021 in Brazilian academic circles, aiming to map out STEAM actions in the context of Brazilian Basic Education, focusing on the relationship between STEAM and objectives 4 and 5 of the 2030 Agenda, namely: quality in education and gender equality. The data indicate that STEAM publications are recent, most often addressing high school education from three different perspectives: interdisciplinarity, formative action, and career. As for the objectives of the 2030 agenda, the gender debate has a strong connection with STEAM studies, with emphasis on academic productions that relate STEAM careers and female empowerment. Finally, quality in education, objective 4 of the UN Agenda, is not directly addressed in the papers herein analyzed, despite the efforts to undertake innovative and quality actions for students.

KEYWORDS: STEAM; basic education; 2030 agenda; educational innovation.

1. INTRODUÇÃO

Inovar na contemporaneidade exige compreender pautas sociais, econômicas e ambientais que desafiam a sociedade mundial, como problematiza a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que apresentou, no ano de 2015, 17 objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) em prol de melhorias para a vida das pessoas. Dentre tais objetivos, destacamos o 4.º e o 5.º, respectivamente, educação de qualidade e igualdade de gênero, para a universalização do ensino básico e a promoção da igualdade de gênero (Plataforma agenda 2030, 2021). A agenda é um plano de ação intergovernamental, estabelecida no escopo dos Direitos Humanos da ONU e recepcionada pelo Poder Judiciário Brasileiro, por meio do Conselho Nacional de Justiça, com 169 metas para planejamento nacional de políticas públicas (General Assembly, 2014).

No Brasil, a educação foi fundamental para o desenvolvimento socioeconômico na primeira década deste milênio, com aumento do atendimento escolarizável em todas as etapas de ensino (OCDE, 2021), em especial, no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, as matrículas seguiram em expansão, às custas de correção de fluxo no Ensino Fundamental, de influências do setor empresarial e do mercado de trabalho (Carneiro, 2012), se mantendo os desafios de permanência e qualidade.

Desde o processo de redemocratização, o país conta com instrumentos normativos de promoção ao acesso e a permanência dos estudantes, com qualidade, além de integrar iniciativas internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da conferência de 1990 (Carneiro, 2012, p. 59) e a Agenda 2030, mas enfrenta uma estrutura complexa, em que as precondições para efetivação de políticas educacionais são insuficientes.

As reformas educacionais, por exemplo, são desafiadoras em termos de políticas públicas, sobretudo quando se trata da repetência e evasão (Casagrande & Adam, 2021, p. 321). A instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para embasar os currículos brasileiros, dentre as outras alterações realizadas pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), demonstram esses desafios.

Nesse contexto, examinaremos uma proposta de inovação educacional – o STEAM, do inglês *Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics* ou o termo original STEM (acrônimo sem o componente *Art*), sendo que, para fins didáticos desta pesquisa, utilizaremos sempre que possível o termo STEAM de forma abrangente, considerando também ações ou trabalhos STEM. O surgimento do tema data dos anos de 1980, em meio à escassez de profissionais capacitados nas áreas STEM, e se transforma em um movimento político que impacta o sistema educacional estadunidense e logo se torna uma tendência mundial no enfrentamento aos desafios contemporâneos (Bacich & Holanda, 2020).

Para melhor elucidação desse panorama, questionamos como o STEAM é abordado na Educação Básica brasileira e se há ações alinhadas com os objetivos da ONU acima mencionados.

Com o objetivo de identificar ações e nexos entre o STEAM e a Agenda 2030 na Educação Básica, este estudo propõe uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), por meio da pesquisa qualitativa, com estabelecimento de protocolos para consulta à base de dados eletrônicos, em meios acadêmicos do país. Para tanto, o artigo está organizado nas seções principais: Introdução; Desenvolvimento; Metodologia; Resultados e Considerações Finais.

2. STEAM: QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO?

O STEAM é definido por Pugliese (2020) como um movimento de inovação no ensino de ciências, que se preocupa em torná-lo mais atraente, conectado com o mundo empírico e com o acesso às carreiras de áreas relacionadas no Ensino Superior. Outra frente de atuação mais recente do STEAM é a pauta de gênero, devido à carência de profissionais mulheres nas ciências, nas áreas tecnológicas e em papéis de liderança (Jiménez Iglesias *et al.*, 2018).

Oliveira *et al.* (2019, pp. 3-5) afirmam que o STEAM é uma política educacional estadunidense elaborada para responder ao baixo desempenho de estudantes e a um contexto de competitividade no cenário internacional e, ainda, que o termo exerce influência no contexto

educacional brasileiro. Portanto, o STEAM na educação brasileira pode ser pensado a partir dos processos de inovação no ensino básico e assim, se manifestar enquanto estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS (Unesco, 2017).

Para tanto, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC são instrumentos essenciais para orientar as metas do objetivo 5 da Agenda 2030, onde «das 10 metas previstas no documento, sete estão incorporadas no PNE e as outras três restantes estão contempladas nos conteúdos da BNCC» (Pimentel, 2019, p. 30). Ainda, nesse contexto de alinhamentos surgem elementos comuns entre a BNCC e o movimento STEAM, que serão explorados neste estudo.

3. METODOLOGIA

A revisão sistemática da literatura (RSL), com base em estudos secundários, ou seja, artigos científicos utilizados para mapear o tema STEAM, teve como objetivo localizar o que já foi pesquisado sobre o tema, como essas pesquisas foram realizadas, quais resultados foram encontrados e, com base nessas informações, compreender o panorama, responder os questionamentos levantados neste estudo e identificar tendências sobre esse tema no Brasil.

Partimos de Morandi e Camargo (2015, p. 142) que definem o método de RSL como estudos secundários, utilizados para «[...] mapear, encontrar, avaliar criticamente, consolidar e agregar os resultados de estudos primários relevantes acerca de uma questão ou tópico de pesquisa específico, bem como identificar lacunas a serem preenchidas, resultando em um relatório coerente ou em uma síntese» e seguimos com Castro (2001) ao propor diretrizes para a realização desta RSL, num processo de sete etapas, que serão desenvolvidas nas próximas seções, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1. Etapas estabelecidas para a RSL

| N.º etapas | Descrição das etapas | Seção correspondente |
|-----------------|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. ^a | formulação da(s) pergunta(s) | 3.1. Protocolo da pesquisa |
| 2. ^a | localização e seleção dos estudos | |
| 3. ^a | avaliação crítica dos estudos | 3.2. Coleta de dados |
| 4. ^a | coleta de dados | |
| 5. ^a | análise e representação dos dados | 4. Resultados |
| 6. ^a | interpretação dos resultados | |
| 7. ^a | aperfeiçoamento e atualização | 5. Considerações finais |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Até a publicação deste estudo foram desenvolvidas 6 etapas da RSL, a última etapa, enquanto a etapa de aperfeiçoamento e atualização, se refere à continuidade do estudo, a ser realizada posteriormente, quando nos dedicaremos ao mapeamento de lacunas no campo identificado por esta RSL.

3.1. PROTOCOLO DA PESQUISA

Esta RSL apresenta um levantamento dos estudos sobre STEAM na Educação Básica, realizados no período de 2017 a 2021 e publicados nos anais dos eventos Workshop sobre Educação em Computação (WEI), Women in Information Technology (WIT), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Latin American Science Education Research Association (Lasera) nacional.

O protocolo da pesquisa foi elaborado nas duas primeiras etapas da RSL. Na primeira etapa foi definido o objetivo da pesquisa e as questões norteadoras do estudo, sendo elas: **QP1**: Como o STEAM é abordado na Educação Básica brasileira? **QP2**: Há ações alinhadas com os objetivos 4 e 5 da Agenda 2030 da ONU?

Na segunda etapa foram estabelecidas as estratégias de busca e a seleção dos estudos secundários (artigos completos e resumidos). Para tanto, foram determinadas as fontes de busca, os descritores de busca, os critérios de inclusão e exclusão dos estudos, sendo realizado o emprego dos seguintes descritores no idioma português: «STEM» e «STEAM», que deveriam constar no título, resumo e/ou palavras-chave dos artigos a serem incluídos na revisão.

Assim, para compor a seleção dos estudos os critérios de inclusão e exclusão foram definidos com base no escopo da revisão, conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2. Critérios de Inclusão e Exclusão dos Estudos

| Critérios de inclusão | Critérios de exclusão |
|--|--|
| Publicações entre 2017 e 2021 | Publicações em idiomas diferentes do Português |
| Trabalhos escritos em Língua Portuguesa | Publicações sem acesso livre em bibliotecas digitais |
| Artigos completos ou resumidos | Publicações fora do período de 2017 a 2021 |
| Trabalhos que citam STEM/STEAM | Trabalhos não relacionados a STEM/STEAM |
| Trabalhos desenvolvidos na Educação Básica | Trabalhos duplicados ou com versão de publicação mais recente ou mais completa |

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da definição das questões norteadoras da RSL, dos descritores, das fontes de pesquisa e dos critérios de inclusão e exclusão, realizou-se a busca e o processo de seleção preliminar e final das pesquisas, que se refere a avaliar os estudos válidos que irão ser utilizados na revisão, correspondente a terceira etapa da RSL, conforme descrição apresentada a seguir.

3.2. A COLETA DE DADOS

A coleta de dados enquanto etapa da RSL se refere a necessidade de observar e resumir todas as variáveis estudadas, constituindo a terceira e quarta etapa deste estudo.

A estratégia de busca da pesquisa definiu como fontes de pesquisa, apenas as bases nacionais de dados eletrônicos, consultadas em ordem cronológica de publicação. Foi realizada a busca automática (por meio de *strings*) nas bases dos Anais no período de 2017 a 2021, identificando os descritores definidos. Caso algum dos descritores supracitados constasse no título, resumo e/ou palavras-chave, o estudo era incluído em nossa amostra.

Na fase inicial da coleta, foram selecionados 24 estudos que apresentaram os descritores, sendo 16 publicações no evento Lasera, 06 no WIT, 01 no WEI e 01 publicação no Scielo. Na Anped não foi localizada nenhuma publicação para os descritores STEM/STEAM no período estabelecido.

A fase subsequente consistiu na leitura integral de todos os artigos e resumos, sendo possível identificar 11 trabalhos que foram desenvolvidos na Educação Básica. Os demais artigos que não atenderam aos critérios de inclusão foram excluídos da amostra em sua maioria por não atender ao critério Educação Básica.

4. RESULTADOS

A quinta etapa do processo da RSL consiste na representação e análise dos dados, seguidos da interpretação, sexta etapa, conforme Castro (2001). A Tabela 3 apresenta o panorama dos cinco anos de produção, com o maior número de publicações para os eventos Lasera e WIT, respectivamente.

Tabela 3. Lista de artigos por ano de consulta, referente a RSL

| Id | Autores | Ano | Fonte |
|----|---------------------------------------|------|--------|
| A1 | Viana; Araújo e Cavalcante | 2018 | Lasera |
| A2 | Vitti e Borges | 2020 | WEI |
| A3 | Santos e Filho | 2020 | WIT |
| A4 | Vuerzler; Mazei e Hardoim | 2020 | Lasera |
| A5 | Ferraz e Oliveira | 2020 | Lasera |
| A6 | Rodrigues, Paiva, Oliveira e Oliveira | 2020 | Lasera |
| A7 | Santos; Hardoim e Miyazaki | 2020 | Lasera |
| A8 | Saburid, Dias e França | 2021 | WIT |
| A9 | Guimarães, Folz, Martins e Freitas | 2021 | WIT |

| Id | Autores | Ano | Fonte |
|-----|--|------|--------|
| A10 | Flor, Cruz, Possebom, Oliveira, Moreira, Junior, Guimaraes e Aylon | 2021 | WIT |
| A11 | Prado e Gago | 2021 | Scielo |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para organização de categorias e melhor compreensão dos dados, lançamos mão do método de Lasswell, em análise de conteúdo (Moraes, 1999, p. 4), que se constitui na análise norteada por seis questões, a saber: 1) Quem fala? 2) Para dizer o quê? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados? Destas, utilizaremos as questões 1, 3, 4 e 5, intencionando localizar informações sobre autoria, como o STEAM é abordado e as suas finalidades.

Nas categorias, «Quem fala» e «A quem», foi observado o número de publicações em cada uma das bases de dados selecionadas, sendo o Lasera e na sequência o WIT os eventos com maiores ocorrências de trabalhos em STEAM, totalizando 81,81 %. O Lasera é um seminário especializado nas investigações da Educação em Ciências, sendo um dos poucos eventos nacionais com a temática STEAM em destaque, embora no geral divulgue produções no âmbito do Ensino Superior, como detectado no estudo. Dos 16 trabalhos publicados nos anais de 2017 a 2020 (anais de 2021 não disponível para consulta), somente 05 entraram para a amostra deste estudo, com o tema educação básica. Já no WIT, evento especializado nas questões de gênero na área de tecnologia da informação, do Congresso da Sociedade Brasileira de Computação (CSBC), dos 06 trabalhos publicados em STEAM, 04 passaram a integrar este estudo, representando 66,66 % das produções.

Quanto à localização geográfica desses estudos, as regiões Norte e Centro Oeste (Tabela 4) possuem maior número de publicações, uma das razões talvez se deva por tratar-se de região alinhada ao organizador do evento.

Tabela 4. Região de localização das pesquisas selecionadas

| Região | Produção |
|--------------------------|----------------|
| Norte | A1, A5, A8, A9 |
| Centro-Oeste | A3, A4, A6, A7 |
| Sudeste | A2, A8 |
| Sul | A10 |
| Espanha (Castilla-León)* | A11 |

*Artigo publicado em periódico brasileiro, com autoria internacional.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre as etapas de ensino nas quais estão alocados esses trabalhos, destaca-se o Ensino Médio, com 6 das 11 publicações (54,54 %), seguido de trabalhos desenvolvidos no Ensino Fundamental e Médio concomitantemente, conforme Tabela 5.

Na sequência, a Tabela 6 organiza a categoria «De que modo», para compreender como as produções foram abordadas na Educação Básica, sendo definidos para este estudo os eixos: interdisciplinar (uso de metodologias diversificadas com objetivo de integrar disciplinas), ações formativas (oferta de cursos, oficinas, seminários) e carreiras nas áreas STEAM (ações de incentivo para acesso às carreiras STEAM).

Tabela 5. Identificação da etapa da educação básica presentes nas produções

| Etapa de oferta | Produção |
|----------------------------|------------------------|
| Ensino Fundamental | A1, A5 |
| Ensino Médio | A2, A3, A4, A6, A7, A9 |
| Ensino Fundamental e Médio | A8, A10, A11 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 6. Principais abordagens identificadas nas produções

| Abordagem | Produção |
|------------------|------------------------|
| Interdisciplinar | A1, A3, A4, A5, A6, A7 |
| Ação formativa | A10, A11 |
| Carreira | A2, A8, A9, A10 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando que uma produção apresentou duas abordagens, temos um total de 11 trabalhos, com análise de 12 ocorrências de abordagens. As produções com objetivos «formativos» (02 de 12) representam a minoria na amostra, 16,66 %, e se referem a ações formativas estruturadas para estudantes da educação básica. Para a abordagem «carreira», temos 33,33 % das produções (04 de 12), tematizando ações de incentivo e manutenção do interesse de jovens estudantes nas carreiras das áreas STEAM, em especial, das meninas, considerando que a «concentração de mulheres profissionais na área de Tecnologia da Informação (TI) tem diminuído drasticamente ao longo dos anos» (Saburido *et al.*, 221, p. 1). São ações de extensão focadas em contribuir para a formação de quadro acadêmico e profissional no ensino superior, ancoradas no tema igualdade de gênero, que esteve presente nas quatro produções, A2, A8, A9 e A10, ou seja, são ações alinhadas com o objetivo 5 da ONU. E nesse sentido, ressaltamos a importância das produções acadêmicas relativas as carreiras STEAM e ao empoderamento feminino, enquanto estratégia de atendimento a agenda em desenvolvimento.

De abordagem «Interdisciplinar», identificamos que 50 % das produções (6 de 12) possuem como propósito principal apresentar ações STEAM numa perspectiva que visa «identificar como diferentes disciplinas [...] podem ser trabalhadas conjuntamente» (Viana *et al.*, 2018, p. 377). Algumas das estratégias utilizadas foram: proposta de atividade em sala de aula, robótica, uso de laboratório, aula de campo, trabalho colaborativo, sequência didática, uso de ferramentas tecnológicas e mostras científicas. As aprendizagens ativas estão presentes nas propostas e problematizações desses estudos, que conduzem o STEAM em alguns momentos como estratégia metodológica. Essa categoria contribui diretamente com a busca por responder à QP1, sendo possível identificar que a abordagem interdisciplinar é o eixo integrador das produções analisadas. Nesse sentido, Bacich e Holanda (2020) reforçam a importância do trabalho com projetos que sejam interdisciplinares para que os estudantes percebam a conexão entre os conhecimentos de diferentes áreas.

Para auxiliar nessa reflexão, inserimos a categoria «Com que finalidade», sendo localizadas nas produções A1, A3, A4, A5, A6 e A7 as principais disciplinas envolvidas ou conteúdos trabalhados das áreas do conhecimento na Educação Básica, conforme a Tabela 7.

Tabela 7. Principais disciplinas ou conteúdo contemplados na abordagem Interdisciplinar

| Produção | Disciplinas/Conteúdo |
|----------|--|
| A1 | Arte, Matemática, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Física, Língua Portuguesa e Inglês |
| A3 | Programação lógica, robótica |
| A4 | Biologia |
| A5 | Não identifica as disciplinas trabalhadas |
| A6 | Biologia |
| A7 | Biologia |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observamos que, nas produções A3 e A5, os projetos são identificados como áreas STEAM, não deixando evidente quais as disciplinas escolares das áreas do conhecimento foram trabalhadas. A Biologia é trabalhada em 50 % das produções (A4, A6 e A7) e apenas a produção A1 apresenta um conjunto maior de disciplinas na ação desenvolvida. Bacich e Holanda (2020) afirmam que projetos escolares não necessariamente precisam envolver o conhecimento de diversas disciplinas, mas que projetos STEAM são, geralmente, transdisciplinares ou interdisciplinares, sendo essa relação e diferenciação complexas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma RSL sobre como o movimento STEAM é abordado em alguns estudos da Educação Básica brasileira, intencionando compreender esse contexto e a relação com os objetivos da ONU para a Agenda 2030. Essa relação foi proposta por apresentar demandas contemporâneas e que exigem um posicionamento no campo da educação escolar.

No contexto pesquisado, identificamos que apenas o evento Lasera possui o STEAM como uma temática em potencial. Já o WIT demonstra que a pauta inclusiva tem se intensificado no campo acadêmico nos últimos anos, e o movimento STEAM surge como uma possibilidade para esse debate.

Apesar do número de publicações não ser expressivo, destacamos a relevância do quantitativo apresentado nesses dois bancos de dados, considerando que majoritariamente os 09 trabalhos são referentes aos anos de 2020 e 2021, uma demonstração de atualidade e tendência futura do STEAM no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Para a questão QP1, confirmamos que a abordagem STEAM é diversa, organiza e promove conhecimento de áreas envolvidas no acrônimo, e em grande medida é discutida em termos de projetos interdisciplinares ou para discutir acesso à Educação Superior nas carreiras STEAM, com recorte de gênero. Para a questão QP2, o objetivo 4, qualidade na educação ocorre sutilmente: em que pese todos os trabalhos intencionarem uma melhoria nos processos educativos, são ações pontuais, portanto, não definidoras de um padrão de qualidade. O objetivo 5, igualdade de gênero, apresenta uma forte conexão com estudos STEAM, considerando as importantes lacunas ainda presentes nestas áreas. Ainda sobre o objetivo 5, destacamos a produção A10 por apresentar uma referência direta à Agenda 2030, retratando uma ação de empoderamento feminino e colaboração interinstitucional.

Contudo, os principais resultados indicam que os achados se referem aos últimos dois anos, indicando no STEAM um espaço para ampliar os esforços em prol da Agenda 2030, frente à realidade da educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso-SEDUC.

REFERÊNCIAS

- Bacich, L. & Holanda, L. (2020). *A aprendizagem baseada em projetos e a abordagem STEAM*. Porto Alegre: Penso.
- Brasil. Ministério de Estado da Educação. (2016). *Portaria n.º 1.145*. Institui o Programa de Fomento à implementação de escolas em tempo integral, criada pela medida provisória n.º 746.

- Brasil. Ministério de Estado da Educação. (1996). *Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Institui as Diretrizes e Bases da Educação.
- Carneiro, M. A. (2012). *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Casagrande, A. L. & Adam, J. M. (2021). Expectativas dos jovens do ensino médio em meio às mudanças instituídas pela Lei n.º 13.415/2017. *Educação em Foco*, 24(43), 317-339.
- Castro, A. A. (2001). *Cursos de revisão sistemática e metanálise*. São Paulo: LEDDIS/UNIFESP. <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf>. Acesso em: dez. 2021.
- General Assembly. (2014). *United Nations. The road to dignity by 2030: ending poverty, transforming all lives and protecting the planet. Sixty-ninth session*. New York. https://www.un.org/disabilities/documents/reports/SG_Synthesis_Report_Road_to_Dignity_by_2030.pdf. Acesso em: dez. 2021.
- Jiménez Iglesias, M., Müller, J., Ruiz-Mallén, I., Kim, E. et al. (2018). *Gender and innovation in STE(A)M education*. Observatório Scientix.
- Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. (2017). *Notícia: Professores participam de formação em Cuiabá. Escolas Plenas*. Professores participam de formação em Cuiabá - Notícias - mt.gov.br (www.mt.gov.br). Acesso em: ago. 2021.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22(37), 7-32.
- Morandi, M. I. W. M. & Camargo, L. F. R. (2015). Revisão sistemática da literatura. In A. Dresch, D. P. Lacerda & J. A. V. Antunes Junior, *Design Science Research: método de pesquisa para o avanço da ciência e tecnologia*. Porto Alegre: Bookman.
- Oliveira, E. R. B. D., Unbehaum, S. & Gava, T. (2019). A educação STEM e gênero: uma contribuição para o debate brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 130-159. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145644>. Acesso em: nov. 2021.
- Pimentel, G. S. R. (2019). O Brasil e os desafios da Educação e dos Educadores na Agenda 2030 da ONU. *Revista Nova Paideia*, 1(3). DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.v1i3.36>. Acesso em: nov. 2021.
- Plataforma Agenda 2030. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD*.
- Pugliese, G. O. (2020a). Stem Education: um panorama e sua relação com a educação brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, 20(1), 209-232. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1/articles/pugliese.html>. Acesso em: nov. 2021.
- Pugliese, G. O. (2020b). Um panorama do STEAM education como tendência global. In L. Bacich & L. Holanda (Orgs.). *STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica*. Porto Alegre: Penso.
- Saburido, B., Dias, A. F. & França, J. B. (2021). StoryGirl: programando através de narrativas. In *Anais do XV Women in Information Technology* (pp. 355-359). SBC.
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P. & Depaepe, F. (2018). Educação STEM Integrada: Uma Revisão Sistemática das Práticas de Instrução na Educação Secundária. *Jornal Europeu de Educação STEM*.
- Unesco. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*. Educação 2030.
- Viana, D. L., de Araújo, C. S. O. e Cavalcante, D. dos S. (2018). *Análise interdisciplinar das histórias do livro «Esportes de aventura» numa perspectiva STEAM*. Manaus. REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, 6(3), 105-117.


FORMACIÓN DE LÍDERES PARA LA PAZ

TRAINING LEADER FOR PEACE

Carola Andrea HERRERA BRAVO

Universidad de Antofagasta, Chile

carola.herrera@uantof.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7698-2117>

RESUMEN: La experiencia pedagógica presentada se denomina Formación de Líderes para la Paz. Surge como respuesta a las necesidades del sistema educativo de la ciudad de Antofagasta (Chile), que presenta una gran diversidad cultural producto de las actuales afluencias migratorias de origen latinoamericano. Era de conocimiento para la investigadora que en las aulas existían conflictos por causa de las diversidades culturales y que cada vez se acortaban los espacios de interacción entre las diferentes culturas. La metodología empleada se sustenta en el enfoque cualitativo; se trabaja en 6 establecimientos educacionales con elevada matrícula de estudiantes inmigrantes; participan 180 estudiantes de ambos sexos que cursan 7.º y 8.º año de enseñanza secundaria, promedio de edad 15 años. La experiencia pedagógica se inicia con un diagnóstico para continuar con la intervención de actividades pedagógicas. Los resultados evidencian que en la mayoría de los establecimientos no existe una organización y una adecuada operatividad del enfoque intercultural; en el ámbito convivencial se advierten tensiones, tales como el escaso desarrollo de competencias lingüísticas que afectan la socialización y el rendimiento escolar, presencia de prejuicios sutiles y manifiestos, y conformación de guetos. Las conclusiones demuestran que los hallazgos son consecuentes con una escasa práctica educativa centrada en el enriquecimiento de la experiencia formativa que significa la diversidad cultural. El valor de la experiencia pedagógica es que se constituye como un aporte al vacío existente en el sistema educativo local sobre educación intercultural, lo descrito amplía futuras líneas de investigación sobre procesos de socialización en el aula intercultural.

PALABRAS CLAVE: diversidad cultural; conflicto de aula; convivencia escolar.

ABSTRACT: The pedagogical experience we are presenting is called Training Leaders for Peace. It arises as a response to the educational system needs in the city of Antofagasta (Chile), characterized by its great cultural diversity as a result of the current migratory flows from several Latin American countries towards. The researcher was aware that there were conflicts in the classrooms due to cultural diversities, which gradually reduced interaction spaces

between different cultures. The methodology used is based on the qualitative approach. We worked in 6 educational establishments with high enrollment of immigrant students. A total number of 180 students in the 7th and 8th year of secondary education, of both genders and an average age of 15 years old, participated in this study. This pedagogical experience begins with a diagnosis and continues with the implementation of pedagogical activities. The results show that in most establishments there is no organization nor an adequate operation of the intercultural approach. Tensions in the coexistence field are noticeable, such as poor linguistic skills development, affecting socialization and school performance, existence of subtle and blatant prejudice and ghettoization. The conclusions show that the findings are consistent with an almost non-existent educational practice that would focus on the enrichment of the formative experience that cultural diversity means. The value of this pedagogical experience is that it represents a contribution to the existing void in the local educational system on intercultural education. What we describe expands future research lines on socialization processes in the intercultural classroom.

KEYWORDS: cultural diversity; classroom conflict; school coexistence.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las dos últimas décadas Chile ha recibido una gran cantidad de personas inmigrantes, mayoritariamente provenientes de Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia y Haití, atraídos por la estabilidad económica y política nacional. Antofagasta se ha constituido como una de las ciudades más atractivas de residencia para estas personas dado el alto desarrollo productivo del sector minero y comercial que caracteriza a la zona norte del país donde está emplazada la ciudad.

Estos afluentes migratorios han iniciado un complejo proceso de inserción en un país y en una estructura social que no estaban preparados para la integración de nuevas diversidades culturales; lo descrito implica un desafío para la sociedad y el Estado de Chile, pero también posibilita un espacio de oportunidades para crear nuevas políticas públicas sustentadas en enfoques interculturales holísticos que propendan hacia la creación de una sociedad abierta e integradora que favorezca la cohesión social y posibilite formar parte a todos los sujetos del conjunto de la sociedad chilena.

Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2021) ingresaron al país el año 2020 1.462.103 personas, de las cuales 744.815 son hombres (50,9 %), 717.288 son mujeres (49,1%), 19.000 de ellos son niños de 0 a 4 años, equivalente al 1,3 % del total de la población inmigrante. Complementariamente a las cifras el Servicio Jesuita a Migrantes en Chile (2021) aporta que en julio del 2021 han ingresado al territorio nacional por pasos no habilitados más de 23.673 personas inmigrantes, acompañados por niños y adolescentes en edad escolar.

Por lo expresado, resulta evidente la necesidad de cambio, de apertura y de transformación de las estructuras educacionales chilenas. La actual conformación de los sistemas educativos no permite el reconocimiento en su totalidad de la diversidad de la población inmigrante. Niños

y adolescentes deben tener la posibilidad de integrarse en un sistema educativo funcional a sus necesidades para potenciar su desarrollo humano en el plano individual y en el social. Para el logro de estos propósitos se requiere de un sistema educativo que adopte el enfoque de una educación intercultural.

La educación intercultural se entiende como el diálogo e interacción entre culturas; es una forma de posicionarnos en las aulas, de percibir la realidad a través de la diversidad y la complejidad que caracteriza y es inherente a las relaciones humanas; diversidad que, lejos de ser la excepción, es la norma en cualquier grupo: «La interculturalidad implica también una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y una manera de plantear y desarrollar la educación» (Malik y Ballesteros, 2015, p. 15).

Lamentablemente la tendencia actual es observar en las aulas del sistema educativo de la ciudad de Antofagasta una especie de yuxtaposición de diversos grupos que cohabitan espacios comunes, pero sin la existencia de una relación de reciprocidad o de cooperación mutua, donde la diversidad es considerada como un déficit que necesita compensarse.

Además, en las aulas suele existir una categorización social, que consiste en clasificar y describir a los estudiantes en función de características comunes de su cultura; de esta forma surgen grupos sociales en los que están adscritos o inscritos los estudiantes, pero no aportan información sobre sus particularidades personales. Reconocer la diversidad cultural implica el reconocimiento del sujeto sin adscripciones previas, fijas y categorizadas, ya que estas son fuentes generadoras de estereotipos que se asocian a unas expectativas específicas según el grupo en que el sujeto se adscriba e imposibilitan conocer en su totalidad a la persona; en general condicionan las relaciones sociales y actúan de manera negativa coartando las expectativas sobre las verdaderas capacidades de los estudiantes.

La mayor complejidad derivada del describir a los estudiantes o a los grupos en función de las diferencias es que implican una apreciación moral, surgen valoraciones de mejor o peor, bueno o malo; recordemos que la escuela es un prisma que replica el estado actual de nuestra sociedad (Abdallah-Preteuille, 2006). Desde la perspectiva relacional intercultural propuesta por Walsh (2009), podríamos decir que en las aulas permanece oculta o minimizada la conflictividad en contextos de poder y dominación de la cultura dominante. Esta es la base fundante de los conflictos de aula, para Casamayor (1998, p. 19), «un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima».

A partir de los antecedentes teóricos y contextuales expuestos que describen las características del fenómeno migratorio en el sistema educativo de la ciudad de Antofagasta, surge la inquietud de aportar al trabajo que estaban realizando los docentes en estas aulas, pues no existían investigaciones a nivel local en el ámbito de la convivencia escolar y diversidad cultural, por ese entonces solo había estudios a nivel nacional, que consideraban el enfoque intercultural con estudiantes de pueblos originarios (Rother, 2017; Ibáñez y Druker, 2018).

Sin embargo, el equipo de trabajo sabía que existían conflictos de aula por causa de las diversidades culturales y que cada vez se acortaban los espacios de interacción entre las diferentes culturas.

De esta forma nace la experiencia pedagógica denominada *Formación de Líderes para la Paz*. Esta se implementa por primera vez el año 2017 en tres establecimientos educacionales de enseñanza secundaria con elevada matrícula de estudiantes inmigrantes, luego en el 2018 vuelve a replicarse la experiencia en otros tres establecimientos de características similares; en total participan seis establecimientos y se trabaja con 180 estudiantes que cursaban 7.º y 8.º año. El objetivo fue fomentar una convivencia armónica en la que se resignificara el espacio educativo para transformarlo en un lugar de encuentro de visiones de mundo, donde el diálogo respetuoso, en igualdad de condiciones, y los espacios de interacción entre diferentes culturas posibiliten cimentar una ciudadanía intercultural, integral y plena.

El enfoque metodológico del trabajo fue de orden cualitativo en el contexto habitual de la sala de clases, se aplicaron estrategias pedagógicas como conversatorios, talleres y charlas. Los resultados obtenidos permiten identificar importantes tensiones en el ámbito de la convivencia escolar, así como también identificar aspectos positivos asociados a la resiliencia y conductas protectoras por parte del grupo cultural dominante.

El trabajo realizado permitió fomentar una convivencia escolar armónica en la sala de clases y aportó en la resignificación del espacio educativo como instancia cívica y ciudadana responsable. Al comparar los niveles de logro de cada establecimiento educativo todos demostraron mejoras considerables en el manejo de tensiones en la sala de clases y se observó mayor aceptación de las diferencias culturales.

2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico empleado fue de orden cualitativo, este permitió «explicar por escrito cierto tipo de observaciones y a la vez dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y se transforman» (Vasilachis, 2007, p. 136).

Se privilegió llevar a cabo las actividades pedagógicas con los estudiantes en la sala de clases que cursaban 7.º y 8.º año de secundaria; la estrategia de acercamiento fue establecer sintonía con sus necesidades. Iniciamos las actividades con conversatorios semanales, a través del diálogo se logra establecer un diagnóstico del clima escolar, sus particularidades y niveles de conflictividad en el aula por causa de las diferencias culturales, e identificar la cantidad de alumnos con diversidad cultural por curso, en promedio había 3 estudiantes lo que correspondía al 7,5 % y las nacionalidades con mayor presencia eran la colombiana y la peruana.

Posteriormente, se dio paso a la realización de talleres prácticos con tres propósitos distintos, 1) Manejar y deconstruir estereotipos asignados a los grupos de estudiantes categorizados. 2) Comprender diversas pautas lingüísticas distintivas de las culturas presentes en la sala de clases. 3) Aprender técnicas para la resolución de conflictos en el aula a través de la mediación entre pares. 4) Conocimiento sobre liderazgo juvenil. De forma paralela, se acompañaban las sesiones de trabajo con charlas para proporcionar contenidos teóricos conceptuales que permitiesen una mayor comprensión de los temas tratados en los talleres.

Es importante mencionar que, para el propósito manejo y deconstrucción de estereotipos, se emplearon los aportes teóricos de Pettigrew y Meertens, que permitieron identificar los dos grandes tipos de prejuicio evidenciados en la sala de clase, el sutil y el manifiesto.

Finalmente, se concluye la intervención con una jornada de socialización y certificación, participan estudiantes de los seis establecimientos educacionales y se incorpora al estamento docente, a quienes se le invita a compartir experiencias exitosas de buenas prácticas en sus aulas interculturales y aprender de conferencias sobre enfoques interculturales en la sala de clases.

La Tabla 1 muestra los años en que se llevó a cabo la experiencia pedagógica, la cantidad de establecimientos y estudiantes participantes. Cabe mencionar que cada intervención realizada, la del 2017 y la del 2018, tuvo una duración de 8 meses de trabajo con los estudiantes.

Tabla 1. Cantidad de establecimientos y estudiantes participantes

| Años | Cantidad de establecimientos | Cantidad de estudiantes | Total de estudiantes participantes |
|------|------------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| 2017 | 6 | Establecimiento 1: 30 | 85 |
| | | Establecimiento 2: 20 | |
| | | Establecimiento 3: 35 | |
| 2018 | 6 | Establecimiento 4: 36 | 95 |
| | | Establecimiento 5: 29 | |
| | | Establecimiento 6: 30 | |

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la asistencia y participación de los alumnos en las actividades, siempre fue favorable, sin embargo, estábamos sujetos a los niveles de asistencia del curso que variaban semana a semana.

3. RESULTADOS

La interculturalidad se define como el intercambio entre culturas que se establece en términos equitativos y de igualdad. Por su parte, Walsh (2005) se refiere al concepto como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas orientadas a generar, construir y propiciar respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales. A partir de la experiencia pedagógica implementada, se constata que en la mayoría de los establecimientos educacionales se incorporan elementos interculturales en sus proyectos educativos institucionales, sin embargo, se evidencia una escasa práctica educativa centrada en el enriquecimiento de la experiencia formativa de toda la población escolar

para aprovechar la diversidad cultural en el aula, el concepto interculturalidad era desconocido por los estudiantes, solo poseían vagos conocimientos sobre el concepto multiculturalidad.

Según Walsh (2005, p. 12), incluir el enfoque intercultural en el sistema educativo implica pensar, organizar y operativizar la interculturalidad como un «proceso social y político, y como proceso cognitivo procedimental de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas». Para tener un verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos asumiendo la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, disposiciones que estaban ausentes en los estudiantes, no existía conocimiento de que la diversidad cultural podía contribuir desde sus particularidades y diferencias a enriquecer la realidad sociocultural que vivían diariamente en la sala de clases; incluso con los conflictos internos que ello implicaba. Tampoco existía conciencia de la responsabilidad que debían asumir para interiorizarse sobre las culturas presentes en la sala de clases, como sus lenguas, sus costumbres y sus códigos de comportamiento.

En relación con las tensiones evidenciadas en el ámbito de la convivencia escolar, se advierte la presencia de conflictos en el aula con variables comunes en la totalidad de establecimientos educacionales:

- 1) Existe un escaso dominio de las pautas lingüísticas empleadas por la escuela, así como, también, desconocimiento de las pautas empleadas por los estudiantes con diversidad cultural. Los estudiantes relatan que no comprenden los términos que usan sus compañeros con diversidad cultural, algunos términos les provocan risa y en ocasiones prefieren no compartir con ellos. Los estudiantes con diversidad cultural señalan no comprender a sus compañeros chilenos ni a los profesores, en ocasiones se aíslan y conforman grupos de protección entre pares de una misma nacionalidad. En este sentido, Louzao (2015) releva la importancia de incorporar en el aula mecanismos para favorecer el aprendizaje lingüístico de la lengua de la escuela, al mismo tiempo que emplear en nuestros currículos una dimensión plurilingüe necesaria para el entendimiento y formación de una ciudadanía funcional.
- 2) Se constata que la falta de competencias lingüísticas no solo afecta los procesos comunicacionales y de socialización en la sala de clases, sino que también afectan el rendimiento escolar. En ocasiones, los estudiantes con diversidad cultural no comprenden las instrucciones de las evaluaciones o sus respuestas no son comprendidas por los profesores: «Los resultados de las últimas investigaciones ponen de manifiesto que el alumnado extranjero sigue siendo uno de los colectivos más afectados por el fracaso escolar» (Louzao, 2015, p. 73), esto puede deberse al desconocimiento de las estructuras semánticas, así como también de las pautas escriturales.
- 3) Existen discursos comunes sobre la igualdad y el respeto que merecen los integrantes de la clase, sin embargo, se constata en la mayoría de los establecimientos educacionales cierta inconsecuencia entre el decir y el ser; las pautas sociales direccionan comportamientos, sin embargo, el desconocimiento del otro que es distinto genera inseguridad y rechazo, por consecuencia, le excluyen. Esto sucede principalmente al haber divergencia en el lenguaje y pautas de comportamiento diferentes al grupo social dominante de la clase.

- 4) En todas las aulas existe una marcada identidad social, esta corresponde a la creencia compartida de quiénes somos y a la preservación de un sistema de valores, esa identidad asumida por el grupo social dominante que categoriza a aquellos que son distintos, de acuerdo a unos atributos que no necesariamente son representativos e imposibilitan conocer a las personas en su esencia. De acuerdo con los aportes teóricos de Pettigrew y Meertens (1995), se logra identificar la presencia de prejuicios sutiles cuando se acusa al estudiante con diversidad cultural de no respetar ni adaptarse a los valores del lugar de acogida y cuando no manifiestan emociones negativas, pero tampoco positivas hacia ellos. También se evidencian prejuicios manifiestos, estos se refieren al rechazo abierto hacia el estudiante con diversidad cultural por su comportamiento y especialmente por su lenguaje.
- 5) En ocasiones la categorización al interior de la sala de clases es acompañada por la exclusión de estudiantes, de aquellos que son más sumisos y los más conflictivos. En el primer caso están los estudiantes de nacionalidad boliviana, como una forma de autoprotección se aíslan actuando como guetos o círculos para proteger sus identidades personales y culturales. En el segundo caso están los estudiantes de nacionalidad colombiana y venezolana.

Favorablemente, también se aprecian rasgos y conductas positivas al interior de la sala de clase, en la mayoría de los estudiantes de origen inmigrante se observan rasgos de resiliencia, coincidentes con los propuestos por Barudy y Marquebreucq (2005), como factor de protección para mitigar el riesgo y la complejidad del proceso de inserción en la nueva cultura dominante. También se aprecian en un grupo importante de estudiantes chilenos conductas de protección hacia el estudiante inmigrante cuando es hostigado o excluido por la expresión de su cultura.

4. CONCLUSIÓN

Sobre la base de los resultados obtenidos con la experiencia pedagógica Formación de Líderes para la Paz, se puede concluir que, si bien existe consideración de elementos interculturales en los proyectos educativos de los seis establecimientos educacionales, pareciera ser que no existe una adecuada estructuración curricular que garantice la puesta en marcha y transferencia de acciones en el aula.

Los supuestos iniciales planteados por la investigadora respecto de la existencia de conflictos en el aula por causa de las diversidades culturales se comprueban y constatan en el diagnóstico inicial realizado; en este ámbito se advierten elementos detonantes de conflictos y tensiones al interior de la sala de clases, entre ellos: el desconocimiento de pautas lingüísticas y redes semánticas, inconsecuencias entre el decir y el ser, estereotipación, categorización social, exclusión de grupos y guetos de protección.

De los hallazgos positivos, destacan la resiliencia como fuente de mitigación de las complejidades del proceso de inserción social y las conductas de protección, que brindan

habitualmente las estudiantes mujeres cuando se incurren en situaciones de injusticia por la expresión de diversidades culturales.

En relación con las intervenciones realizadas en la experiencia pedagógica Formación de Líderes para la Paz, los estudiantes en su conjunto adquirieron nuevas herramientas para gestionar de manera óptima la resolución de conflictos en el aula, tales como manejo y deconstrucción de estereotipos, comprensión de pautas lingüísticas y redes semánticas, mediación entre pares para la resolución de conflictos.

Por lo expresado, es posible indicar que se ha logrado contribuir en el fomento de una convivencia escolar armónica en la que se resignifica el espacio educativo para transformarlo en un lugar de encuentro de visiones de mundo para cimentar una ciudadanía intercultural, integral y plena, que además esté al servicio de los aprendizajes. Al comparar los niveles de logro de los estudiantes todos demostraron mejoras considerables en el manejo de tensiones en la sala de clases y se observó mayor aceptación de las diferencias culturales.

Las limitaciones de la experiencia pedagógica son la reducida cantidad de establecimientos y cursos considerados, en futuras versiones se espera mejorar los niveles de alcance e impacto de la experiencia, esta situación se ha debido a la incidencia de la variable económica que afecta los aspectos logísticos y la adquisición de insumos para el trabajo en aula. Y considerar al cuerpo docente como observador de las actividades pedagógicas realizadas en aula, esto se debe a la importante recarga laboral que ellos tienen, se les dificulta comprometerse con nuevas actividades adicionales a sus compromisos planificados.

En el ámbito de las proyecciones, está la creación de líneas de investigación relacionadas con procesos de socialización en las aulas interculturales. El trabajo realizado podría sentar las bases para diseñar un modelo de Formación de Líderes Juveniles, que recogiera la experiencia de la intervención realizada, donde los actuales estudiantes participantes ejercieran un rol activo de monitores.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17, 45-98. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Barudy, J. y Marquebreucq, A. (2005). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.
- Casamayor, G. (1998). Tipología de conflictos. En G.Casamayor (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile. (2021, julio 29). Población extranjera residente en Chile llegó a 1.462.103 personas en 2020, un 0,8 % más que en 2019. <https://www.ine.cl/prensa/2021/07/29/poblacion-extranjera-residente-en-chile-llego-a-1.462.103-personas-en-2020-un-0-8-mas-que-en-2019>
- Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 171-184. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/113>

- Malik, B. y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, 47, 15-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Pettigrew, F. y Meertens, W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75. DOI: 10.1002/ejsp.2420250106
- Rother, T. (2017). Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2005.n9-07>
- Servicio Jesuita a Migrantes en Chile. (2021, julio 10). Waleska Ureta por situación migratoria en Chile: «Estas personas migran forzosamente, no por turismo o gusto». <https://sjmchile.org/>
- Vasilachis, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. En I. Valsachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 136). Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en Educación* (1). Ministerio de Educación del Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%3b%3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas para el siglo XXI. *Visão Global*, 15, 1-19. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

TEMA 3.

Métodos, Metodologías y Evaluación inclusiva


EL TEATRO SOCIAL COMO HERRAMIENTA EN LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE Y SERVICIO (APS)

APPLICATION OF SOCIAL THEATER IN SERVICE-LEARNING APPROACH (APS)

Alberto BASAS GARCÍA

Universidad Pontificia Comillas, España

abgarcia@comillas.edu

 <https://orcid.org/0000-0003-2408-319X>

RESUMEN: Introducción: El ApS es una metodología emergente que propone desarrollar aprendizajes a través de la realización de un servicio en la comunidad, suscitando el sentido reflexivo y comunitario en el educando. Dado su carácter experiencial, puede ir de la mano de herramientas creativas como el Teatro Social, en el que se trabajan aspectos como la colectividad, la horizontalidad y la inclusión, y se fomenta la participación del alumnado considerando su responsabilidad social. La presente investigación recoge los resultados de aplicar dinámicas teatrales al sentido del ApS en base a una experiencia realizada en la Universidad Pontificia de Comillas, en el grado de Filosofía. **Método:** Se ha trabajado en la práctica con diez alumnos de Filosofía en colaboración con la Asociación Vecinal de Zofío. Las conclusiones se han obtenido a través de la observación directa del proceso, así como del análisis autoetnográfico. **Resultados:** Se constata que el Teatro Social como herramienta en el ApS promueve aprendizajes como la escucha activa, la empatía, el análisis crítico, la gestión de proyectos y el trabajo en equipo. Además, se observa el impacto positivo de esta herramienta en la comunidad con la que se trabaja. **Conclusión y discusiones:** se pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando en esta línea de confluencia entre el ApS y diversas herramientas creativas, para reforzar aprendizajes socioeducativos que vinculen al alumnado universitario con la realidad social.

PALABRAS CLAVE: metodologías educativas; ApS; teatro social; inclusión; solidaridad; teatro periodístico.

ABSTRACT: Introduction: The Service Learning Approach (ApS) is an emerging methodology that proposes to integrate learning with community-service activities. Given its experiential nature, it can go hand in hand with creative tools such as Social Theater, that includes aspects such as collectivity, horizontality and inclusion on its conception. Then, the involvement of students is encouraged considering their social responsibility. The present

research aims to systematize some theatrical dynamics that reinforce the meaning of the ApS based on two experiences carried out at the Universidad Pontificia de Comillas, in the degree of Philosophy. **Method:** We have worked in practice with ten Philosophy students carrying out two ApS projects in collaboration with the Zoffo Neighborhood Association. The conclusions have been obtained through direct observation of the process, as well as autoethnographic analysis. **Results:** It is found that introducing Social Theater as a tool in ApS promotes learning such as active listening, empathy, critical analysis, project management and teamwork. In addition, the positive impact of this tool is observed in the community where it is applied. **Conclusion and Discussions:** The need to continue researching in this line of confluence between the ApS and various creative tools is highlighted, to reinforce socio-educational learning that links university students with social reality.

KEYWORDS: educational methodologies; ApS; social theater; inclusion; solidarity.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio pone de manifiesto la sinergia posible que se da entre dos metodologías educativas: el Aprendizaje y Servicio (en adelante ApS) y el Teatro Social.

Para ello es fundamental plantear una definición concreta de ambos términos, haciendo especial hincapié en su dimensión educativa. Podemos considerar al ApS como una propuesta docente que integra el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un solo proyecto que permite al estudiante formarse trabajando sobre la base de necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades Catalanas, 2019, p. 7).

Cabe destacar que el ApS no es como tal un voluntariado, dado que en el diseño de esta metodología ha de incluirse de manera inherente el contenido de aprendizajes universitarios, de tal forma que el alumnado consiga adquirir dichos aprendizajes desarrollando el servicio a la comunidad y no antes ni después.

Para elaborar un proyecto de ApS son necesarios tres ejes, que han de cooperar entre sí durante la planificación y la ejecución. Por un lado, la Universidad y agentes educativos; por otro lado, el alumnado, y, por último, la comunidad receptora del servicio (que generalmente está respaldada por una entidad social con la que la Universidad colabora).

Podemos atisbar, por lo tanto, que el ApS es una metodología que impulsa al alumnado a salir de la Universidad, generando en ellos una amplitud de la mirada crítica que les lleve a la construcción de una realidad más justa.

Por todo ello, podríamos considerar que ApS es a la vez un método, un programa y una filosofía, y una forma de participación política (Puig y otros, 2006).

En cuanto al Teatro Social, podemos definirlo como todas aquellas herramientas teatrales puestas al servicio de la intervención con colectivos vulnerables u oprimidos. Se fundamenta en cuatro vértices fuertemente vinculados: artístico, pedagógico, político y psicológico. Es, por lo tanto, una herramienta que va más allá de lo cultural y trasciende su propia vocación artística. El Teatro Social es una corriente filosófica y poética que pretende democratizar el uso

del arte en favor de concienciar, denunciar y cambiar la realidad de los colectivos oprimidos. Dentro del Teatro Social nos encontramos con diferentes técnicas como Teatro del Oprimido, Teatro Espejo, Teatro Documental o Teatro de Intervención.

Una vez planteadas las dos metodologías que el presente estudio pretende aunar, pasamos a explicar de manera concisa su modo de implementación en el grado de Filosofía de la Universidad Pontificia de Comillas en el curso 2020-2021.

El reto académico era el siguiente: impartir la asignatura ApS (presente dentro del Diploma de habilidades de la propia Universidad de Comillas) en todos los grados de Ciencias Humanas y Sociales, para que el alumnado comprendiera la utilidad de la metodología y pudiera adquirir aprendizajes propios de su titulación gracias a un servicio en la comunidad. En el caso de Filosofía lo primero que nos planteamos fue qué aprendizajes concretos podría desarrollar el alumnado gracias a esta asignatura de carácter comunitario. Después de una fase de investigación, llegamos a la conclusión de que los principales aprendizajes perseguidos serían los siguientes (todos ellos vinculados a los contenidos del grado en Filosofía):

- Desarrollo del pensamiento crítico.
- Escritura con enfoque y estética filosófica.
- Capacidad de relación de diferentes ámbitos sociales y políticos.
- Ejercicio de la filosofía comunitaria.
- Fomento de la conciencia histórica.
- Mejora de la capacidad oral.
- Trabajo en equipo.

Una vez definidos los objetivos académicos, el siguiente paso fue ir a la búsqueda de necesidades concretas en la comunidad. Para ello contactamos con la Asociación Vecinal de Zofío (situada en el distrito de Usera, Madrid). Las personas de la asociación nos comunicaron en las primeras reuniones una necesidad muy específica de desmitificar el discurso externo que se estaba haciendo del barrio, principalmente por parte de los medios de comunicación. Recordemos que, cuando se inicia el presente proyecto, nos encontramos en octubre de 2020, plena pandemia del coronavirus, y que todos los medios, tanto locales como nacionales, señalan a barrios como Usera, con una renta media baja y una gran población migrante, como focos de contagio, tachando a sus habitantes de irresponsables e inconscientes.

Una vez definida la necesidad de la comunidad (desmitificar lo que los medios de comunicación hegemónicos cuentan del barrio de Usera), el siguiente punto en nuestro cuaderno pedagógico era encontrar la fórmula para cubrir esta necesidad a la vez que se realizaban los aprendizajes inherentes a la Filosofía arriba descritos. Fue en este punto del proceso donde nos dimos cuenta de la relevancia que podría tener el Teatro Social para la ejecución del proyecto de ApS, y en concreto la técnica del Teatro Periodístico (una de las ramas del Teatro del Oprimido, impulsado por Augusto Boal en Brasil en los años sesenta).

El Teatro Periodístico consiste en diversas técnicas simples que permiten transformar las noticias de diarios en escenas de teatro (Boal, 2009, p. 47); es un teatro que pretende desmitificar la pretendida «objetividad» de los medios de comunicación y que devuelve a la ciudadanía la capacidad de contar su realidad sin intermediarios (Boal, 2014, p. 44). Dadas

sus características, la consideramos una técnica muy apropiada para desmentir el falso discurso que se estaba realizando del barrio de Usera en el contexto de la pandemia. En el siguiente punto pasamos a explicar brevemente la forma de trabajo, así como los resultados obtenidos.

2. METODOLOGÍA

Diseño: una vez analizada la necesidad y planteados los aprendizajes diseñamos un plan de trabajo de tres meses, donde el alumnado, en cooperación con vecinos de Usera, hicieran un análisis de lo que los medios de comunicación relataban del barrio en relación a la pandemia; proponemos activar la mirada crítica para ser conscientes de todo aquello que los medios estaban ocultando. Una vez cubierta esta fase inicial los alumnos escribirán con las técnicas del Teatro Periodístico escenas que evidencian la hegemonía de los medios de comunicación, devolviendo a los vecinos la capacidad de construir su propio relato. La escritura de estas escenas, y posterior locución en formato de radioteatro, debía llevar implícitos los aprendizajes que nos pusimos como objetivo en la primera fase del proyecto.

Participantes: participan en este proyecto diez alumnos del grado de Filosofía y seis vecinos del distrito de Usera.

Instrumentos: para analizar los resultados nos basamos en el análisis directo del proceso, así como en el análisis autoetnográfico, entrevistas a vecinos y observación participante de los propios alumnos.

3. RESULTADOS

Una vez realizado el proyecto (análisis de las noticias, escritura y locución de escenas) nos dispusimos a recoger los resultados obtenidos de la participación directa de los participantes en el mismo (tanto alumnado como vecindario).

Se destacan del proyecto los siguientes resultados:

- En el alumnado de filosofía se cumplieron los aprendizajes propuestos, en especial aquellos que hacían referencia a la intervención comunitaria, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.
- Por parte de los vecinos y vecinas de Zofío se cumplió la necesidad de desmitificar lo que los medios de comunicación contaban de manera sesgada del barrio. Las escenas generadas fueron compartidas en la web de la asociación y comentadas en asamblea vecinal.
- El alumnado desarrolló una mirada crítica y aprendió a relacionar el ámbito filosófico con el político, gracias a la técnica de Teatro Periodístico. Sirvan a modo de ejemplo reflexiones que los alumnos plasmaron en sus memorias, tales como: «Los medios de comunicación nos cuentan que la incidencia acumulada es mayor en el distrito de Usera que en el barrio de Salamanca, pero no cuentan que en Usera nadie puede permitirse el teletrabajo, porque la mayoría de vecinos se dedican al sector servicios»

o «En Usera el tamaño medio de la vivienda es de 40 metros cuadrados, donde viven de media cinco personas, la tasa de hacinamiento es tal, que resulta muy difícil frenar los contagios en caso de que se den, y esto los medios no lo cuentan».

- Tanto alumnado como vecinos del barrio entendieron la utilidad de procesos comunitarios donde los aprendizajes se ponen al servicio de la construcción de una realidad más justa.
- Se evidencia en el alumnado una satisfacción personal con dimensión transformadora. El alumno tiene la conciencia de haber aprendido de forma vivencial aspectos directamente vinculados con su titulación, así como aspectos vitales de gran importancia para el desarrollo personal.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos decir que la metodología ApS es una potente herramienta educativa que conecta a los alumnos con la realidad social y política, favoreciendo el desempeño de los aprendizajes desde una perspectiva ética.

Por otro lado, podemos deducir del presente estudio que el Teatro Social presenta numerosas cualidades que hacen de él una valiosa herramienta pedagógica, capaz de facilitar vivencias transformadoras en el ámbito de la Universidad.

Se pone de manifiesto con la presente experiencia que implementar metodologías inclusivas, que vinculen al alumnado con la realidad social, es de vital importancia en un momento histórico donde los valores capitalistas e individualistas priman ante la construcción de una realidad comunitaria y horizontal.

REFERENCIAS

- Boal, A. (Ed.). (2009). *Teatro del Oprimido*. Barcelona, España: Editorial Alba.
- Boal, A. (Ed.). (2014). *Técnicas Latinoamericanas de Teatro Popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Corregidor.
- Puig, J. M., Battle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei i educar per a la ciutadania*. Barcelona, España: Editorial Graó. Recuperado de <http://www.ub.edu/GREM/wp-content/uploads/Aps-y-educacio%CC%81n-para-la-ciudadan.pdf>
- Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades catalanas. (2019). *Hacer ApS en la Universidad*. Recuperado de https://www.urv.cat/media/upload/arxiu/aprenentatge-servei/Docs%20APS/Guia%200_Xarxa%20ApS%20U%20CAT%20cast.pdf
- Tapia, M. N. y Montes, R. (Eds.). (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Clayss. Recuperado de https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf


O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PARCERIA COM A CLASSE COMUM: UM ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA TODOS

SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE IN PARTNERSHIP WITH THE COMMON CLASSROOM: A CURRICULAR ENRICHMENT FOR ALL

Thayane SOUZA

Universidade Federal Fluminense, Brasil

profthayaneazevedo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0727-0500>

RESUMO: **Introdução:** O presente trabalho discute as estratégias empreendidas pelo setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, em contexto de Ensino Remoto Emergencial, para estudantes diagnosticados com altas habilidades/superdotação do Ensino Fundamental I do Colégio Universitário Geraldo Reis, vinculado à Universidade Federal Fluminense. A pesquisa tem por objetivo relatar as estratégias adotadas pelo AEE da referida instituição e discutir os processos que compuseram as propostas de enriquecimento curricular e os seus desafios e possibilidades no contexto remoto emergencial. **Metodologia:** Tal discussão foi realizada a partir de uma análise documental (Ludke & André, 1986), compreendendo registros institucionais do período letivo de 2020 e do primeiro trimestre de 2021. Tendo por referencial as legislações que embasam os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a concepção de inclusão enquanto um movimento infundável em direção à promoção de acesso, participação e aprendizagem para todos os sujeitos do contexto escolar (Santos, 2008). **Resultados:** As análises realizadas indicaram que a parceria do professor de Educação Especial com os professores da classe regular na elaboração de atividades de enriquecimento curricular articuladas com o currículo comum promove um maior engajamento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. **Considerações Finais:** A perspectiva de enriquecimento curricular adotada proporciona a construção coletiva do conhecimento, uma vez que oferece as mesmas oportunidades para todos.

PALAVRAS-CHAVE: enriquecimento curricular; altas habilidades; inclusão.

ABSTRACT: Introduction: This paper discusses the strategies undertaken by the Specialized Educational Assistance (AEE) sector in the development of curricular enrichment activities, in the context of Emergency Distance Learning, for students diagnosed with high abilities/superdotation of the Basic School I of the Colégio Universitário Geraldo Reis, linked to the Universidade Federal Fluminense. The research aims to make known the strategies adopted by the AEE of that institution and discuss the processes that shaped the curricular enrichment proposals and their challenges and possibilities in the context of remote emergencies. **Methodology:** This discussion was conducted on the basis of a documentary analysis (Ludke & André, 1986), comprising institutional records for the 2020 academic period and the first quarter of 2021. With reference to legislation supporting students' rights, the target audience of Special Education and the concept of inclusion as a never-ending movement towards promoting access, participation and learning of all subjects in the school context (Santos, 2008). **Results:** The analyses conducted indicated that the partnership of the Special Education teacher with regular classroom teachers in the development of curricular enrichment activities articulated with the common curriculum promotes greater engagement of students with high abilities/giftedness. **Conclusions:** The curricular enrichment perspective adopted provides the collective construction of knowledge, since it offers the same opportunities for all.

KEYWORDS: curriculum enrichment; high abilities; inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva da escola inclusiva adota como princípio a convivência e aprendizagem coletiva independente das diferenças e das condições inerentes à humanidade, enfatizando a importância e a potencialidade da heterogeneidade à serviço da construção de uma experiência formativa voltada para o pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania. Nesse sentido, a escola inclusiva tem por desafio o atendimento à diversidade e a acomodação dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dentro da sala de aula comum.

Com o objetivo de assegurar uma educação de qualidade para todos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece como dever do Estado a oferta obrigatória do Atendimento Educacional Especializado (AEE) definido como um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade com o propósito de eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no contexto escolar.

Uma das funções do professor especialista que atua no AEE, descrita na Resolução CNE/CEB n.º 4 de 2009, é estabelecer articulação com os professores da sala comum visando a disponibilização de recursos e desenvolvimento de atividades para participação e aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares e se esta atribuição for tratada de forma primária, se torna possível estabelecer uma parceria do professor de Educação Especial com o professor da sala comum para planejar e organizar estratégias e propostas pedagógicas para o grupo

referência, garantindo que os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) estejam contemplados em suas especificidades e potencialidades.

No que tange à educação de estudantes diagnosticados com altas habilidades/superdotação, segundo Renzulli (2014), estes costumam exigir uma variedade de oportunidades e serviços educacionais, uma vez que o comportamento superdotado consiste na interseção de três características marcantes, sendo elas: capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade que, quando não contempladas, podem provocar tédio e falta de engajamento nas atividades.

Está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que o AEE deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular de caráter suplementar para os estudantes com altas habilidades/superdotação, desenvolvidos no âmbito da escola pública regular, articulados com a proposta político-pedagógica da escola, a fim de desenvolver propostas que atendam às necessidades, habilidades e interesses desses alunos.

O Ministério da Educação do Brasil elaborou, em 2002, o documento orientador intitulado «Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação» (Brasil, 2002), apresentando diferentes alternativas de atendimento a estes estudantes: na classe regular comum, nas salas de recursos e por meio do ensino com professor itinerante. Na classe regular comum, o atendimento requer atividades de apoio paralelo ou combinado, podendo o professor da turma receber orientação pedagógica de docentes especializados, no que se refere à adoção de recursos e estratégias didáticas que podem auxiliar na elaboração e no desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular.

O enriquecimento curricular se trata de proposta pedagógica que promove experiências educacionais diversas das que o currículo formal proporciona, por estar estritamente relacionada com os interesses, as curiosidades e habilidades dos estudantes, e esta proposta pode ser desenvolvida de diferentes formas. Alencar e Fleith (2001) explicam que:

Para alguns, ele implica completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, ele implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares. (p. 133)

Diante do exposto nas legislações e das diferentes possibilidades que as mesmas oportunizam, este trabalho pretende discutir as estratégias empenhadas pelo setor de Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento das propostas pedagógicas de enriquecimento curricular, desenvolvidas com os estudantes diagnosticados com altas habilidades/superdotação do ensino fundamental I do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), vinculado à Universidade Federal Fluminense. À vista disso, questionamos: Quais estratégias

pedagógicas foram lançadas para operacionalizar o enriquecimento curricular para os estudantes com altas habilidades/superdotação?

É impossível desconsiderar que tais discussões e estratégias se desenvolveram em contexto pandêmico provocado pela COVID-19 que, por medidas sanitárias e de preservação da vida, fez com que as escolas em todo território nacional fechassem seus espaços físicos. A fim de atender a sua comunidade, o Coluni-UFF adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se trata de práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais e/ou aplicativos, prevendo atividades síncronas e assíncronas. Diante dessa conjuntura, quais os desafios e as possibilidades no desenvolvimento dessas estratégias que surgiram nesse contexto remoto? Tal discussão foi realizada a partir de uma análise documental (Ludke & André, 1986), com os objetivos de relatar e discutir os processos que compuseram as propostas de enriquecimento curricular.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura de cunho qualitativo por buscar compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde o pesquisador é o principal instrumento de coleta de informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo próprio produto (Bogdan & Biklen, 1994). Neste percurso da pesquisa, o pesquisador pode adotar diferentes meios de construção e análise das informações, um deles é a pesquisa documental, a qual os dados obtidos são originários somente de documentos. Ludke e André (2012) consideram como documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação, entre eles, os arquivos escolares, que foram adotados neste estudo.

A análise de documentos foi realizada por meio do método da Análise de Conteúdo (AC) que, segundo Bardin (1979), consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 31)

O primeiro passo para a AC consiste na seleção dos materiais. Nesta pesquisa foram compreendidos os documentos institucionais de duas turmas que tinham estudantes diagnosticados com altas habilidades/superdotação, como os planos trimestrais da área multidisciplinar, os relatórios diários dos encontros síncronos, as atas de reuniões pedagógicas entre a equipe docente e o setor de AEE e das reuniões com as famílias dos dois estudantes, situados entre o ano letivo de 2020 e o primeiro trimestre de 2021.

A partir da seleção, foi realizado um estudo aprofundado dos documentos, orientado pela hipótese de que a proposta de enriquecimento curricular desenvolvida no âmbito de sala de aula do grupo de referência, por meio da parceria entre o professor do AEE com o da classe regular, promove um enriquecimento curricular para todos os estudantes, na medida em que os interesses e potencialidades do aluno com altas habilidades/superdotação são contempladas

nas propostas do currículo comum. Acreditamos que essa iniciativa, além de permitir o aprofundamento em assuntos nos quais se manifestam as suas preferências e o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais, sociais e emocionais no âmbito heterogêneo, promove, também, a construção coletiva do conhecimento e um processo formativo significativo e de qualidade tanto para estes estudantes, como para os demais.

Esta etapa permitiu o avanço da pesquisa a partir da elaboração de categorias que orientam a interpretação dos dados obtidos. Foram organizadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 1. Categorias temáticas da análise dos dados

| Categoria temática | Descrição |
|--------------------|---|
| Estudo de caso | Levantamento das características, habilidades e interesses dos estudantes diagnosticados com altas habilidades/superdotação. |
| Planejamento | Momentos de reuniões com a professora de Educação Especial para definição das propostas de enriquecimento curricular alinhadas ao currículo comum para elaboração das atividades. |
| Desenvolvimento | Andamento das atividades junto à classe comum e envolvimento do estudante com altas habilidades/superdotação com a proposta elaborada. |
| Devolutiva | Repercussão das atividades na aprendizagem dos demais estudantes. |

3. RESULTADOS

Com a análise das categorias estabelecidas, percebemos que o setor de AEE do Colúni-UFF teve início na instituição em fevereiro de 2020 e logo foi atravessado pelo contexto pandêmico, o que gerou grandes desafios para consolidação do mesmo. O início deste trabalho foi pensado a partir da proposta pedagógica adotada pela escola para o Ensino Remoto Emergencial, na qual os docentes produziam e desenvolviam as atividades pedagógicas por meio do site do «Quarentuni», que se tratava de um ambiente virtual multimidiático, interdisciplinar e multimodal que permitia a utilização de diferentes linguagens para entrega das atividades propostas, além de ser um meio de promoção e manutenção de vínculo com a comunidade escolar.

No que tange ao programa de enriquecimento curricular para os estudantes diagnosticados com altas habilidades/superdotação, as atividades eram pensadas a partir das temáticas nas quais os alunos demonstravam maior curiosidade, como feminismo, ciências, super-heróis, gibis, etc. Estas foram sistematizadas sobre os pilares: pesquisa orientada, discussão e resolução de problemas, produção de material e estímulo à autoria. Estes pilares eram articulados na pretensão de desenvolver a superdotação produtivo-criativa, que segundo Renzulli (2014), «ênfata o uso das informações (conteúdo) e habilidades de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para problemas reais» (p. 543).

No primeiro trimestre do ano letivo de 2020, o AEE produziu de forma independente e paralela às atividades a partir dos interesses que eram relatados nas reuniões mensais com os familiares dos estudantes com altas habilidades/superdotação, como as séries/desenhos que estavam assistindo, as leituras que estavam sendo realizadas, as atividades extraescolares que estavam frequentando, entre outras. Estas atividades eram enviadas mensalmente de forma separada por e-mail, pensadas única e exclusivamente para o desenvolvimento das habilidades dos mesmos. No entanto, percebemos que as atividades propostas, embora cuidadosas em relação à articulação com as preferências dos alunos, não obtiveram um engajamento exitoso. Poucas das atividades enviadas tiveram uma devolutiva satisfatória e, geralmente, eram as que envolviam algum tipo de produção artística voltada para apreciação da comunidade escolar por meio da plataforma «Quarentuni».

No segundo trimestre do ano letivo de 2020, o AEE desenvolveu um trabalho mais próximo aos professores da área multidisciplinar (que englobava as disciplinas português, matemática, ciências, história e geografia) da classe comum. As atividades de enriquecimento eram pensadas pelo setor de AEE e contavam com a colaboração dos regentes na construção e na devolutiva das mesmas dentro do planejamento dos encontros síncronos.

Estas ainda se tratavam de atividades extras ao currículo comum, porém, foi percebido que os estudantes público-alvo se mostraram mais engajados em demonstrar esse retorno para o seu grupo de referência e o envolvimento da turma com as discussões em torno das atividades apresentadas por estes estudantes mobilizaram outros desdobramentos e propostas de assuntos para além daqueles que foram previamente planejados pelos professores.

Essa perspectiva de atuação promoveu um protagonismo dos estudantes com altas habilidades/superdotação na medida em que se utilizavam de suas habilidades tecnológicas, sociais e intelectuais para apresentarem suas reflexões e/ou produções. Como produtos finais, também foram produzidos por eles vídeos de musical, experiências químicas, desafios matemáticos e de charadas, momentos de contação de piadas, e estas produções foram bem apreciadas pelos colegas das turmas nas quais estavam inseridos. No entanto, outros estudantes que não eram PAEE também promoveram riquíssimos debates e conversas, demonstrando interesse nas temáticas abordadas e desejo de um maior aprofundamento.

Diante deste cenário, em colaboração com a equipe docente da escola, o AEE reestruturou sua proposta de atuação, buscando estar cada vez mais articulado com aquilo que era desenvolvido na classe comum e esta ação foi possível em virtude da possibilidade de reuniões *on-line* devido ao contexto remoto. No primeiro trimestre de 2021, a carga horária dos encontros síncronos foi ampliada, proporcionando uma maior atuação da professora de Educação Especial junto aos demais professores.

A partir deste momento, as propostas de enriquecimento foram articuladas com base nos conteúdos estabelecidos para o currículo comum, pois a parceria constituída possibilitou o planejamento das atividades de forma colaborativa. As atividades foram divididas em atividades coletivas, realizadas por toda a turma, e individuais, as quais o estudante com altas habilidades/superdotação mobilizava as discussões no grupo de referência por meio de suas próprias pesquisas orientadas, descobertas e/ou produções. Desta forma, os interesses e as potencialidades desses estudantes PAEE foram contemplados na estrutura curricular adotada para o período.

De acordo com a análise das devolutivas das atividades realizada a partir dos relatórios individuais, tal postura estratégica do setor do AEE promoveu para os estudantes com altas habilidades/superdotação um maior engajamento nas propostas ofertadas pela escola e maior autonomia em seu processo de aprendizagem, em razão da oportunidade de manifestar o domínio sobre o uso das tecnologias e de suas diferentes aplicabilidades. De igual modo, demonstraram amadurecimento emocional e estreitamento de laços de vínculo e pertencimento com o coletivo.

Além disso, os mesmos benefícios foram percebidos nos demais estudantes, uma vez que estes tiveram as mesmas oportunidades de acesso e de participação nas propostas de enriquecimento curricular. Tal ação assegurou uma educação de qualidade para todos por meio de um currículo flexível que articulou estratégias de ensino, arranjos organizacionais e recursos pedagógicos e tecnológicos, em prol da construção coletiva do conhecimento e da promoção de experiências educacionais significativas para toda a turma.

Por fim, cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido no primeiro trimestre do ano letivo de 2021 é o que mais se aproxima dos fundamentos e princípios da Educação Inclusiva, a qual defende que todos os sujeitos são iguais no direito à educação, assegurados de condições equitativas de acesso, participação e aprendizagem. Afinal, a escola inclusiva é comprometida com o processo ininterrupto e infindável de busca pela superação das barreiras que se apresentam no dinâmico cotidiano escolar, a qual adota mecanismos de equiparação das condições de acesso, de ensino e de aprendizagem nos diferentes espaços-tempos da escola para os diferentes sujeitos que nela estão inseridos, de forma a mobilizar políticas, práticas e culturas (Santos, 2008) em prol de uma educação pautada nos princípios de democracia, cidadania e equidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva enfrenta muitos desafios por compreender que as diferenças são inerentes à humanidade e isso implica em uma mudança estrutural, política, pedagógica e cultural para que todos os estudantes possam usufruir igualmente dos seus direitos enquanto cidadãos.

A educação de estudantes com altas habilidades/superdotação representa um desses desafios para a classe comum, pois esta deve acomodar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. No entanto, a escola inclusiva deve assumir a heterogeneidade como matéria-prima e a flexibilidade do currículo para atendimento da diversidade do contexto escolar e de promoção da aprendizagem coletiva.

Nesse sentido, com o percurso do Coluni-UFF, compreendemos que o desenvolvimento do programa de enriquecimento curricular do AEE, voltado para a parceria com o currículo da classe comum, pode proporcionar benefícios para todos os estudantes, uma vez que promove a ampliação das oportunidades de aprendizagem para toda a turma, a partir do engajamento tanto das habilidades dos estudantes diagnosticados com altas habilidades/superdotação como dos demais, viabilizando experiências formativas significativas.

A pesquisa aponta para a (re)significação da prática de suplementação curricular descrita nas políticas públicas de caráter individualista para uma perspectiva inclusiva de benefício

O atendimento educacional especializado em parceria com a classe comum: um enriquecimento curricular para todos coletivo, assim como indica a necessidade de mais pesquisas científicas voltadas para prática pedagógica sobre esta temática nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotação: Determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index para Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 3.^a edição. RJ.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2002). *Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2009). *Institui diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução CNE/CEB n.º 4. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Renzulli, J. S. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 27(50), 539-562. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14676>
- Santos, M. P. & Paulino, M. M. (2008). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. 2.^a ed. São Paulo: Cortez.

PELÍCULAS SOBRE DISCAPACIDAD PARA EDUCAR EN EL VALOR DE LA INCLUSIÓN

FILMS ON DISABILITY TO EDUCATE ON THE VALUE OF INCLUSION

Mariela TAPIA-LEÓN¹, Ana GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO², Verónica BASILOTTA GÓMEZ-PABLOS³ y María SERENA RIVETTA⁴

¹ *Universidad de Guayaquil, Ecuador*

mariela.tapial@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-2609-5955>

² *Universidad de Salamanca, España*

anagv@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0463-0192>

³ *Universidad a Distancia de Madrid, España*

veronicamagdalenabasilotta@udima.es

 <https://orcid.org/0000-0003-1976-4548>

⁴ *Universidad de Salamanca, España*

serenarivetta@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2291-2647>

RESUMEN: Introducción: Este trabajo pretende buscar películas de la vida real que narren historias de logros relevantes alcanzados por personas con discapacidad para, luego de un análisis, emplearlas como recurso didáctico para trabajar el valor de la inclusión en estudiantes universitarios. **Método:** En Google se buscaron «películas» relacionadas con la discapacidad. Con la lectura de la sinopsis o la visualización de los tráileres se han escogido aquellas películas basadas en hechos reales que narran un logro significativo alcanzado por personas con discapacidad. **Resultados:** Se realiza un estudio descriptivo de 157 películas para conocer características, tales como el género, país, director, tipo de discapacidad (auditiva, física, intelectual, de lenguaje, psicosocial, visual y múltiple) y discapacidad diagnosticada. Posteriormente, se han seleccionado 21 que narran algún logro destacado en el ámbito deportivo, académico y artístico, entre otros. **Conclusión y discusiones:** La ceguera y la paraplejía son las discapacidades más graficadas. Visualizar este tipo de películas que narran la vida real de

personas con discapacidad y los logros que han alcanzado puede servir de ayuda a los estudiantes universitarios para dejar atrás estereotipos y prejuicios discriminantes sobre la discapacidad.

PALABRAS CLAVE: cine; discapacidad; inclusión; películas.

ABSTRACT: Introduction: The purpose of this work is to search for real life films that tell stories of relevant achievements of people with disabilities in order to, after an analysis, use them as a didactic resource to work on the value of inclusion in university students. **Method:** Systematic researches were carried out through Google platform by investigating movies related to disability. By reading the synopsis or watching the trailers, we chose those films based on real events that narrate a significant achievement made by people with disabilities. **Results:** A descriptive study, of 157 movies, was carried out to find out the main characteristics such as genre, country, director, type of disability (hearing, physical, intellectual, language, psychosocial, visual and multiple) and diagnosed disability. Subsequently, from all the movies were selected 21 in which are narrate some outstanding achievement in sports, academic and artistic fields, among others. **Conclusion and Discussion:** Blindness and paraplegia are the most graphed disabilities. Viewing these types of movies that narrate the real lives of people with disabilities and their achievements can help university students to leave behind discriminatory stereotypes and prejudices about disability.

KEYWORDS: cinema; disability; inclusion; movies.

1. INTRODUCCIÓN

Existen varias barreras que impiden a las personas con discapacidad desempeñarse con normalidad; estas barreras son de actitud, de comunicación, de transporte, físicas, políticas, sociales, etc. (CDC, 2020). La primera barrera, quizá la más nociva, encasilla a las personas con discapacidad como seres incapaces de desenvolverse en la sociedad. Los estereotipos y los prejuicios que se tienen sobre las personas con discapacidad pueden coartar sus aspiraciones de vivir una vida normal. Quizá una manera de romper con estas falsas creencias sea mostrando los logros que han alcanzado las personas con discapacidad superando sus limitaciones.

El cine es un medio de comunicación poderoso que refleja y moldea la sociedad y la cultura (Unesco, 2019). Las películas de la vida real, en un contexto positivo, resultan inspiradoras. Ayudan al espectador a comprender lo que están atravesando y sintiendo los personajes de las películas. Esto debido a que la biología del ser humano está diseñada para comprender y vivenciar los sentimientos ajenos de sus congéneres y manifestar comportamientos prosociales (Álvarez, 2017). El cine, entonces, puede servir para educar y concienciar a la sociedad sobre las necesidades, las luchas y los desafíos que afrontan y superan las personas con discapacidad.

En esta investigación nos hemos preguntado ¿existen películas basadas en hechos reales sobre personas con discapacidad que han alcanzado algún logro importante? Sin desmerecer la lucha diaria que enfrentan las personas con discapacidad para vencer las diferentes barreras (que, en sí, ya es un gran mérito), esta investigación busca ir más allá de la cotidianidad.

Nuestro objetivo es hallar películas basadas en hechos reales sobre personas con discapacidad que han alcanzado algún logro importante, logros que despierten admiración en los espectadores, y con mucha más razón si fueron conseguidos por personas con discapacidad. Según la Real Academia Española (RAE) un logro es la acción y efecto de lograr (RAE, 2021b) y lograr es conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea (RAE, 2021a). Los deseos son inherentes a cada persona y, por lo tanto, es un término subjetivo. En este estudio se considera «logro» aquello que, incluso para las personas sin discapacidad, resultaría difícil de alcanzar. El logro debió alcanzarse después de que la persona adquirió la discapacidad. Algunos ejemplos pueden ser: gozar de un reconocimiento internacional, alcanzar un título universitario o realizar actividades que por la discapacidad de la persona resultan inverosímiles.

Para responder la pregunta de investigación se realizó una búsqueda sistemática en Google y se usaron como palabras clave «películas» y otras palabras relacionadas con el término discapacidad. Mediante la lectura de la sinopsis o la visualización de los tráileres se escogieron aquellas películas basadas en hechos reales que narraban un logro significativo alcanzado por las personas con discapacidad. El fin es usar estas películas que, tras cumplir con ciertos criterios relacionados con los derechos de autor y con criterios educativos, puedan ser usadas como recurso didáctico dentro de un proyecto que permita a estudiantes universitarios derrumbar falsas creencias sobre las personas con discapacidad y promover el valor de la inclusión.

En las siguientes secciones se detalla la metodología aplicada para responder a la pregunta de investigación. En los resultados se explica el análisis descriptivo realizado con las películas encontradas. Finalmente se expresan nuestras conclusiones.

2. METODOLOGÍA

En julio de 2021 se realizó una búsqueda sistemática en Internet usando Google. El idioma para la construcción de las cadenas de búsqueda fue el español. Se incluyeron palabras relacionadas con «discapacidad». Las cadenas de búsqueda fueron las siguientes:

- Películas de la vida real sobre personas con discapacidad.
- Películas sobre personas con discapacidad.
- Películas sobre personas con diversidad funcional
- Películas sobre inclusión.
- Películas sobre inclusión educativa.
- Películas sobre necesidades educativas especiales.

Los resultados de estas búsquedas fueron sitios web que sugieren desde una hasta cien películas. Nos hemos enfocado, por el momento, en extraer los títulos de medimétrajes (más de 30 minutos) y largometrajes (más de 60 minutos). Por tal motivo se descartaron aquellas películas que correspondían a cortometrajes (menos de 30 minutos) y series de televisión. También se descartaron películas de inclusión no relacionadas con la discapacidad y películas duplicadas, aunque con títulos distintos de acuerdo con la región de proyección.

Para el análisis descriptivo de las películas encontradas se organizó la información de dichas películas en una tabla de Excel (<https://bit.ly/3CLtEjB>) con las siguientes columnas: título, año, país, género, duración, director, sexo del director, tipo de discapacidad y discapacidad específica, fuente de la sugerencia. En la siguiente sección se explican los resultados.

3. RESULTADOS

Se encontraron 225 películas, de estas se descartaron 68 películas: 2 cortometrajes, 4 series, 19 películas de inclusión no relacionadas con la discapacidad y 43 películas cuyas sinopsis y tráileres (consultadas en varias fuentes) no determinaban que se tratara de películas sobre discapacidad. En total se hallaron 157 películas sobre discapacidad.

Los títulos de las películas fueron recogidas de 24 sitios web, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Sitios web con la descripción de las películas sugeridas sobre discapacidad

| Área | Sitio web | URL | Cantidad de películas |
|--------------|---|---|-----------------------|
| Cultura | Cultureando en Barinas | https://bit.ly/3D3o2B1 | 20 |
| | Epcultura | https://bit.ly/3l0cWa3 | 12 |
| Inclusión | Aula apoyo inclusión | https://bit.ly/3oEiJV1 | 7 |
| | Inclúyeme | https://bit.ly/3iq15jI | 5 |
| Discapacidad | Discapnet | https://bit.ly/3uDQTcf | 32 |
| | FAMDIF/COCEMFE | https://bit.ly/3ipzpM1 | 20 |
| | Fundación Bensadoun-Laurent | https://bit.ly/3imwiEA | 10 |
| | Rehatrans | https://bit.ly/3iqVU2T | 10 |
| | Tododisca | https://bit.ly/3mkr3Go | 10 |
| | | https://bit.ly/3F9XMHb | 15 |
| Valida | https://bit.ly/3ilCi08 | | |

| Área | Sitio web | URL | Cantidad de películas |
|-----------------|-------------------------|---|-----------------------|
| Educación | Educación 3.0 | https://bit.ly/3F9Jvdn | 5 |
| | Educrea | https://bit.ly/3uzycqi | 10 |
| | Eligeeducar | https://bit.ly/3B3dzFl | 9 |
| | Educatorerancia | https://bit.ly/3F9r3BW | 14 |
| | Educación Especial | https://bit.ly/3my7zhV | 16 |
| | Funiblogs | https://bit.ly/3ousJjl | 10 |
| | SID – UNCUYO | https://bit.ly/3FaTdw3 | 36 |
| | Tiching | https://bit.ly/3iJuwO3 | 10 |
| Entretenimiento | DeCine21 | https://bit.ly/3D6RIgW | 100 |
| | Filmaffinity | https://bit.ly/3kZHtEM | 50 |
| Informativos | Expok | https://bit.ly/3A0Ij8z | 15 |
| | El Mundo | https://bit.ly/3uutaLs | 8 |
| Salud | La mente es maravillosa | https://bit.ly/3kYdyNh | 7 |
| | Sunrise Medical | https://bit.ly/3F7fxqx | 10 |

Sobre las 157 películas de discapacidad encontradas se realizó el siguiente análisis descriptivo:

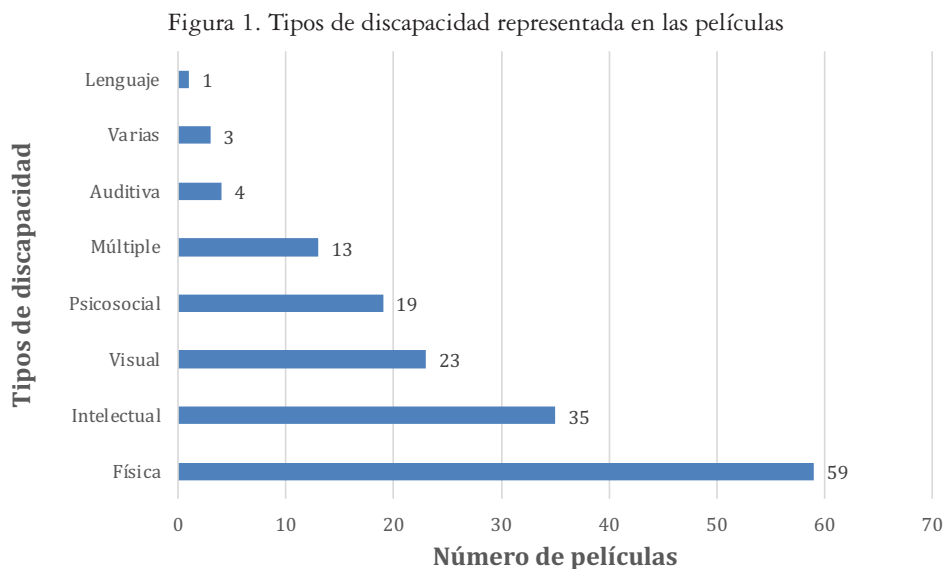
GÉNERO: las películas tienen de uno a varios géneros. En este estudio se evidenció que el drama prevalece con un 35 %. Le sigue la comedia dramática con el 10 %, el documental con el 8 % y biográficas con el 6 %.

PAÍS: EE. UU. lidera la producción de películas con el 52,%, seguida por España con el 18 %. Existen 22 películas de producción multinacional.

DIRECTOR: La desigualdad de género en la industria cinematográfica es persistente (Unesco, 2019) y se ve representada en que la mayoría de películas (91 %) han sido dirigidas por hombres.

TIPOS DE DISCAPACIDAD: Para este estudio se tomó la clasificación del Ministerio de Salud Pública del Ecuador. Los tipos de discapacidad son: auditiva, física, intelectual, de lenguaje, psicosocial, visual y múltiple (Ministerio de Salud Pública, 2021). El 36 % de películas retratan la discapacidad física, el 22 % la discapacidad intelectual, el 14 % la discapacidad

visual y el 11 % la discapacidad psicosocial (ver Figura 1). En la Figura 1 la palabra «varias» representa los tipos de discapacidades que poseen varias personas, mientras que «múltiple» significa que una sola persona tiene varios tipos de discapacidad.



DISCAPACIDAD: En la descripción de las sinopsis o en los tráileres de algunas películas se detallaban la enfermedad o la deficiencia que provocaron la discapacidad. Se encontraron diversas patologías y las más frecuentes fueron: ceguera (23), paraplejía (12), retraso mental (9), tetraplejía (8), autismo (7), amputación (7), síndrome de Down (7), parálisis cerebral (5) y Alzheimer (5).

Enfocándonos en las películas sobre personas con discapacidad que alcanzaron algún logro significativo, se encontraron 58 películas basadas en la vida real. La mayoría se basan en la vida de una persona con discapacidad (74 %), otras en la vida de un grupo de personas con discapacidad (15 %) y finalmente en la vida de las personas que conviven con la o las personas con discapacidad (11 %). La mayoría de las películas (18) tratan sobre el día a día de las personas con discapacidad. El resto de las películas abordan el desenvolvimiento de los personajes en uno o varios aspectos del mundo artístico, deportivo, académico, literario, científico, político e industrial. También hay 3 películas que abordan el tema de la sexualidad.

De estas 58 películas basadas en la vida real, se escogieron 21 películas cuyos protagonistas alcanzaron un logro relevante posterior a su discapacidad. La información de las películas que a continuación se detalla fue consultada en distintas fuentes incluyendo Wikipedia y Filmaffinity.

a. Logros académicos y/o científicos:

Black, sobre Helen Keller con sordoceguera. Se recibió como licenciada, convirtiéndose así en la primera persona sordociega en obtener un título universitario.

La teoría del todo, sobre Stephen Hawking, con esclerosis lateral amiotrófica. Fue uno de los físicos más importantes de la historia (Cajal, 2019; Wikipedia, 2021l).

Me llaman Radio, sobre James Robert «Radio» Kennedy, con discapacidad intelectual. Se le concedió graduación Honoris Causa (Hancinema, 2008; Wikipedia, 2021p).

Una mente maravillosa, sobre John Nash, con esquizofrenia. Logró el Premio Nobel de Economía del año 1994 (Wikipedia, 2021b, 2021j).

b. *Logros artísticos y/o literarios:*

¿Qué tienes bajo el sombrero?, sobre Judith Scott, con sordera y síndrome de Down. Alcanzó reconocimiento internacional como escultora (Educatolerancia, 2016; Wikipedia, 2021k).

El loco del pelo rojo, sobre Vincent Van Gogh, con depresión. Considerado uno de los mejores pintores a nivel mundial (Mercedes, 2019; Wikipedia, 2021n).

Gabor, sobre Gabor Bene, con ceguera. Realizó un documental como director de fotografía siendo ciego, una paradoja cinematográfica (Filmaffinity, 2021b; Zurro, 2013).

Gaby, una historia verdadera, sobre Gabriela Brimmer, con parálisis cerebral. Fue activista por los derechos de las personas con discapacidad, escritora y fundadora de la Asociación por los Derechos de las Personas con Alteraciones Motoras (ADEPAM) (Wikipedia, 2020c, 2021h).

La escafandra y la mariposa, sobre Jean Dominique Bauby, cuadripléjico y mudo. Escribió un libro solo moviendo su párpado izquierdo (Wikipedia, 2020d, 2021m).

Mi pie izquierdo, sobre Christy Brown, con triplejía. Escritor, pintor y poeta. Ganó reconocimiento a nivel mundial gracias a su autobiografía (Wikipedia, 2021f, 2021q).

No te preocupes, no irá lejos, sobre John Callahan, con paraplejía. Sus caricaturas aparecieron en diarios reconocidos internacionalmente (Mor.bo, 2018; Wikipedia, 2020b).

Ray, sobre Ray Charles Robinson, con ceguera. Obtuvo el primer puesto en Billboard 1960. Fue una de las celebridades más queridas y recordadas de todos los tiempos (Wikipedia, 2021r).

Rojo como el cielo, sobre Mirco Mencacci, con ceguera. Fue uno de los más famosos editores de sonido (Wikipedia, 2021r).

Shine, sobre David Helfgott, con trastorno mental. Fue becado para estudiar en la Academia Real de Música de Londres (Wikipedia, 2020a, 2021s).

c. *Logros deportivos:*

100 metros, sobre Ramón Arroyo, con esclerosis múltiple. Participó en varias competencias atléticas, entre ellas un *ironman*, cuatro maratones, ocho triatlones olímpicos (EFE Salud, 2016; Todo Disca, 2018; Wikipedia, 2021a).

23 Blast, sobre Travis Freeman, con ceguera. Ayudó a que su equipo de fútbol americano avanzara a las finales estatales (El Mundo, 2021; Google, 2021).

Campeones, sobre baloncesto, Aderes Burjassot, con discapacidad intelectual. Ganaron doce campeonatos de España entre 1999 y 2014 (Herrero, 2018; Wikipedia, 2021e).

Marathon, sobre Bae Hyeong-jin, con autismo. Corrió una maratón en tres horas y se convirtió en el coreano más joven en terminar un triatlón (Hancinema, 2008; Wikipedia, 2021o).

Soul Surfer, sobre Bethany Hamilton, con amputación de un brazo. Fue ganadora de varias competiciones de surf (Wikipedia, 2021c, 2021t).

d. *Logro político:*

Campamento extraordinario, sobre Judith Heumann, con paraplejía. Se convirtió en activista por la lucha de los derechos de las personas con discapacidad (Wikipedia, 2021g, 2021k).

e. *Logro industrial:*

Temple Grandin, sobre Temple Grandin, con autismo y síndrome de Asperger. Revolucionó las prácticas del manejo de animales en ranchos ganaderos y mataderos (Wikipedia, 2020e, 2021u).

En un trabajo futuro se realizará el análisis de estas películas para seleccionarlas o no como recursos didácticos para fomentar el valor de inclusión en estudiantes universitarios.

4. CONCLUSIONES

Las películas sobre discapacidad son sugeridas en su mayoría por sitios web educativos, lo que evidencia la necesidad e interés que hay en educar sobre discapacidad.

Las películas sobre discapacidad basadas en la vida real retratan, en la mayoría de los casos, la vida diaria de las personas con discapacidad. Esto se traduce en que seguimos en una sociedad poco inclusiva en la cual las personas con discapacidad deben buscar la manera para subsistir.

Los logros artísticos y literarios son los que más se han alcanzado. A través del arte y las letras, las personas con discapacidad han encontrado un escape, una forma distinta para expresar lo que muchas veces sus cuerpos no les permiten. A estos logros le siguen los deportivos. Irónicamente, el arte, las letras y el deporte son materias pendientes en los currículos de las instituciones educativas.

Los logros alcanzados por personas con discapacidad muestran que no existen limitaciones para la voluntad humana. Conocer, analizar y visualizar este tipo de películas, para usarlas como un recurso didáctico para promover el valor de la inclusión de las personas con discapacidad, puede servir para dejar atrás estereotipos y prejuicios discriminantes sobre la discapacidad.

Es necesario crear espacios de diálogo virtuales para que estas y otras películas, que no fueron encontradas o se produzcan en el futuro, puedan ser sugeridas y utilizadas por la comunidad, con el fin de derribar barreras actitudinales y educar en valores.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Universidad de Guayaquil (UG), Ecuador (<http://www.ug.edu.ec/>) por apoyar y financiar el proyecto de investigación FCI-012 (2021) aprobado con el número de resolución: R-CSU-SE01-014-28-04-2021 titulado: Narrativas audiovisuales para promover la inclusión de personas con diversidad funcional.

Este trabajo se desarrolló dentro del Programa de Doctorado «Formación en la Sociedad del Conocimiento» (<http://knowledgesociety.usal.es>) (García-Holgado *et al.*, 2015; García Peñalvo, 2013, 2014) ofrecido por la Universidad de Salamanca (USAL), España (<http://usal.es>).

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2017). *Empatía, cine y emoción: el involucramiento empático del espectador ante la pantalla*. Universidad Externado de Colombia.
- Cajal, A. (2019). *Los 30 físicos más famosos e importantes de la historia*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/fisicos-famosos/>
- CDC. (2020). *Obstáculos a la participación*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>
- Educatorerancia. (2016). *Diversidad-Películas*. <http://www.educatorerancia.com/diversidad-peliculas/>
- EFE Salud. (2016). *Ramón Arroyo, sobre la esclerosis múltiple: «Lo que se desconoce se teme y se repudia»*. <https://www.efesalud.com/ramon-arroyo-esclerosis-multiple/>
- El Mundo. (2021). *8 películas emotivas sobre la discapacidad física*. <https://saposyprincesas.elmundo.es/cine-ninos/peliculas-recomendadas/peliculas-sobre-la-discapacidad-fisica/>
- Filmaffinity. (2021a). *Black*. <https://www.filmaffinity.com/es/film183483.html>
- Filmaffinity. (2021b). *Gabor*. <https://www.filmaffinity.com/es/film180336.html>
- García-Holgado, A., García Peñalvo, F. J. y Rodríguez Conde, M. J. (2015). Definition of a Technological Ecosystem for Scientific Knowledge Management in a PhD Programme. En *Proceedings of the Third International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'15) (Porto, Portugal, October 7-9, 2015)* (pp. 695-700).
- García Peñalvo, F. J. (2013). Education in knowledge society: a new PhD programme approach. En *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'13) (Salamanca, Spain, November 14-15, 2013)* (pp. 575-577).
- García Peñalvo, F. J. (2014). Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 4-9. <https://doi.org/10.14201/eks.11641>
- Google. (2021). *23 Blast*. <https://g.co/kg/kfrV3h>
- Hancinema. (2008). *Real life hero of the Korean movie «Marathon», Bae Hyeong-jin*. <https://www.hancinema.net/real-life-hero-of-the-korean-movie-marathon--bae-hyeong-jin-17054.html>
- Herrero, N. (2018). Bienvenidos al Aderes, el club que ha inspirado la película «Campeones». *El Periódico*.
- Mercedes, M. (2019). Famosos con discapacidad nos regalan su amor por el arte. *Metro*.
- Ministerio de Salud Pública. (2021). *Calificación o Recalificación de Personas con Discapacidad*. <https://www.salud.gob.ec/calificacion-o-recalificacion-de-personas-con-discapacidad-2/>
- Mor.bo. (2018). *John Callaban: El caricaturista cuadraplégico y alcohólico del nuevo filme de Gus Van Sant*. <https://www.mor.bo/john-callahan-el-caricaturista-cuadraplegico-y-alcoholico-del-nuevo-filme-de-gus-van-sant/>
- RAE. (2021a). *Lograr*. <https://dle.rae.es/lograr>
- RAE. (2021b). *Logro*. <https://dle.rae.es/logro?m=form>
- Todo Disca. (2018). *15 películas en las que la discapacidad es la protagonista*. <https://www.tododisca.com/15-mejores-peliculas-en-las-que-la-discapacidad-es-la-protagonista/>
- Unesco. (2019). ¡Atención a la desigualdad de género! La igualdad de género en la industria cinematográfica. <https://es.unesco.org/creativity/news/atencion-desigualdad-de-genero-igualdad-de-genero-en>
- Wikipedia. (2020a). *David Helfgott*. https://es.wikipedia.org/wiki/David_Helfgott
- Wikipedia. (2020b). *Don't Worry, He Won't Get Far on Foot*. https://es.wikipedia.org/wiki/Don%27t_Worry,_He_Won%27t_Get_Far_on_Foot

- Wikipedia. (2020c). *Gaby: A True Story*. https://es.wikipedia.org/wiki/Gaby:_A_True_Story%0A
- Wikipedia. (2020d). *Jean-Dominique Bauby*. https://es.wikipedia.org/wiki/Jean-Dominique_Bauby
- Wikipedia. (2021a). *100 metros (película)*. [https://es.wikipedia.org/wiki/100_metros_\(película\)](https://es.wikipedia.org/wiki/100_metros_(película))
- Wikipedia. (2021b). *A Beautiful Mind*. <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>
- Wikipedia. (2021c). *Bethany Hamilton*. https://es.wikipedia.org/wiki/Bethany_Hamilton
- Wikipedia. (2021d). *Black (película de 2005)*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Black_\(película_de_2005\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Black_(película_de_2005))
- Wikipedia. (2021e). *Campeones (película)*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Campeones_\(película\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Campeones_(película))
- Wikipedia. (2021f). *Christy Brown*. https://es.wikipedia.org/wiki/Christy_Brown
- Wikipedia. (2021g). *Crip Camp*. https://es.wikipedia.org/wiki/Crip_Camp%0A
- Wikipedia. (2021h). *Gabriela Brimmer*. https://es.wikipedia.org/wiki/Gabriela_Brimmer
- Wikipedia. (2021i). *Helen Keller*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Black_\(película_de_2005\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Black_(película_de_2005))
- Wikipedia. (2021j). *John Forbes Nash*. https://es.wikipedia.org/wiki/John_Forbes_Nash
- Wikipedia. (2021k). *Judith Scott (artista)*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Judith_Scott_\(artista\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Judith_Scott_(artista))
- Wikipedia. (2021l). *La teoría del todo*. https://es.wikipedia.org/wiki/La_teoría_del_todo%0A
- Wikipedia. (2021m). *Le Scaphandre et le Papillon (película)*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Le_Scaphandre_et_le_Papillon_\(película\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Le_Scaphandre_et_le_Papillon_(película))
- Wikipedia. (2021n). *Lust for Life (película de 1956)*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Lust_for_Life_\(película_de_1956\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Lust_for_Life_(película_de_1956))
- Wikipedia. (2021o). *Maratón (película de 2005)*. [https://es.wikinew.wiki/wiki/Marathon_\(2005_film\)](https://es.wikinew.wiki/wiki/Marathon_(2005_film))
- Wikipedia. (2021p). *Me llaman Radio*. https://es.wikipedia.org/wiki/Me_llaman_Radio%0A
- Wikipedia. (2021q). *My Left Foot*. https://es.wikipedia.org/wiki/My_Left_Foot
- Wikipedia. (2021r). *Ray (película)*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Ray_\(película\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Ray_(película))
- Wikipedia. (2021s). *Shine (película)*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Shine_\(película\)%0A](https://es.wikipedia.org/wiki/Shine_(película)%0A)
- Wikipedia. (2021t). *Soul Surfer*. https://es.wikipedia.org/wiki/Soul_Surfer
- Zurro, J. (2013). Un director de fotografía ciego, una paradoja cinematográfica hecha realidad. *El Confidencial*.

EL PROGRAMA DE TUTORÍA FORMATIVA

THE FORMATIVE TUTORING PROGRAM

Lorenza DA RE¹ y Andrea GEROSA²


¹ *Università degli Studi di Padova, Italia*

lorenza.dare@unipd.it

 <https://orcid.org/0000-0001-7988-1426>

² *Università degli Studi di Padova, Italia*

andrea.gerosa@unipd.it

 <https://orcid.org/0000-0002-3395-8034>

RESUMEN: La Tutoría Formativa (TF) (Da Re, 2017) es un programa de orientación y tutoría que se ofrece a estudiantes de algunos grados de la Universidad de Padua. Su objetivo es facilitar la transición desde la escuela secundaria hacia la universidad, mejorando ciertas competencias transversales y acompañando al alumno en la configuración de su proyecto formativo y profesional. Las líneas de intervención del TF son cuatro: reuniones informativas en plenario con los Servicios Universitarios, reuniones en grupos con compañeros tutores o profesores tutores y reuniones temáticas facilitadas por expertos. Los tutores siguen una formación inicial y las actividades están co-diseñadas por el equipo de TF (referente científico y tutores). Todas las acciones de tutoría se evalúan en términos de proceso, satisfacción y efectividad (Clerici *et al.*, 2019). Quienes participan en el TF ven su actividad reconocida a través de la certificación y el lanzamiento de *open badge*. Los principales resultados de la evaluación de la TF señalan que quienes participan llegan a tener mejores resultados académicos. Además, hay una reducción significativa en la tasa de deserción en los grados que implementan la TF.

Por ejemplo, en los grados de ingeniería de la Universidad de Padova (Italia), el programa se ha adaptado para satisfacer las necesidades específicas de este campo científico-didáctico y los resultados de los experimentos realizados han sido muy prometedores. De hecho, se observa que los resultados de la eficacia al final del primer año persisten incluso hasta el final del segundo. Además, la participación en el programa favorece a estudiantes con diferentes características, en particular a los que tienen heterogéneos niveles de competencia matemática, medida a la entrada.

PALABRAS CLAVE: orientación; tutoría; competencias transversales; abandono; empoderamiento.

ABSTRACT: The Formative Tutoring (FT) (Da Re, 2017) is a guidance and tutoring program offered to degree students at the University of Padua. Its objective is to facilitate the transition from the secondary school to the university, accompanying the student in the configuration of their training and professional project also by improving their soft skills. The FT intervention lines are four: informative meetings in plenary with the University Services; group meetings with fellow tutors or tutor teachers and thematic meetings facilitated by experts. The tutors follow an initial training and the activities are co-designed by the FT team (scientific referent and tutors). All tutoring actions are evaluated in terms of process, satisfaction and effectiveness (Clerici *et al.*, 2019). Those who participate in the FT see their activity recognized through the certification and the launch of the open badge. The main results of the FT evaluation indicate that those who participate tend to have better academic results. In addition, there is a significant reduction in the drop-out rate in the degrees that implement FT.

A representative example is the follow: in the engineering degrees of the University of Padova (Italy), the program has been adapted to meet the specific needs of this scientific-didactic field and the results of the experiments carried out have been very promising. In fact, it is observed that the efficacy results at the end of the first year persist even at the end of the second. In addition, participation in the program favors students with different characteristics, in particular with different levels of mathematical proficiency measured at entry.

KEYWORDS: guidance; tutoring; soft skills; drop-out; empowerment.

1. INTRODUCCIÓN: ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

En el Proceso de Bolonia se enfocaron las nuevas necesidades de educación y formación de la sociedad del conocimiento, lo que condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La exigencia de un nuevo modelo de tutoría universitaria surge precisamente de la necesidad de dar respuesta a situaciones derivadas desde estas nuevas perspectivas. Las figuras tutoriales y el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, implementado con métodos flexibles de aprendizaje y enseñanza, se encuentran entre los elementos «humanos» que se consideran como recursos esenciales en el proceso de aprendizaje y apoyo al estudiante.

Como respuesta a las numerosas necesidades que pueden manifestar los estudiantes universitarios, la literatura nacional e internacional propone diferentes modelos de acompañamiento, según los objetivos educativos específicos a los que se quiere contestar. Entre estas respuestas, las acciones tutoriales sitúan el foco de actuación en la guía y apoyo académico del alumno, aunque sea inevitable que actuando sobre su formación académica y científica habrá también un beneficio profesional y personal. Para ser eficaz, la tutoría universitaria debe actuar principalmente sobre dos frentes: como estrategia individual de aprendizaje, para favorecer las necesidades de todos, y como estrategia de integración de los estudiantes en un nuevo contexto educativo, desde un punto de vista personal, académico y profesional (Álvarez, & Bethencourt, 2003; Gallego y Riat, 2006).

En estos últimos años de estudio e investigación ha surgido la necesidad de diseñar acciones de orientación y tutoría que puedan servir de apoyo a un desarrollo integral de la

trayectoria de estudio de los estudiantes. En esta perspectiva, se enfoca el interés por las acciones formativas impulsadas mediante la Tutoría Formativa de carrera (Álvarez, 2002), que se sustenta en la perspectiva cognitivo social en términos de autoeficacia, responsabilidad y compromiso académico, según una lógica preventiva y proactiva. La Tutoría Formativa, por lo tanto, se puede definir como la acción que realiza un tutor que se ocupa de la formación integral de un grupo de estudiantes, a lo largo de todo el itinerario universitario: el tutor facilita la formación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes desde un punto de vista personal, académico y profesional.

Desde hace unos diez años, la Universidad de Padua viene impulsando y potenciando la Tutoría Formativa como nueva perspectiva de investigación, que a nivel internacional (Álvarez, 2002; Topping, 1997) ya está consolidada tanto en materia de práctica educativa como en el campo de la investigación.

2. LA TUTORÍA FORMATIVA (TF) EN LA UNIVERSIDAD DE PADUA

La Tutoría Formativa (desde ahora TF) (Da Re, 2017) es un programa de actividades y encuentros de orientación y tutoría que tiene como objetivo apoyar los estudiantes de primer año de carrera para facilitar la transición educativa y promover la integración en el contexto universitario, apoyar al alumno durante el curso, mejorar algunas competencias transversales útiles para su carrera específica y acompañar al alumno en el diseño y en la definición de su proyecto formativo y profesional.

La TF está dirigida a estudiantes de primer año de algunos grados de la Universidad de Padua y tiene como objetivos facilitar la transición entre la escuela secundaria y la universidad, reducir la deserción de estudios universitarios y mejorar el rendimiento académico de los nuevos estudiantes. El TF consiste en actividades de orientación y tutoría de apoyo a los estudiantes, realizadas por profesores tutores, estudiantes tutores, personal administrativo de los servicios universitarios y expertos, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes que participan una serie de competencias transversales. Actualmente se encuentra en su séptimo año de implementación y en el tiempo se ha ampliado progresivamente el número de grados, alumnos y docentes involucrados (Clerici y Da Re, 2019; Da Re, 2017; Da Re, Álvarez Pérez y Clerici, 2015; Da Re, Clerici y Álvarez Pérez, 2017). En relación con los objetivos del programa y con la intención de situar al alumno en el centro del proceso educativo, los tutores de la TF planifican reuniones periódicas de coordinación y coplanificación llevando a cabo diversas actividades con el fin de promover la formación académica y el éxito de los estudiantes universitarios (Da Re, Clerici y Álvarez Pérez, 2016).

La hipótesis de investigación que se persigue es que las acciones tutoriales realizadas por los profesores tutores (tutoría del profesor) y por los estudiantes tutores (tutoría entre pares) constituyen herramientas eficaces para prevenir y contrastar la deserción. A estas acciones de acompañamiento se suman las acciones llevadas a cabo por los servicios de información y

orientación de la universidad (tutorías de servicios) y reuniones con expertos en temas específicos (tutorías de expertos).

El programa¹ prevé una reunión semanal de aproximadamente una hora, durante el primer año del curso. Las reuniones se dividen en:

- Tutoría de los Servicios: los servicios universitarios reciben a los estudiantes y los orientan en relación con las actividades que promueve la universidad (bibliotecas, Erasmus, tasas, etc.).
- Tutoría con los expertos: algunos expertos realizan sesiones de tutoría sobre temas específicos, en modalidad de taller (por ejemplo, método de estudio, resolución de problemas, etc.).
- Tutoría y tutoría entre pares: los alumnos de primer año, divididos en grupos, trabajan competencias transversales (método de estudio y habilidades; participación en la vida universitaria; capacidad de autoevaluación y evaluación; desarrollo de estrategias de resolución de problemas; etc.) a través del apoyo y coordinación de un profesor de la carrera (profesor tutor) o de un alumno que asiste a cursos en los años siguientes al primero (compañero tutor).

3. METODOLOGÍA

En el año académico 2020-2021 se ha realizado la TF en 17 grados de la Universidad de Padua (Ingeniería Biomédica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Informática, Ingeniería de la Información, Idiomas, Literatura y Mediación Cultural, Ciencias de la Educación y de la Formación, Ciencias Sociológicas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Aeroespacial, Ingeniería Química y de Materiales, Ingeniería Energética, Estadística para la Economía y la Empresa, Estadística para las Tecnologías y las Ciencias, Economía, Filosofía, Ingeniería Civil, Derecho y Tecnología). La actividad ha involucrado cinco centros universitarios y siete departamentos.

Dada la situación sanitaria, las actividades de la TF, que en los últimos años se habían realizado de forma presencial (Da Re, 2017), el año pasado se realizaron de forma online, a través de la plataforma Zoom. En general, en el año académico 2020-2021 se impartieron alrededor de 200 horas de TF y el grupo de trabajo de la TF ha estado formado por 57 profesores tutores y 42 compañeros tutores.

Tanto los profesores tutores como los compañeros tutores participan en un curso de formación, diseñado por el coordinador científico de la TF y realizado por expertos. En el año académico 2020-2021 se han impartido 8 horas de formación para los profesores tutores y 12 horas de formación para los compañeros tutores. Los temas tratados se refieren a temas estrictamente relacionados con la gestión del rol de tutor (gestión de grupos y comunicación asertiva), con especial atención, para este año, a los aspectos relacionados con el e-learning. También se tienen en cuenta los tópicos focales del programa, incluido el método de estudio y las competencias transversales que se desarrollan en la TF.

1. Para más información sobre el programa de la TF, consulte Da Re, 2017.

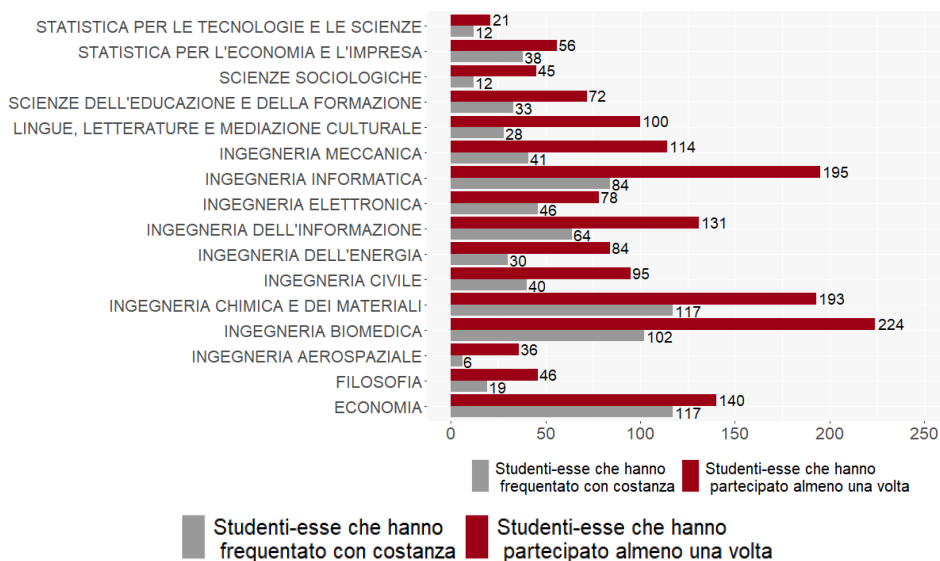
4. RESULTADOS

Con respecto al año académico 2020-2021, los estudiantes que participaron en al menos un encuentro de la TF fueron en su mayoría los de los grados en Ingeniería Biomédica, Ingeniería Informática e Ingeniería Química y de Materiales (Gráfico 1). Si consideramos la participación continua en las actividades, se evidencia que los estudiantes de Economía, Ingeniería Biomédica, Ingeniería Química y de Materiales han participado de manera más consistente (Gráfico 2) en las actividades de la TF. Los estudiantes que participan constantemente en las actividades del TF reciben una certificación oficial por parte de la universidad y un *open badge*, que informa sobre la formación alcanzada, destacando las competencias transversales adquiridas.

Es importante evidenciar que los calendarios de las actividades de la TF difieren según el contexto, tanto en el número de reuniones como en los temas tratados. La personalización de los contenidos se implementa para anclar adecuadamente las competencias transversales al contexto único. En promedio, se realizan alrededor de 10 actividades en el primer semestre y alrededor de 4 en el segundo semestre para cada contexto.

Las actividades formativas se realizan en plenaria, mientras los encuentros con profesores tutores, compañeros tutores y con los expertos se desarrollan según el grado. Las actividades se codiseñan en reuniones programadas para cada encuentro en las que hay interacción entre el coordinador científico del programa, los profesores tutores y los compañeros tutores. Desde el último curso académico, también se ha introducido una nueva figura de conexión entre la coordinación científica y los estudiantes tutores: los compañeros tutores de coordinación.

Gráfico 1. Número absoluto de alumnos que asistieron al menos a una reunión de TF y con continuidad en el a. a. 2020-2021 por titulación



La Tabla 1 resume algunos datos relativos a la participación de los estudiantes en la TF, organizados por cada grado. Se presenta el número de *open badge* entregados a los alumnos participantes, el número de certificados de participación asignados y el número de alumnos que han participado al menos una vez en la TF.

Tabla 1. Datos relativos a la participación en la TF en el curso académico 2020-2021

| CDS | N. OPEN BADGE | N. ATTESTATI DI PARTECIPAZIONE | N. STUDENTI CHE HANNO PARTECIPATO ALMENO UNA VOLTA |
|--|---------------|--------------------------------|--|
| ECONOMIA | 105 | 117 | 140 |
| FILOSOFIA | 17 | 19 | 46 |
| INGEGNERIA AEROSPAZIALE | 5 | 6 | 36 |
| INGEGNERIA BIOMEDICA | 87 | 102 | 224 |
| INGEGNERIA CHIMICA E DEI MATERIALI | 102 | 117 | 193 |
| INGEGNERIA CIVILE | 35 | 40 | 95 |
| INGEGNERIA DELL'ENERGIA | 27 | 30 | 84 |
| INGEGNERIA DELL'INFORMAZIONE | 48 | 64 | 131 |
| INGEGNERIA ELETTRONICA | 42 | 46 | 78 |
| INGEGNERIA INFORMATICA | 75 | 84 | 195 |
| INGEGNERIA MECCANICA | 36 | 41 | 114 |
| LINGUE LETTERATURE E MEDIAZIONE CULTURALE | 26 | 28 | 100 |
| SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE | 32 | 33 | 72 |
| SCIENZE SOCIOLOGICHE | 12 | 12 | 45 |
| STATISTICA PER L'ECONOMIA E L'IMPRESA | 34 | 38 | 56 |
| STATISTICA PER LE TECNOLOGIE E LE SCIENZE | 11 | 12 | 21 |
| TOTALE | 694 | 789 | 1630 |

5. CONCLUSIONES

El sentido pedagógico que sustenta la TF puede encerrarse en la dimensión educativa del acompañamiento, entendido como un modelo de relación que se interpreta como un vínculo de proyección y potenciación que, en el ámbito educativo, representa una relación formativa centrada en modalidades participativas, que recuerda la centralidad de la persona que debe ser acompañada y una estructura menos asimétrica que la que se encuentra en la tradición pedagógica (Biasin, 2010). La dimensión de acompañamiento se realiza en la tutoría a través de la acción del tutor, sea un docente o un compañero, y consiste en facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo su integración en el nuevo contexto académico acompañando a los estudiantes en la nueva trayectoria de estudio, con el fin de potenciar su madurez y apoyarlos en sus elecciones personales, académicas y profesionales.

En comparación con los años anteriores, la participación de los estudiantes en las actividades de la TF, impulsadas en modalidad online para la situación de salud contextual, está en línea con las de años anteriores. Se han obtenido numerosos resultados en los años de actividad de la TF. En primer lugar, se confirma la hipótesis de investigación, según la cual la TF ha demostrado ser una herramienta válida para enfrentar la deserción universitaria y para fortalecer la trayectoria académica de los estudiantes. Los datos adquiridos durante el análisis de eficacia (Clerici *et al.*, 2019; Clerici y Da Re, 2019) confirman que quienes participan en la TF tienden a abandonar menos sus estudios y tienen mejores resultados académicos. Además, están más motivados, informados e integrados en el contexto universitario.

El grupo de trabajo propuso un modelo de evaluación (Clerici *et al.*, 2019) que detecta no solo la satisfacción de quienes participan, sino también la progresión de los resultados académicos y la evaluación de la efectividad de las acciones formativas propuestas. Durante los siete años de vida de la TF, han participado cerca de 20 grados, principalmente en los campos científico-experimental y técnico. Dados los importantes resultados, la propuesta para el futuro es de ampliar la red de grados participantes, tanto en el área de ciencias sociales y humanidades como en el ámbito científico, técnico y experimental.

REFERENCIAS

- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. EOS.
- Álvarez, P. y Bethencourt, J. (A cura di). (2003). *Tutoría universitaria*. San Cristóbal de La Laguna: Servicio de Publicaciones de La Universidad de la Laguna.
- Biasin, C. (2010). *L'accompagnamento, Teorie, pratiche, contesti*. FrancoAngeli.
- Clerici, R. y Da Re L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.322331>
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A. y Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Franco Angeli.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa Multimedia.
- Da Re, L., Álvarez Pérez, P. y Clerici, R. (2015). Peer tutoring all'Università: studenti co-responsabili nel Tutorato Formativo. In C. Gemma & V. Grion (A cura di), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove pratiche educative* (pp. 249-262). Barletta: Cafagna Editore.
- Da Re, L., Clerici, R. y Álvarez Pérez, P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del Programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università: una guida operativa*. Cleup.
- Da Re, L., Clerici, R. y Álvarez Pérez, P. R. (2017). The Formative Tutoring Programme in Preventing University Drop-outs and Improving Students' Academic Performance. The Case Study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156-175. <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-3-7>
- Gallego, S. y Riart, J. (A cura di). (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI. Nuevas propuestas* (pp. 185-196). Octaedro.
- Topping, K. (1997). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Erickson.


SATISFACCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS 2030 CON ALUMNADO MULTICULTURAL

SATISFACTION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN 2030 SCHOOLS WITH MULTICULTURAL STUDENTS

Isabel María VICENTE MORALES¹ y María José HERNÁNDEZ-SERRANO²

¹ *Universidad de Salamanca, España*

isabelm.vicmor@educa.jcyl.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8597-3722>

² *Universidad de Salamanca, España*

mjhs@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3818-993X>

RESUMEN: Introducción: La diversidad cultural convierte a las escuelas en espacios de igualdad social, desde los principios de calidad y equidad educativa. En este trabajo se analiza el origen, desarrollo y normativa específica de los centros de difícil desempeño, con atención a los que existen en Castilla y León que participan a través de los denominados proyectos 2030, destinados a ofrecer medidas y recursos para la atención de la diversidad sociocultural. **Método:** Se ha diseñado una encuesta en formato online que se ha hecho llegar a través del correo a los centros participantes en dicho proyecto, mediante el procedimiento bola de nieve (N = 396 han participado n = 115), el 84,3 % son mujeres y con una edad media de 44,9 (DT ± 8,05) años. **Resultados:** La participación y el reconocimiento de las familias y del contexto social donde se ubica el centro son los factores más destacados por el profesorado en su satisfacción. Con independencia de la forma de acceso al puesto docente que ocupan, los docentes de estos centros conocen los entornos, normativas y problemáticas del centro. **Conclusión y discusiones:** El análisis de datos y la discusión de los resultados nos permiten realizar algunas propuestas de líneas de mejora de la satisfacción docente para avanzar en la calidad de la educación multicultural de los centros que participan en estos proyectos. La meta más deseable de la educación intercultural buscaría una repercusión en el entorno, más allá del aula, vinculando la labor de las escuelas con estrategias de área local para atajar desigualdades y evitar procesos de exclusión.

PALABRAS CLAVE: inclusión; diversidad sociocultural; profesorado.

ABSTRACT: Introduction: The need to face cultural diversity turns schools into spaces for social equality, from the principles of educational quality and equity. This paper analyses the origin, development and specific regulations of the centres of difficult performance, with attention to those existing in Castilla y León that participate through the so-called 2030 projects, aimed at offering means and resources for the attention of socio-cultural diversity. **Method:** an online survey was designed and sent by mail to the centres participating in this project, using the snowball procedure (N = 396 participated n = 115), 84.3 % were women and the mean age was 44.9 (SD ± 8.05) years. **Results:** The participation and recognition of the families and the social context where the centre is located are the factors most emphasized by the teaching staff for their satisfaction. Regardless of the form of access to the teaching position they occupy, the teachers of these centres are familiar with the environments, regulations and problems of the centre. **Conclusion and Discussions:** The data analysis and discussion of the results allow us to make some proposals for the improvement of teachers' satisfaction in multicultural centres that participate in these projects. The most desirable goal of intercultural education would be to have an impact on the environment, beyond the classroom, linking the work of schools with local area strategies to tackle inequalities and avoid exclusion processes.

KEYWORDS: inclusion; socio-cultural diversity; teachers.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es la principal herramienta para conseguir una sociedad donde todos y todas tengamos las mismas oportunidades. De entre los diferentes elementos implicados en ella, son los docentes, su interés, su motivación y perspectivas, uno de los fundamentales. Por tanto, nos interesa conocer la visión de los docentes que ejercen en centros de difícil desempeño, en concreto, para nuestro estudio, los que imparten docencia en los centros que participan en el Proyecto 2030, y sus perspectivas sobre docencia, inclusión, innovación educativa y el papel de la escuela como niveladora social.

Contextualizando la investigación, comenzamos por entender que hemos pasado de una sociedad con una visión única a una multivisión de la realidad diversa, plural y cambiante. La escuela y el sistema educativo se enfrentan al reto de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades del alumnado, con el objetivo fundamental de adquirir el principio de normalización y prevenir el absentismo escolar y el posible fracaso escolar. La ley actual en España (LOMLOE) de mejora de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece medidas de atención sociocultural; la LOE en su artículo 80 establecía que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello. Con ese fin se generaron entonces, y aún siguen vigentes, diferentes normativas, programas, proyectos de innovación que favorecen el desarrollo curricular y aumentan el interés por la educación, adaptándonos a esa heterogeneidad social. De estas propuestas surge el Programa 2030, como iniciativa para alcanzar el reto de la atención a la diversidad y la justicia social.

Los centros 2030 son un programa propio de la Junta de Castilla y León, que surgen como respuesta a la Agenda 2030 y a su objetivo de Desarrollo Sostenible 4 donde se plasma la pretensión de «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». La Orden EDU 939/2018, por la que se regulan los centros 2030, establece que el Programa 2030 tiene la finalidad de favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. No todos los centros que participan en el Programa 2030 son iguales, ni las características de su alumnado pueden ser comparables. Cada uno de ellos presenta diferentes características determinadas por los contextos, intereses, necesidades, culturas..., incluso los contextos sociales donde se ubican también mantienen diferentes valoraciones sobre cada una de estas escuelas. En estos centros nos encontramos alumnos pertenecientes a minorías; a entornos desfavorecidos en cuanto a su aislamiento; alumnos de entornos sociales, culturales y económicos desfavorecidos, y a alumnos de otras culturas y/o religiones. Estos últimos y sus entornos familiares pueden ver la escuela como la ruptura de sus valores culturales o un choque con sus creencias, sus metas o incluso la igualdad de roles entre las mujeres y los hombres (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero).

Careciéndose de estudios previos sobre los centros con Programa 2030, pretendemos analizar la percepción del profesorado sobre su satisfacción y desarrollo profesional, analizando cómo pueden influir en esta percepción distintos elementos del propio sistema educativo (incentivos, formación, ambiente de trabajo...) y del sistema social, con especial atención al interés que perciben en los grupos sociales a los que va dirigido el propio proceso educativo y el papel de la escuela en sus vidas.

2. METODOLOGÍA

A partir de las variables halladas en la revisión de la literatura y dado que no se hallaron estudios previos sobre la satisfacción del profesorado en los centros objeto de estudio, centros del Programa 2030, se diseñó un cuestionario de generación propia con cuatro bloques de preguntas, 27 ítems formato escala Likert de 1 a 5. Como criterios de inclusión se consideró que todos los participantes fueran docentes en activo en centros 2030 de Castilla y León y se procedió a la distribución en dicha población.

El diseño utilizado para la elaboración de este estudio es cuantitativo y descriptivo, mediante la técnica de la encuesta. En la siguiente tabla (Tabla 1) se describen las variables y su correspondencia con los ítems del instrumento.

Se ha accedido a los docentes participantes en el estudio utilizando un muestreo en bola de nieve, el cual consiste en iniciar la propuesta de responder al cuestionario sumado a la petición de que otros profesionales que cumplan las características de la muestra también realicen las respuestas al mismo. De esta forma se amplía la red de encuestados desde un grupo y una petición iniciales (Martín-Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007). Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que fueran docentes en activo de los centros 2030 de Castilla y León. El contacto con los centros que participan en el Programa 2030 se realizó a través del

envío de un e-mail a las direcciones electrónicas de los correos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. En el mismo se describe el estudio solicitando y agradeciendo la colaboración. Así mismo se facilitó acceso a la plataforma Google Forms desde la que se generó el cuestionario y se recopilaron las respuestas desde el 5 de mayo hasta el 7 de junio de 2020.

Se obtuvo una muestra de 115 cuestionarios respondidos por docentes de los centros 2030, distribuidos por las provincias de Castilla y León.

Para el análisis de los resultados se realizó un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes y para estudiar la relación entre las variables se utilizó la técnica Chi cuadrado.

Tabla 1. Variables del estudio e ítems del instrumento de análisis

| Bloque | Variables |
|--|---|
| Bloque 1 VARIABLES DEMOGRÁFICAS | Edad Sexo |
| Bloque 2 CONOCIMIENTO, EXPERIENCIA Y ACCESO A LOS CENTROS 2030 | Forma de acceso Experiencia laboral Conocimiento centros Conocimiento normativo Conocimiento problemáticas |
| Bloque 3 PERCEPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR | Implicación familiar Implicación social Problemas convivencia |
| Bloque 4 VALORACIÓN SISTEMA EDUCATIVO, INCENTIVOS Y APOYOS A LOS DOCENTES | Normativa Formación Recursos Apoyo administrativo Ventajas Coordinación docente Ambiente docente positivo Flexibilidad Innovación |
| Bloque 5 SATISFACCIÓN DOCENTE EN CENTROS 2030 | Satisfacción personal Desarrollo profesional Continuidad Recomendación Satisfacción profesorado |

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las variables demográficas, sexo y edad, no influyen en la satisfacción del docente. Sin embargo, se observa que es mayor el número de mujeres que de hombres que trabajan en este tipo de centros. La edad tampoco se correlaciona con la satisfacción del docente; aunque podríamos pensar que los y las docentes jóvenes están más motivados, los resultados de la encuesta difieren de esto. Quizás no sea la edad sino la experiencia acumulada para dar respuesta a distintas circunstancias la que resulta funcional en estos centros y genera satisfacción. Además, los resultados indicaron que la experiencia o los años de docencia en centros de difícil desempeño correlaciona de forma negativa con la percepción de la implicación de las familias; esto significaría que existe una triple asociación entre la satisfacción docente, la implicación de las familias y los años de experiencia profesional, aspectos muy relevantes para el éxito educativo en centros de difícil desempeño.

Los resultados de correlacionar las variables años de experiencia con sentirse desarrollado profesionalmente lo hacen de forma significativa, con lo cual podríamos pensar que los años de experiencia en docencia en puestos de difícil desempeño produce desarrollo profesional, que vendría dado también dado por la formación e innovación a la que se puede acceder desde estos centros.

Una de las variables que parece tener más influencia en la satisfacción laboral del profesorado analizado en los centros 2030 es la percepción positiva de la familia y el interés percibido también por parte del contexto social donde se sitúan los centros 2030. Parece lógico que docentes cuya relación con las familias de los discentes es cercana están más motivados o satisfechos a la hora de realizar su tarea. Y esto repercute en un ambiente de trabajo positivo.

La satisfacción del docente correlaciona positivamente con la participación familiar y el interés del contexto por el proceso educativo y por la escuela. Potenciar el interés de las familias por los centros y el sistema educativo. Para ello es necesario que la participación tenga una base social. Sistemas tradicionales como AMPA o el consejo escolar no son suficientes, por eso en estos centros se debe promover la utilización de los recursos con los que se cuenta para realizar una labor social con las familias que dé como resultado una revaloración del centro y esta intervención debe tener como base las necesidades sociales y la situación económica, así como la interculturalidad.

La justicia social pone de manifiesto la importancia de los elementos clave en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, siendo estos competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza unidos a un gran sentimiento de solidaridad (Amaro y Martínez-Heredi, 2020).

Es primordial que el contexto vea la utilidad del centro en la vida diaria del barrio, de la comunidad, etc. Los centros 2030 sirven de puente entre la vulnerabilidad del entorno y el centro (Cárdenas-Rodríguez *et al.*, 2019). Estos resultados vienen a corroborar otros como los de Márquez y Padua (2016), donde la implicación del profesorado en el contexto y viceversa es fundamental y necesaria. Así mismo, es primordial la coordinación con CEAS (Centros de Acción Social), Cáritas, etc.

En cuanto a la valoración, incentivos y apoyos del sistema educativo, se aprecia en los resultados una relación entre las variables de satisfacción y las relacionadas con la valoración

del sistema educativo, incentivos y apoyos. Los docentes requieren un gran apoyo externo, demandan la comprensión y la empatía de la sociedad, que los reconozca y respalde, todo lo cual requiere del apoyo explícito de las autoridades académicas y administrativas para el reconocimiento social de su profesión. Como destaca Juárez (2000), la satisfacción de estos profesionales viene determinada por aspectos muy cualitativos: las necesidades afectivas, el reconocimiento y la motivación profesional.

La flexibilidad es importante a la hora de trabajar en este tipo de centros, donde generalmente se trabaja por proyectos y sus programaciones están adaptadas a las necesidades del alumnado. La propia ley es flexible y, partiendo de esta premisa, cuando en los centros educativos a los docentes se les permite investigar, proponer, indagar nuevas líneas de metodologías innovadoras y el claustro propone ideas al equipo directivo, apoyado en la propia normativa, es cuando entonces existe mayor posibilidad de aceptar esas ideas innovadoras, influyendo todo ello en la satisfacción de estos docentes. No podemos olvidar que dichas metodologías innovadoras tienen por fin hacer atractivo el proceso de aprendizaje-enseñanza para mejorar los resultados, erradicar el absentismo y acercar al alumnado y a sus familias al centro educativo. Esto nos lleva a reflexionar sobre la continuidad de los docentes. La experiencia como docente no resulta suficiente, como arrojan los resultados, al no haber correlación positiva entre esta variable y la percepción de la participación de las familias, siendo por tanto necesario que el proceso vaya acompañado de una adaptación tanto de unos a otros como viceversa. Los resultados de la encuesta no relacionaron la variable de acceso a los centros con una percepción positiva de la coordinación entre los docentes de los centros 2030. Sin embargo, sabemos que la coordinación es un eje fundamental para llevar a cabo con éxito el proceso educativo, independientemente de cómo accedan a los puestos de trabajo en los centros que participan en el Programa 2030.

4. CONCLUSIONES

La creación de acciones específicas en España que busquen medidas de equidad se ha priorizado con la creación de los denominados «centros de difícil desempeño», y en nuestra comunidad autónoma en los «centros 2030». El estudio de la normativa y acciones de estos centros supone dar aún más prioridad en recursos o en formación, respecto a los centros que en similares características se encuentran en otras comunidades. Esta diferenciación es la que ha llevado a un estudio de carácter empírico, con una investigación que se ha focalizado en la visión del profesorado, confirmando que los docentes conocen la normativa del centro en el que están inmersos, así como el apoyo de las instituciones educativas, o los recursos formativos e innovadores a los que tienen acceso prioritario como resultado de la participación en el Programa 2030.

Del análisis de los resultados de la encuesta a los docentes en puestos docentes en estos centros en activo, en el momento del estudio, hemos profundizado en la satisfacción, el conocimiento y las motivaciones hacia su labor docente, analizando las variables que inciden en dicha satisfacción, tanto extrínsecas como intrínsecas, pudiéndose concluir que su relación con el entorno del centro y las familias de los discentes es uno de los factores que principalmente marcan la motivación y satisfacción docente. Siendo también significativa la flexibilidad que

le aporta la normativa del Programa 2030 a la hora de trabajar, teniendo libertad no solo para trabajar con metodologías innovadoras, sino también por la mayor facilidad para adaptar el currículo a las necesidades de su alumnado.

En dicho análisis también queda reflejado que la satisfacción incide en un ambiente de trabajo positivo y en el deseo de continuidad en el puesto de trabajo (Juárez, 2020). La continuidad de los claustros es un punto necesario y fundamental para desarrollar con garantías el proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de centros y para este tipo de contextos, ya denominados de difícil desempeño. Además, las familias requieren de una confianza, en este caso en el profesorado, la cual viene dada por la permanencia en el centro de un mismo equipo docente que conoce las trayectorias y las dificultades del contexto, lo que permite contemplar aspectos cercanos a lo social además de lo educativo. En esta línea, Arnaiz (2019) reclama que la educación inclusiva sea entendida como un proyecto de participación social y ciudadana, lo que requiere procesos de cambio que proporcionen acogida y bienestar. Estos resultados vienen a corroborar otros estudios, como los de Marqués (2016), donde la implicación del profesorado en el contexto y viceversa es fundamental y necesaria. Al mismo tiempo, la confianza en el docente genera una base sólida en la que los procesos educativos se hacen más factibles, derivando en una satisfacción personal y profesional que provoca que el profesorado también solicite la continuidad en el mismo centro.

REFERENCIAS

- Amaro, A. y Martínez-Heredia, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 32-43.
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mapa escolar y retos para el siglo XXI. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Agenda 2030*. Vik6/nº9/2019.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal Gimeno, M. C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Consejería de Educación. (2018). Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. *Boletín oficial de Castilla y León*, 4 de septiembre de 2018, 35080- 35096.
- Juárez, P. Z. R. (2020). El síndrome de burnout en el personal docente y la pedagogía del amor. *Revista EDUCARE*. Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(1), 134-152. Recuperado de <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1230>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006) *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 2006 a 7899. Accesible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la difícil convivencia de los principios igualitarios en un mundo desigual. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 107-126.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Real Decreto 126/ 2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE* núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

PBL: UMA EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO EDUCATIVA NA LICENCIATURA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

PBL: AN EXPERIENCE OF EDUCATIONAL INNOVATION IN THE DEGREE OF SOCIAL WORK AT THE UNIVERSITY OF COIMBRA

Joana BRINCA¹, Luciana SOTERO² e Madalena ALARCÃO³

¹ Universidade de Coimbra, Portugal

jbrinca@fpce.uc.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-6724-2667>


² Universidade de Coimbra, Portugal

lucianasotero@fpce.uc.pt

 <https://orcid.org/0000-0001-8393-2775>

³ Universidade de Coimbra, Portugal

madalena.alarcao@uc.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-7213-9146>

RESUMO: Introdução: O ensino superior está confrontado com a necessidade de inovar e incluir metodologias ativas que promovam o desenvolvimento de pensamento crítico, da capacidade de investigar e de um conjunto de soft skills essenciais a qualquer futuro profissional. A metodologia PBL (Problem Based Learning) tem evidenciado resultados assinaláveis na promoção do desenvolvimento académico e integral do estudante, contribuindo também para a sua maior satisfação com a aprendizagem. Assim, no 2.º semestre de 2021, os alunos do 2.º ano da Licenciatura em Serviço Social (Universidade de Coimbra) foram desafiados a desenvolver um manual de apoio ao trabalho do Assistente Social (AS) em diferentes contextos de trabalho. **Método:** Divididos em 7 grupos de 5-7 elementos, os estudantes das unidades curriculares de Políticas Sociais em Serviço Social I e de Psicossociologia da Família foram desafiados a identificar o(s) principal(ais) problema(s) numa área de atuação do AS e a elaborar um manual de apoio, com indicações claras sobre como ultrapassá-los. As áreas foram apresentadas pelas docentes, podendo cada grupo escolher aquela que mais lhe interessava trabalhar. Os estudantes realizaram 3 apresentações orais e 2 relatórios escritos. Foi dado apoio tutorial semanal por parte das docentes. Os estudantes contactaram também com profissionais do terreno. **Resultados:** Para

além da satisfação dos estudantes com o trabalho desenvolvido, destacam-se: o elevado nível de integração de conhecimentos; a qualidade e operacionalidade dos projetos apresentados; o desenvolvimento de soft skills; a integração de alunos com mais dificuldades e de alunos Erasmus. Um dos trabalhos deu origem à aprovação municipal de uma comissão de Proteção aos Idosos no âmbito dos Maus-Tratos e da Violência Doméstica. **Discussão e Conclusões:** A metodologia PBL revelou-se essencial para a promoção de um processo mais ativo e autorregulado de aprendizagem por parte dos estudantes e para a integração de conhecimentos. Apesar do acréscimo de trabalho (alunos e docentes), a experiência foi avaliada como muito positiva, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e maturidade dos alunos. O apoio tutorial e o feedback regulares foram fundamentais para o sucesso da experiência.

PALAVRAS CHAVE: ensino centrado no estudante; metodologias ativas; inovação educativa; avaliação; inclusão.

ABSTRACT: Introduction: Higher education faces the need to innovate and include active methodologies that promote the development: critical thinking, the ability to investigate and a set of «soft skills» essential for any future professional. The PBL (Problem Based Learning) methodology has shown significant results in promoting the academic and integral development of students, also contributing to their greater satisfaction with learning. Therefore, in the 2nd semester of 2021, 2nd year students of the Degree in Social Work (University of Coimbra) were challenged to develop a manual to support the work of the Social Worker (SW) in different work contexts. **Method:** Divided into 7 groups of 5-7 elements, students of the curricular units of Social Policies and Social Work I and Family Psychosociology were asked to identify the main problems in an area of activity of the ST and to elaborate a support manual, with clear indications on how to overcome them. The different areas were presented by the teachers, and each group could choose the one they were most interested in working on. The students made 3 oral presentations and 2 written reports. Weekly tutorial support was provided by the teachers. The students also contacted professionals in the field. **Results:** In addition to the students' satisfaction with the work developed, the following stand out: the high level of integration of knowledge; the quality and operability of the projects presented; the development of soft skills; the integration of students with more difficulties and Erasmus students. One of these projects resulted in the municipal approval of a commission for the Protection of Older People in the context of Abuse and Domestic Violence. **Discussion and Conclusions:** The PBL methodology proved essential for the promotion of a more active and self-regulated learning process on the part of the students and for the integration of knowledge. Despite the increased workload (of students and teachers), the experience was evaluated as very positive, contributing to the development of critical thinking and maturity of the students. Regular tutorial support and feedback were fundamental to the success of the experiment.

KEYWORDS: student-centred teaching; active methodologies; educational innovation; assessment; inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O ensino tradicional, centrado no professor, reforça o papel passivo do estudante que se assume como recetáculo de um conhecimento já feito e que reproduz de forma habitualmente acrítica. O ensino centrado no aluno é desafiante para ambas as partes, docentes e estudantes, mas é cada vez mais sentido como uma necessidade, não apenas para aumentar a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, mas também para prepará-los melhor para o seu futuro profissional. O recurso a metodologias ativas e cooperativas, centradas em projetos, como é o caso do *Project Based Learning* (PBL), parece constituir um caminho promissor, com benefícios reconhecidos por estudantes e docentes, nomeadamente na promoção da interdisciplinaridade, autonomia, motivação e aquisição de *soft skills* (Lima *et al.*, 2007).

De acordo com Behrens (2006, p. 165), o PBL, ou a aprendizagem por meio de projetos ou de problemas, traz para o processo de ensino-aprendizagem «[...] uma visão complexa que proporciona aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades [realizadas] em situações ricas em aprendizagem para a vida». É uma metodologia que enfatiza o trabalho em equipa, a resolução de problemas interdisciplinares e a articulação teoria/prática, na realização de um projeto que culmina com a apresentação de uma solução/produto a partir de uma situação real, relacionada com o futuro contexto profissional (Lima *et al.*, 2017). Por essa razão, tem sido reconhecida como relevante para o desenvolvimento das chamadas *hard skills* (conhecimento científico e técnico) e *soft skills* (nomeadamente, resolução de problemas e trabalho em equipa) (Guo *et al.*, 2020), bem como para a diminuição do fosso entre a formação habitualmente ministrada nas universidades e o mundo do trabalho com impacto na qualidade das aprendizagens (Chen & Yang, 2019). Para Krajcik e Shin (2014), a construção de um produto ou artefacto, capaz de resolver problemas concretos e reais, constitui um elemento crucial no PBL, distinguindo-o de outras metodologias ativas.

Um dos elementos críticos para a qualidade das aprendizagens parece ser o apoio tutorial e *feedback* constante e detalhado dos docentes (Alfieri *et al.*, 2011; Krajcik & Shin, 2014; Schneider & Preckel, 2017). Schneider e Preckel (2017) referem que tão ou mais importante do que aquilo que os docentes fazem é a forma como o fazem, sublinhando a importância: i) da disponibilidade do professor, ii) do seu respeito pela pessoa do aluno, iii) da promoção de autonomia e liberdade para que este desenvolva as suas ideias e faça as suas próprias experiências, iv) da apresentação de objetivos claros; v) da preparação cuidadosa e detalhada da metodologia de ensino e de avaliação, o que exige bastante tempo. Alguns estudos apontam a falta de motivação para o trabalho em equipa (Guo *et al.*, 2020) como um elemento que pode dificultar a concretização do PBL, exigindo uma atenção redobrada por parte do docente na identificação de possíveis tensões entre estudantes e no apoio tutorial a dar a cada grupo.

O propósito de formar assistentes sociais preparados para dar resposta a situações cada vez mais desafiantes e complexas, num tempo em que se exige uma postura colaborativa e empoderadora por parte destes profissionais, levou as autoras e docentes de duas unidades curriculares da licenciatura em serviço social a desafiarem-se a implementar o PBL como metodologia *princeps* de ensino-aprendizagem e de avaliação. É essa experiência que se relata de seguida.

2. METODOLOGIA

2.1. DESENHO

Considerando a importância de promover, junto dos estudantes, a articulação do conhecimento partilhado nas unidades curriculares de Políticas Sociais e Serviço Social I e de Psicossociologia da Família, assim como a reflexão sobre a sua aplicação a situações reais, as docentes consideraram pertinente desafiar os estudantes a realizar um trabalho seguindo a metodologia PBL. Procuraram, sempre, clarificar a articulação entre os conteúdos programáticos lecionados e os temas propostos para os trabalhos PBL.

A opção pela metodologia PBL teve como principais objetivos permitir: i) o contato mais aprofundado dos estudantes com problemáticas que vão encontrar, futuramente, no exercício da profissão; ii) uma maior articulação teoria-prática; iii) uma compreensão e problematização interdisciplinar da realidade e dos problemas apresentados pelos clientes e suas famílias; iv) o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente a capacidade de trabalhar em equipa, o desenvolvimento da flexibilidade e integração de novas visões, o pensamento crítico e a criatividade, a expressão oral e escrita; v) o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem.

Durante um semestre (fevereiro-maio 2020, num total de 13 semanas de aulas), os estudantes, divididos em 7 grupos de 5-7 elementos, abordaram um problema real e desenvolveram uma, ou mais, soluções que pudessem ser utilizadas na prática profissional e que foram apresentadas num manual. Para melhor contextualização do problema a estudar, tiveram a possibilidade de conversar com assistentes sociais com prática profissional relevante na temática.

No desenvolvimento do seu projeto PBL, cada grupo desenvolveu os seguintes objetivos: i) identificação do/s problema/s mais relevantes com que o assistente social se confronta no âmbito da problemática em causa (p.e., dificuldades de elaboração específica, com significado para o/s cliente/s e com potencial de gerar verdadeira mudança, do acordo de promoção e proteção de uma criança sinalizada por negligência ou mau trato a uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou de um contrato de inserção para um beneficiário de rendimento social de inserção; projeto de implementação de uma Comissão de Proteção aos Idosos no âmbito dos Maus-Tratos e da Violência Doméstica); ii) análise detalhada do problema e dificuldades identificadas na etapa anterior, com revisão de literatura atual e especializada para fundamentação da compreensão dessas dificuldades e identificação dos principais resultados da investigação que possam apoiar propostas de solução; iii) apresentação de proposta/s de resolução do/s problema/s, com particular detalhe para as competências que o assistente social deve ter, ou desenvolver, no respeito pelos princípios da intervenção colaborativa e pela conceção dos sistemas humanos como entidades auto-organizadas.

2.2. PARTICIPANTES

No total, participaram na metodologia PBL 39 estudantes (34 alunas, 87.2 %; 5 alunos, 12.8 %). Todos os estudantes frequentavam pela 1.ª vez as unidades curriculares em causa.

Quatro (10.3 %) eram estudantes de mobilidade Erasmus, de nacionalidade espanhola (3) e checa (1). Os estudantes tiveram autonomia na constituição dos grupos (7) e na seleção do tema a trabalhar. Duas estudantes (5.1 %), uma de nacionalidade espanhola e outra portuguesa, não concluíram o trabalho PBL tendo optado por avaliação por exame escrito para obtenção de aprovação nas unidades curriculares.

2.3. INSTRUMENTO

A metodologia PBL, enquanto instrumento de trabalho, foi detalhadamente apresentada aos estudantes na 4.^a aula (8/3/2020). Nessa aula foi também disponibilizado o Manual de Apoio ao Trabalho PBL, composto pelas seguintes secções: introdução, objetivos do PBL, temas e organização geral do projeto PBL, desafios da construção do projeto PBL, competências disciplinares específicas associadas ao desenvolvimento do projeto, acompanhamento do projeto e datas de tutoria, avaliação (datas, modalidades e instrumentos).

A equipa de coordenação, constituída pelas autoras deste artigo e docentes das unidades curriculares de Psicossociologia da Família (Madalena Alarcão e Luciana Sotero) e de Políticas Sociais e Serviço Social I (Joana Brinca), realizou tutorias regulares, disponibilizando cerca de 30m de acompanhamento presencial a cada grupo, em cada uma das 10 sessões de tutoria. Entre tutorias, e geralmente por *email* ou em fórum da plataforma informática de suporte à atividade docente, responderam às dúvidas ou solicitações de apoio dos/às estudantes. A tutoria permitiu: i) ajudar a clarificar os objetivos do projeto e a sua articulação com a revisão do estado da arte e as possíveis propostas de resolução do/s problema/s identificados; ii) monitorizar o progresso do trabalho e ajudar a resolver eventuais dificuldades de gestão do grupo; iii) discutir com o grupo eventuais ajustamentos a realizar face aos conteúdos e/ou à planificação do trabalho; iv) indicar bibliografia ou consulta de outras fontes de informação; v) dar *feedback* construtivo que permita a autorregulação do trabalho do grupo e de cada um dos seus elementos. O trabalho autónomo dos estudantes foi intenso, tendo a sua gestão ficado a cargo de cada grupo.

A avaliação foi realizada em cinco momentos diferenciados: três apresentações orais e dois relatórios escritos (Tabela 1).

As apresentações orais, seguidas de 15 m de questões e *feedback*, permitiram que: i) a turma acompanhasse a totalidade dos temas trabalhados, podendo questionar os colegas e/ou fazer comentários sobre a apresentação realizada; ii) cada grupo desenvolvesse competências de comunicação oral, síntese, criatividade (na forma de concretizar a apresentação oral) e justificação das opções apresentadas; iii) as docentes sublinhassem os pontos fortes da apresentação e os ajustamentos a realizar, num *feedback* sempre articulado com a tutoria que ia sendo realizada.

O primeiro relatório escrito, designado como intercalar, representou uma primeira versão do relatório final, permitindo que as docentes pudessem dar aos estudantes um *feedback* escrito, detalhado, com identificação das forças do relatório bem como dos aspetos a completar, corrigir e/ou ajustar. Embora tenha sido dada autonomia a cada grupo para organizar como entendesse o relatório escrito intercalar, as docentes sugeriram a seguinte matriz: i) introdução e identificação da temática a abordar; ii) seu enquadramento no contexto das políticas públicas

existentes e da investigação existente (revisão do estado da arte); iii) apresentação detalhada do/s problema/s; iv) identificação das várias partes (clientes e profissionais/instituições) a envolver na intervenção e definição do seu papel, direitos e deveres; v) planificação e orientações precisas para as soluções propostas; vi) planificação do processo de acompanhamento/monitorização da concretização das respostas definidas e dos seus resultados e, se possível, plano de avaliação do projeto apresentado; vii) referências bibliográficas; viii) anexos, se necessário. O segundo relatório escrito representou o produto final do trabalho PBL, sendo esperado que integrasse e respondesse ao *feedback* dado ao grupo.

Tabela 1. Momentos de avaliação, identificação dos avaliadores e dos instrumentos de avaliação e cotação

| Elemento de avaliação | Data | Duração | Docentes | Estudantes | |
|-------------------------|------------|---------|--------------|----------------------|------------------------|
| | | | Grelha | Grelha autoavaliação | Grelha heteroavaliação |
| Apresentação do projeto | 22/3/2021 | 15 m | 0-1 valor | | |
| Apresentação intercalar | 26/04/2021 | 15 m | 0-3 valores | escala <i>Likert</i> | escala <i>Likert</i> |
| Relatório intercalar | 26/04/2021 | | 0-5 valores | | |
| Apresentação final | 17/05/2021 | 20 m | 0-3 valores | escala <i>Likert</i> | escala <i>Likert</i> |
| Relatório final | 21/05/2021 | | 0-8 valores | | |
| Total avaliação | | | 0-20 valores | | |

A avaliação realizada pelas docentes foi feita com base em grelhas de análise que eram do conhecimento dos alunos e que avaliavam aspetos como: i) clareza da apresentação, enquadramento do/s problema/s, resposta ao/s problema; ii) organização do relatório e correção da escrita, identificação do/s problema/s, enquadramento teórico, adequação das respostas, integração de conhecimentos, normas de referenciação bibliográfica, integração do *feedback* recebido. No momento de entrega do relatório intercalar e do relatório final, os estudantes submetiam a sua auto e heteroavaliação pronunciando-se, de acordo com uma escala *Likert* de 5 pontos (de 1 = nível insuficiente a 5 = nível excelente de concretização da atividade descrita no item), sobre aspetos como, por exemplo, cumpri/cumpriu as tarefas de que fiquei responsável, fui/foi flexível e aceitei/aceitou as ideias dos colegas, colaborei/colaborou ativamente na preparação da apresentação oral/na escrita do relatório. A heteroavaliação foi realizada relativamente a cada um dos elementos do grupo, sendo possível, a cada estudante, inserir as observações que considerasse necessárias (por exemplo, clarificação do trabalho realizado, dificuldades registadas na gestão do grupo).

A nota final (NF) foi obtida ponderando a soma das avaliações atribuídas pelas docentes (AD) às apresentações orais e relatórios escritos, por um fator de correção (FC) que resultou da autoavaliação e da heteroavaliação: $NF = 90 \% AD + 10 \% FC$. Para a obtenção deste fator de correção, começou por calcular-se a avaliação final do estudante (AFE) de acordo com a seguinte fórmula: $AFE = \Sigma (\text{autoavaliação intercalar} + \text{autoavaliação final} + \text{heteroavaliações intercalares} + \text{heteroavaliações finais})/n$, em que n representa o número de avaliações usadas no numerador). A avaliação feita pelos estudantes foi convertida de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2. Tabela de conversão da classificação obtida com a escala *Likert* de 5 pontos para a escala de 0-20 valores

| Escala Likert 5 pontos | Escala 0-20 valores |
|------------------------|---------------------|
| 1 | 9 valores |
| 2 | 13 valores |
| 3 | 15 valores |
| 4 | 17 valores |
| 5 | 19 valores |

3. RESULTADOS

Embora a avaliação obtida pelos estudantes tenha sido muito positiva, importa registar que duas estudantes (5.1 %) desistiram do trabalho PBL entre a primeira e a segunda apresentação oral. Num dos casos foi clara a dificuldade de gestão do grupo, quer no que diz respeito à relação entre os seus membros (gestão de tarefas, cumprimento de obrigações), quer no que diz respeito à identificação do/s problema/s, enquadramento teórico e identificação de soluções. Apesar do apoio dado nos espaços de tutoria, a estudante em causa preferiu desistir e optar pela modalidade de exame escrito final por considerar que estava a ser muito stressante o trabalho de grupo e por recear ter uma avaliação inferior à que poderia obter caso realizasse uma avaliação individual. No outro caso, as razões da desistência foram menos claras, embora pareça estarem relacionadas com a dificuldade da aluna de cumprir com o planeamento que o grupo fez das tarefas de cada elemento. As dificuldades de trabalhar em equipa, nomeadamente de coordenar horários, cumprir prazos, planear e organizar tarefas, gerir eventuais conflitos, discutir e integrar diferentes visões, são habitualmente referidas na literatura (Guo *et al.*, 2020) e tinham sido apresentadas no Manual de Apoio ao trabalho PBL construído pelas docentes.

Dois dos grupos evidenciaram uma forte coesão, com clara divisão de tarefas, percebida nos momentos de tutoria, mas também expressa numa auto e heteroavaliação quase completamente coincidentes e correspondendo ao nível máximo da escala *Likert*. Nos restantes grupos, foi visível a existência de algumas tensões, de ritmos e de envolvimento distintos entre estudantes, ainda que com variações que importa registar: i) em dois desses grupos, o

resultado final ficou claramente aquém do esperado, em virtude da ausência de um trabalho regular ao longo do semestre e de um envolvimento de todos os elementos; ii) em dois outros grupos foi fundamental a liderança assumida por três estudantes, permitindo, num dos grupos, uma qualidade do trabalho final muito superior à antecipada pelas docentes após as duas primeiras apresentações; iii) num terceiro grupo, o nível académico e de envolvimento das estudantes era mais similar.

O esforço que os estudantes fizeram, de integração do *feedback* dado pelas docentes, quer nos momentos de tutoria, quer nos de avaliação, foi assinalável, tendo, na generalidade dos casos, contribuído para uma melhoria substancial do trabalho realizado, traduzido em classificações mais elevadas e aproximadas entre os vários grupos na nota do relatório final (média 6.58, em 8 valores, variando entre 5.75 e 7.5). Todos os alunos que foram avaliados com a metodologia PBL obtiveram aprovação nas respetivas unidades curriculares, sendo que as notas se situaram entre os 14 e os 18 valores na unidade curricular de Políticas Sociais e Serviço Social I e entre os 12 e os 18 valores na unidade curricular de Psicossociologia, na qual existiram mais três exercícios de avaliação individual. Um dos trabalhos (Manual de Apoio à Criação e Acompanhamento de uma Comissão de Proteção aos Idosos no âmbito dos Maus Tratos e da Violência Doméstica) foi apresentado a um município da zona centro, tendo dado origem à aprovação municipal da criação de tal comissão. Nos inquéritos de avaliação da qualidade pedagógica preenchidos pelos estudantes, o item «apreciação média global das aprendizagens» foi avaliado com 4.3 e 4.4 (numa escala de 5 pontos) (respetivamente em PSF e PSSSI), tendo os mesmos comentado a sua satisfação com a metodologia PBL pelo contacto que proporcionou com a realidade, a integração teoria prática, a maior apropriação das aprendizagens feitas e o desenvolvimento de novas competências, num processo de aprendizagem em que se perceberam como mais autores do que é habitual.

Embora as docentes, bem como a coordenadora da licenciatura que assistiu à apresentação oral final dos produtos construídos pelos estudantes, reconheçam o extraordinário caminho percorrido pelos estudantes e a maturidade de várias das suas propostas, é importante sublinhar que o tempo (apenas um semestre) foi curto e exigiu um grande esforço por parte dos estudantes e das docentes para que se tenham conseguido concretizar os produtos finais que foram apresentados. Um ano letivo parece ser um tempo mais adequado para a realização do PBL. A existência de um tempo formal de tutoria, previsto no horário de estudantes e docentes, bem como de espaço físico para trabalho em grupo fora do contexto de sala de aula, são aspetos relevantes, mas que exigiriam uma reorganização do plano de estudos.

Desta experiência, as autoras retiraram ainda como aprendizagem a necessidade de organizar um ou mais encontros com os profissionais com quem os estudantes são estimulados a contactar para desenvolverem o seu projeto, de modo a clarificar melhor os objetivos do PBL e a dar a conhecer a matriz conceitual de cada uma das unidades curriculares, para que esses profissionais possam compreender melhor os objetivos de trabalho dos estudantes e o significado e utilidade desse seu contacto com quem está no terreno.

4. CONCLUSÕES

Embora a construção do projeto PBL comporte, desde logo, o desafio de conhecer a realidade associada ao problema a trabalhar e de planificar uma resposta realista e útil, a verdade é que o contato obtido com a realidade profissional permitiu, por um lado, a articulação de saberes e facilitou a concretização do trabalho autónomo dos estudantes e, por outro, apresentou-se como uma força motivadora suficiente para que os estudantes se envolvessem ativamente no projeto. O apoio tutorial das docentes constituiu um fator importantes para que este desafio fosse levado a bom termo. Houve, contudo, um conjunto de desafios de natureza mais operacional que os estudantes tiveram que enfrentar. Destaca-se a coordenação de horários, o cumprimento de prazos, a organização e planeamento das tarefas, a gestão das relações interpessoais e de eventuais conflitos e a discussão de diferentes visões e opções que melhor respondessem ao problema a resolver.

REFERÊNCIAS

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Behrens, M. A. (2006). Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In I. P. A. Veiga (Org.), *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações* (pp. 163-187). Papyrus Editora.
- Chen, C. H. & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Krajcik, J. S. & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 275-297). Cambridge University Press.
- Lima, R. M., Carvalho, D., Flores, M. & Van Hattum-Janssen, N. (2007). A case study on project led education in engineering: Students' and teachers' perceptions. *European Journal of Engineering Education*, 32(3), 337-347. <https://doi.org/10.1080/03043790701278599>
- Lima, R. M., Dinis-Carvalho, J., Sousa, R. M., Alves, A. C., Moreira, F., Fernandes, S. & Mesquita, D. (2017). Ten years of project-based learning (PBL) in industrial engineering and management at the University of Minho. In A. Guerra, R. Ulseth & A. Kolmos, *PBL in engineering education* (pp. 33-51). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-905-8>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.

PERCEPCIÓN DIFERENCIADA DE LA DOCENCIA SEGÚN GÉNERO ENTRE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

DIFFERENTIATED PERCEPTION OF TEACHING ACCORDING TO GENDER AMONG FUTURE SECONDARY EDUCATION TEACHERS IN SPAIN

Roberto SÁNCHEZ-CABRERO¹ ; Lidia MAÑOSO-PACHECO² y Ana C. LEÓN-MEJÍA³

¹ *Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España*

roberto.sanchez@uam.es

 <https://orcid.org/0000-0002-1978-7531>

² *Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España*

lidia.mannoso@uam.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4798-2075>

³ *Universidad de Salamanca, Salamanca, España*

aleon@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0003-2431-5640>

RESUMEN: Introducción: La decisión de convertirse en docente suele ser vocacional para una gran mayoría de educadores y en ella guarda especial relevancia la imagen social que proyecta el docente en el discente. **Metodología:** Con una muestra de 1469 participantes, este estudio pretende describir el rol que tiene el factor sexo en distintas cuestiones relacionadas con la imagen del docente y su formación, entre los futuros docentes de Educación Secundaria. Mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* se evalúan factores atributivos de la decisión de formarse como docente en secundaria, impresiones de la formación recibida en el Máster de Formación de Profesorado, y la imagen del docente en función de las diferencias de género. Los resultados obtenidos son analizados mediante *t de Student*, *Chi-cuadrado*, *D de Somers* y mediante *Árbol Chaid*. **Resultados:** Los resultados muestran diferencias en el factor sexo en función de la edad, el área académica y en el recuerdo de la formación de los docentes en la etapa de secundaria cuando aún eran alumnos, el cual es significativamente peor en el caso de las mujeres. **Conclusiones:** Globalmente, podemos concluir que las mujeres guardan significativamente peor recuerdo de los docentes de secundaria cuando ellas fueron alumnas. Este hecho puede vincularse al mantenimiento de una imagen social del docente más negativa y al deseo de convertirse en docente para suplir las supuestas carencias formativas previas recibidas.

PALABRAS CLAVE: Formación de docentes; Enseñanza Secundaria; Docencia.

ABSTRACT: Introduction: The decision of becoming a teacher is usually vocational for the large majority of educators, in which the social image that the teacher projects on the student is of special relevance. **Method:** With a sample of 1,469 participants, this study aims to describe the role of the sex factor regarding different issues related to the teacher's own image and her/his training as a future Secondary Education instructor. By means of an *ad hoc* questionnaire, attributive factors concerning the decision of being trained as a secondary teacher, beliefs about the training received in the Master's Degree in Teacher Training, and the image of the teacher based on gender differences are evaluated. The results obtained are analyzed by *Student's t*, *Chi-square*, *Somers D* and *Chaid Tree*. **Results:** Results show differences in the sex factor depending on the age, academic area, and the memory of the teacher training in secondary school when they were still students, which is significantly worse in the case of women. **Conclusion and Discussions:** Overall, we may conclude that women have significantly worse memories of secondary school teachers when they were students than their peers. This fact can be linked to the maintenance of a more negative social image of the teacher and the desire to become a teacher to compensate for the supposed previous training deficiencies received.

KEYWORDS: Teacher training; Secondary education; Teaching.

1. INTRODUCCIÓN

El oficio de enseñar se ha considerado como un tipo de profesión vocacional caracterizada por una fuerte inclinación a educar pese a posibles dificultades y adversidades, lo cual es posible gracias a una sólida motivación interna y a dosis altas de resiliencia. En algunas ocasiones, la decisión de convertirse en docente suele vincularse a una llamada interna o sensación de destino, de no imaginarse realizando otro trabajo (Sánchez-Cabrero, 2021). En cuanto a los atributos, desde los pensadores clásicos se ha calificado la docencia como un noble arte u oficio, duradero, capaz de «regar desiertos» y sembrar semillas, e incluso se le ha otorgado a la educación de los dones de trascendencia e inmortalidad. Asimismo, se ha tildado a los docentes de «guías», de compañeros leales, de inspirar cambio, de ser capaces de prender la llama de la curiosidad y, en definitiva, de permitir a las personas alcanzar su pleno potencial.

Sin embargo, estas reflexiones filosóficas sobre la educación, y sobre la profesión docente, han de completarse con datos objetivos procedentes de estudios científicos actuales, que nos ayuden a entender cómo percibimos a nuestros profesores, qué valoramos de ellos y también, qué aspectos negativos observan los alumnos en su profesorado. Esto es especialmente importante en alumnos que aspiran a convertirse en futuros docentes. Debemos tener en cuenta, además, que las imágenes que se construyen socialmente sobre los profesores, y que emanan de libros, cuentos, películas, etc., afectan al alumnado desde los primeros niveles educativos y antes de que estos pongan por vez primera un pie en el aula (Chang-Kredl y Colannino, 2017). Dichas imágenes, determinarán no solamente las expectativas sobre la educación recibida,

sino también lo que se espera de un docente y lo que constituye un «mal» o «buen» profesor (Dalton, 2013).

Conviene señalar que este imaginario afecta la propia decisión de perseguir una carrera docente, y en el cual, el género se ha perfilado como una variable determinante que influye en la toma de decisiones acerca de qué carreras estudiar o en qué materias especializarse. Makarova y Herzog (2015) encontraron que las materias de ciencias físicas y matemáticas no se asociaban al género femenino, tanto en estudiantes como en profesores de secundaria. Resultados similares acerca de la brecha de género en STEM (*science, technology, engineer and math*, en sus siglas en inglés), también fueron reportados en numerosos estudios como el de Makarova *et al.* (2019), Gecu-Parmaksiz *et al.* (2021) y según datos de la propia OECD (2017).

Un campo menos explorado por la literatura académica es la relación entre género, expectativas docentes, satisfacción y calidad de la enseñanza percibida. Sabemos por el estudio de Oshagbemi (2000) que las profesoras universitarias con puestos en escalas superiores (p. ej., titulares y catedráticas), están más satisfechas con su trabajo que sus compañeros masculinos de la misma escala. Por su parte, Menon y Athanasoula-Reppa (2011), no encontraron diferencias de género en cuanto a satisfacción con el trabajo de profesores de secundaria, mientras que Van Dat (2015), encontró el dato contrario en maestros de enseñanza primaria. En cuanto a los aspirantes a profesores, existen pocos estudios que, en general, hayan analizado diferencias de género. Como excepción, podemos citar el trabajo de Körükcü y Tangülü (2021), quienes encontraron que existían diferencias en el sentido de responsabilidad social, tanto individual como global, las cuales iban a favor de las profesoras en formación. Sin embargo, los investigadores Içen y Çağlar (2021) no encontraron diferencias de género en cuanto a los valores otorgados a la educación. Respecto a la calidad percibida, cabe preguntarse si las personas que deciden formarse para ser profesores se sienten satisfechos con la formación recibida, independientemente de su género o de otros factores.

En este trabajo nos vamos a centrar en el rol que juega el «género» en la percepción de los estudiantes del máster de secundaria, partiendo de los siguientes cuatro objetivos: 1) examinar la relación entre la variable género y las características atributivas que definen al estudiante del *Máster de Formación de Profesorado de Secundaria* (curso de matriculación, área académica, experiencia docente previa y edad a la que se cursa el Máster); 2) analizar el papel del género en la visión que los alumnos tienen de su propia formación; 3) explorar la relación entre el género y la variable «imagen docente»; 4) explicar la varianza debida al género en todas las variables medidas, ordenadas según su relevancia.

2. METODOLOGÍA

Diseño:

Se ha realizado un estudio descriptivo e inferencial, correlacional, de corte longitudinal y a lo largo de tres cursos, de la realidad y reflexiones diferenciadas según sexo del alumnado del Máster de Formación de Profesorado, relacionadas con su futuro ámbito laboral, valorando la influencia e interacción de distintas variables nominales y ordinales y cuantitativas.

Participantes:

La muestra del estudio está formada por 1469 participantes, siendo el 58.4 % mujeres y el 41.6 hombres (858 mujeres y 611 hombres), alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria oficial, con una edad media de 34.61 años (34.23 para mujeres y 35.13 para hombres) y una desviación típica de 7.48 (7.34 para mujeres y 7.65 para hombres).

El muestreo ha sido realizado por conglomerado a lo largo de tres cursos académicos, desde 2018 a 2020, contando con 383 participantes del curso 2018-2019, 427 participantes del curso 2019-2020 y 659 del curso 2020-2021.

Instrumentos:

Se ha diseñado un cuestionario informatizado *ad hoc* alojado en el servidor privado de *Encuestafacil.com* para que los participantes pudieran acceder a él a distancia desde cualquier tipo de dispositivo electrónico con acceso a internet. El cuestionario ha sido validado por un Comité de cinco expertos en la investigación de ciencias sociales externos al estudio, dando como resultado de dicha evaluación un Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) de 0.75.

Por otro lado, todo el proyecto de investigación ha sido evaluado y validado por un comité científico y ético que verificó y aprobó todo el proceso experimental en base a garantías científicas y éticas. Para permitir la participación en el estudio fue necesario que todos los participantes dieran su aprobación informada escrita, tal y como recomienda la Declaración de Helsinki sobre la ética de investigación con seres humanos (World Medical Association, 2013).

El cuestionario fue aplicado a mitad de los cursos académicos 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021 del Máster, justo al inicio del segundo cuatrimestre, para garantizar que todos los participantes estuvieran en un punto intermedio del proceso de convertirse en docentes de secundaria. Se aprovechó la convocatoria generada por la asignación de directores de Trabajo Fin de Máster para solicitar la participación voluntaria de la muestra. El cuestionario constaba de 2 páginas y 13 cuestiones, siendo la primera página para la explicación de las instrucciones de cumplimentación del cuestionario, la explicación y garantía del uso anónimo de los datos y para la aceptación activa del consentimiento informado por parte del participante. Los participantes solo podían participar una vez, ya que una vez completaban el cuestionario su participación quedaba inaccesible mediante bloqueo de la IP de la conexión a internet. En la última página fueron incluidas las variables consideradas en el estudio a través de 13 ítems de respuesta única mediante desplegados seleccionables. Los ítems fueron elaborados partiendo de los objetivos de investigación en base a las principales aportaciones científicas actuales. Las 13 variables evaluadas son: Sexo, Edad, Curso de matriculación, Área académica de formación previa, Interés vocacional en la docencia, Interés a corto plazo en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, Experiencia docente previa, Recuerdo positivo o negativo de la formación de los docentes de secundaria cuando el participante fue estudiante de secundaria, Valoración de la suficiencia del actual Máster de Formación del Profesorado de Secundaria para hacer frente a todas las necesidades formativas profesionales, Valoración de la necesidad de ampliación de la formación inicial de los docentes de secundaria, Disponibilidad del participante para ampliar su formación obligatoria para ejercer de docente de secundaria, Imagen personal del docente de secundaria, Imagen del docente de secundaria en la sociedad.

Procesamiento de datos:

Una vez obtenidos los datos de los participantes de forma anónima, se ha procedido a los análisis estadísticos mediante la herramienta estadística informatizada de IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versión 25.0).

Se ha utilizado la media aritmética y la desviación típica como estadísticos descriptivos en la variable cuantitativa Edad, y la distribución de frecuencias en el resto de variables. Para los análisis inferenciales, se ha comparado ambos sexos mediante contrastes de diferencias de medias usando la *t de Student* como estadístico de contraste para la variable cuantitativa Edad, y el análisis de las contingencias para el resto de variables nominales y ordinales a través de *Chi-cuadrado*, que incluye la significación de la no independencia de las variables medidas, y de la *D de Somers*, que refleja la orientación de dicha relación, el tamaño del efecto y su significación.

Para comparar la relevancia de las distintas variables entre sí y decidir la fuerza de las relaciones que se establecen entre las distintas variables evaluadas, estableciendo un marco de predicción y clasificación de las variables según su influencia sobre la variable Sexo, se ha utilizado el *Árbol Chaid exhaustivo*.

3. RESULTADOS

De acuerdo con el primer objetivo de investigación, consistente en mostrar cómo influye la variable sexo en las características atributivas que definen al participante del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria (curso de matriculación, área académica, experiencia docente previa y edad a la que se cursa el Máster), la Tabla 1 muestra la significación de las relaciones de las distintas variables evaluadas con la variable sexo usando como estadísticos de contraste la *t de Student*, para la variable cuantitativa Edad, y *Chi-Cuadrado* y *D de Somers*, para las variables nominales y ordinales.

Tabla 1. Distribución de porcentajes absolutos y según sexo de la muestra según el curso, la experiencia docente previa y el área académica

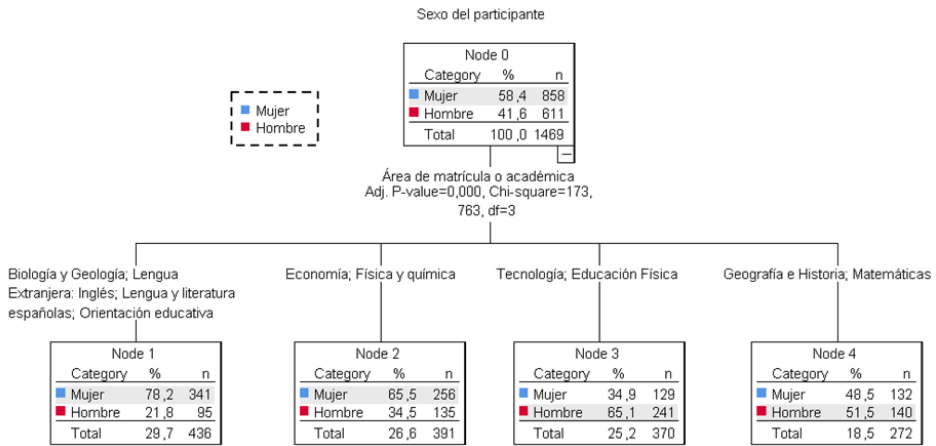
| Variables cuantitativas | <i>t</i> | <i>Diferencia de medias</i> | <i>Error típico de la diferencia</i> |
|--|---------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Edad | -2,263* | -,895 | ,395 |
| Variables nominales y ordinales | <i>Chi-cuadrado</i> | <i>D de Somers</i> | <i>Eta</i> |
| Curso académico | 1.99 | 0.22 | 0.037 |
| Experiencia docente previa | 8.69 | -0.06* | 0.077 |
| Área académica de formación previa | 173.76** | 0.01 | 0.355 |

* Correlación significativa al nivel 0.05 / ** Correlación significativa al nivel 0.01

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 muestra cómo hay diferencias significativas según sexo en la edad a la que cursan el Máster, reflejando que los hombres son significativamente mayores ($M = 34.23$ años para las mujeres y $M = 35.13$ para los hombres). También se muestra cómo la experiencia docente previa tiene una ligerísima tendencia, pero significativa, a ser mayor en las mujeres, tal y como muestra la significación y orientación de la *D de Somers*. Por último, el área académica también muestra diferencias significativas. No obstante, al haber diez áreas distintas como categorías nominales, la *D de Somers* no aporta información relevante de la orientación de dicha relación, por lo que para determinar cómo se distribuyen según sexo los estudiantes del Máster teniendo en cuenta sus áreas académicas se realiza un *Árbol Chaid Exhaustivo*, tal y cómo se muestra en la Figura 1, a continuación.

Figura 1. Árbol Chaid exhaustivo de la distribución de las áreas académicas según sexo



Fuente: elaboración propia

El Árbol Chaid de la Figura 1 refleja que la muestra puede distribuirse en cuatro grupos distintos. El primer grupo ($N = 436$), formado por las áreas: Biología y Geología, Inglés, Lengua y Literatura y Orientación Educativa, está conformado muy predominantemente por mujeres (78.2 %). El segundo grupo ($N = 391$), formado por las áreas: Economía y Física y Química, está conformado predominantemente por mujeres (65.5 %). El tercer grupo ($N = 370$), formado por las áreas: Tecnología y Educación Física, está conformado predominantemente por hombres (65.1 %) y, por último, el cuarto grupo ($N = 272$), formado por las áreas Geografía e Historia y Matemáticas, tiene una distribución según sexos equilibrada (48.5 % de mujeres y 51.5 % de hombres).

Para determinar si las diferencias observadas según sexo son significativas la Tabla 2 presenta, a continuación, la significación estadística de las pruebas Chi-cuadrado y D de Somers y el tamaño del efecto de las relaciones de las distintas respuestas a los ítems relacionados con la formación docente con la variable sexo.

Los resultados de los análisis *Chi-cuadrado* y *D de Somers* de la tabla 2 determinan que el sexo del participante no es un factor que influya en ninguna de las distintas respuestas a los ítems relacionados con la formación docente.

Tabla 2. Chi-cuadrado, D de Somers, tamaño del efecto y significación estadística de las distintas respuestas a los ítems relacionados con la formación docente con la variable sexo

| Variables nominales y ordinales | Chi-cuadrado | D de Somers | Eta |
|--|---------------------|--------------------|------------|
| Docencia como vocación | 0.07 | -0.01 | 0.007 |
| Interés a corto plazo en el Máster | 0.71 | 0.02 | 0.022 |
| Valoración del actual Máster para hacer frente a todas las necesidades | 1.07 | -0.01 | 0.027 |
| Valoración de la necesidad de ampliación de la formación inicial | 3.77 | -0.05 | 0.051 |
| Disponibilidad del participante para ampliar su formación | 0.97 | -0.03 | 0.026 |

Fuente: Elaboración propia

Respecto al tercer objetivo de investigación, consistente en mostrar cómo la variable sexo influye en la imagen que refleja la profesión docente a través de las propias experiencias del alumno, su situación actual y sus expectativas ante el futuro, la Tabla 3 expone si las diferencias observadas según sexo son estadísticamente significativas a través del análisis mediante *Chi-cuadrado* y *D de Somers* de las relaciones de las distintas respuestas a los ítems relacionados con la imagen del docente con la variable sexo.

Tabla 3. Chi-cuadrado, D de Somers, tamaño del efecto y significación estadística de las distintas respuestas a los ítems relacionados con la formación docente con la variable sexo

| Variables nominales y ordinales | Chi-cuadrado | D de Somers | Eta |
|--|---------------------|--------------------|------------|
| Recuerdo de la formación de los docentes de secundaria cuando fue alumno de secundaria | 11.35** | 0.09** | 0.088 |
| Imagen personal del docente de secundaria | 3.27 | -0.02 | 0.047 |
| Imagen del docente de secundaria en la sociedad | 8.7 | 0.03 | 0.077 |

* Correlación significativa al nivel 0.05 / ** Correlación significativa al nivel 0.01

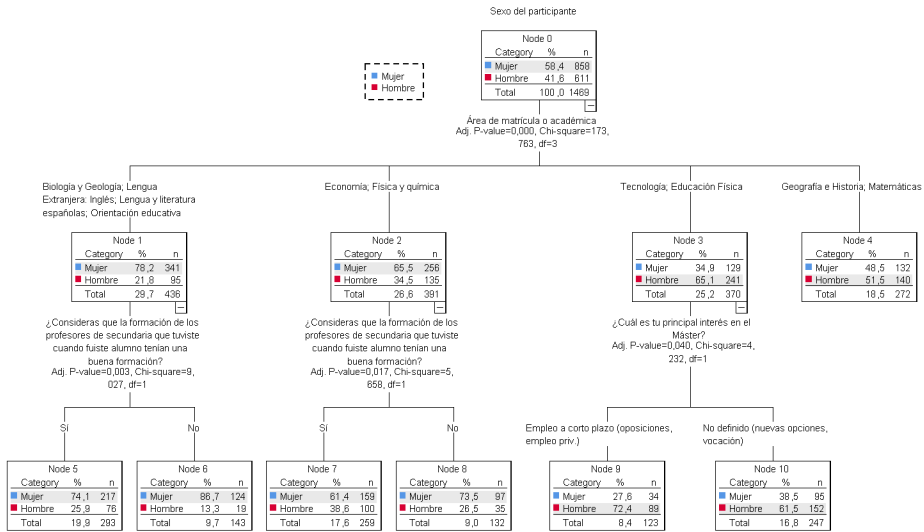
Fuente: Elaboración propia

Los resultados de las Pruebas *Chi-cuadrado* y *D de Somers* exponen diferencias estadísticamente significativas según sexo en el recuerdo de la formación de los docentes de secundaria cuando el futuro docente fue alumno de secundaria. En concreto, tal y como se observa a través de la D de Somers, el recuerdo de la formación de los docentes de secundaria cuando el futuro docente fue alumno de secundaria es significativamente peor en las mujeres.

Finalmente, para responder al cuarto y último objetivo de investigación; centrado en explicar la varianza debida al sexo en base a las relaciones que se establecen con todas las variables medidas, ordenadas según su relevancia; se realiza un *Árbol Chaid Exhaustivo* midiendo

la varianza en función del Sexo, incluyendo las 12 variables evaluadas en la muestra de 1469 participantes, cuyo resultado se expone en la Figura 2, a continuación.

Figura 2. Árbol Chaid exhaustivo de la distribución de la varianza total según sexo



Fuente: elaboración propia

El *Árbol Chaid Exhaustivo* realizado en la Figura 2 expone adecuados valores predictivos teniendo en cuenta el riesgo del modelo (Estimación del Riesgo = 0.334; Error Típico del Riesgo = 0.012), puesto que es capaz de predecir el 66.6 % de los casos totales (69.6 % para las mujeres y 62.4 % para los hombres). De todas las variables evaluadas en el estudio, el área académica, distribuida en los cuatro grupos mostrados en la Figura 1, es la que explica mayor varianza.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar, con respecto al primer objetivo, los resultados muestran cómo la edad es la única variable atributiva medida que muestra un comportamiento diferencial significativo según sexo en los futuros docentes de secundaria. En el caso de las mujeres, la decisión de formarse en el campo educativo es tomada antes que sus homólogos masculinos. Es posible este resultado tenga cierta vinculación con el mayor sentido de responsabilidad social entre las futuras docentes de secundaria respecto a los hombres observado por Kőrükü y Tangülü (2021) en su estudio. Dicho mayor sentido de responsabilidad social podría ser uno de los motivos por los que adelantan su acceso a la profesión docente.

Respecto al área académica de formación previa o de origen de los participantes, atendiendo a los resultados mostrados en el *Árbol Chaid Exhaustivo* mostrado en la Figura 1, se puede afirmar que la distinción de STEM no es un parámetro que muestre diferencias según sexo en la población de profesores de secundaria. Sin negar las diferencias observadas en la selección de las carreras profesionales entre hombres y mujeres en estudios previos como los de Makarova y Herzog (2015), Makarova *et al.* (2019) o Gecu-Parmaksiz *et al.* (2021), se puede inferir que el hecho de que la carrera docente sea predominantemente femenina (OECD, 2017) puede generar una selección de candidatos a docentes asimétricos según sexo en las distintas áreas, generando que, precisamente, la proporción de mujeres docentes STEM sea considerablemente mayor que la de los hombres.

En relación con el segundo objetivo planteado, no se observan diferencias en cuanto a la valoración de la formación inicial del docente en secundaria. Por lo tanto, podemos deducir que el sexo del participante no es un factor relevante que influya en la visión que el alumnado tiene sobre su propia formación como futuro docente, en consonancia con los resultados obtenidos por Menon y Athanasoula-Reppa (2011) en cuanto a la satisfacción del docente de secundaria.

En cuanto al tercer objetivo de nuestro estudio, se ha detectado que el recuerdo de la formación de los docentes de secundaria cuando el futuro docente fue alumno de secundaria es significativamente peor en el caso de las mujeres. Este resultado puede relacionarse con diversos factores, tales como la satisfacción de las necesidades formativas o emocionales del alumnado femenino por parte de instructores de etapas educativas pasadas, la inadecuada idoneidad de los contenidos educativos abordados durante la formación académica anterior de los encuestados, así como la imagen social atribuida al docente durante sus estudios previos de educación secundaria. Lamentablemente, no hay referencias científicas previas sobre este resultado, por lo que se precisaría realizar estudios adicionales para confirmar estas hipótesis sobre los posibles factores determinantes en su apreciación.

Finalmente, con respecto al cuarto objetivo de nuestro estudio, el cual aborda la varianza debida al sexo en base a las relaciones que se establecen con todas las variables medidas, los resultados indican que, de todas las variables analizadas, el área académica es la que representa mayor varianza, seguida del recuerdo de la formación docente en la etapa de educación secundaria por los futuros docentes.

Tras analizar los resultados es posible concluir que existen profundas diferencias en cuanto al género y la educación arraigadas en el pasado académico de los encuestados. Lo cual nos lleva a plantear futuras líneas de investigación tales como el análisis de la percepción formativa según sexo del estudiantado de grado para determinar si el tiempo ha minimizado las diferencias detectadas, el análisis exhaustivo de los factores concretos que han influido en la atribución de una imagen social negativa por las estudiantes durante su formación educativa previa (si es que esta se mantiene en otras muestras de estudio), así como el análisis discursivo del lenguaje evaluativo empleado por futuros docentes en formación con respecto a sus experiencias educativas previas, para determinar si se observan diferencias de género en cuanto a su discurso empleado.

REFERENCIAS

- Chang-Kredl, Sandra y Colannino, Daniela (2017). Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers. *Teaching and Teacher Education*, 64, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.019>
- Dalton, Mary M. (2013). Bad Teacher is bad for teachers. *Journal of Popular Film and Television*, 41, 78-87. <http://dx.doi.org/10.1080/01956051.2013.787352>
- Gecu-Parmaksiz, Zeynep, Hughes, Janette y Ulrich, Tess. (2021). An overview of current after school - OST STEM programs for girls. *Journal of Digital Life and Learning*, 1, 68-92. <https://doi.org/10.51357/jdll.v1i1.150>
- Körükçü, Melek y Tangülü, Zafer (2021). Individual and global social responsibility levels of social studies pre-service teachers in terms of different variables. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 1008-1017. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V10I3.20552>
- Makarova, Elena, Aeschlimann, Belinda y Herzog, Walter (2019). The Gender Gap in STEM Fields: The Impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00060>
- Makarova, Eelena, y Herzog, Walter (2015). Trapped in the gender stereotype? The image of science among secondary school students and teachers. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 34(2), 106-123. <https://doi.org/10.1108/edi-11-2013-0097>
- Menon, Maria Eliophotou y Athanasoula-Reppa, Anastasia (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614942>
- OECD (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>
- Oshagbemi, Titus (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343. <https://doi.org/10.1108/09649420010378133>
- Sánchez-Cabrero, R. (2021). La adaptación al ámbito educativo de los futuros docentes de secundaria según su área académica. *Revista San Gregorio*, 1(45), 114-129. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i45.1541>
- Van Dat, Tran (2015). Effects of Gender on Teachers' Perceptions of School Environment, Teaching Efficacy, Stress and Job Satisfaction. *International Journal of Higher Education*, 4. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p147>

TENSIONES QUE DESAFÍAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU POLISEMIA EN TIEMPOS DE COVID-19

STRAINS THAT CHALLENGE EDUCATIONAL INCLUSION AND ITS POLYSEMIA IN TIMES OF COVID-19

Claudia PROBE

Universidad de Buenos Aires, Argentina

cmprobe@fibertel.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-2959-3415>

RESUMEN: Introducción: La narrativa de salud en textos escolares (1990-2010) revela artificialidad, homogeneidad, fragmentación a través de normas y reglas a cumplir, donde la construcción de lo colectivo y bien común enfrenta complejos desafíos. Antecedentes: Tesis de maestría *Las concepciones didácticas en el Manual de Ingreso a la Enseñanza Media escrito por Pedro Berruti. Años 1933-1991* y tesis doctoral *La educación para la salud en la formación de ciudadanía: la narrativa de la salud en los textos escolares y manuales. Décadas 1990-2010*, UBA. **Método:** Estudio de corte cualitativo-interpretativo inscripto en investigaciones didácticas sobre textos y manuales escolares desde propuestas curriculares. Análisis del discurso como práctica interpretativa y recuperación de teorías didácticas. Decisiones muestrales: 31 textos escolares (1990-2010) seleccionados de Biblioteca pública (CABA), en cotejo con *La Higiene Escolar* (1906) y Francisco Berra, Raquel Camaña, Ramón Carrillo y Juan Carlos Veronelli. Muestra intencional. Análisis de formas de comunicar salud. **Resultados:** Articulación de educación en salud y formación de ciudadanía: 1. Marcas curriculares en los textos. 2. Tópicos. 3. Modo de contenido. 4. Propuestas didácticas. 5. Destinatario del discurso. Vertientes de análisis: histórica, didáctica, epistemológica. Nuevas categorías para diseño y construcción de propuestas educativas en salud. Texto como apertura a la complejidad; báscula que admite oscilación de normas, reglas y hábitos; modelo para construcción de una perspectiva; «conversación con sustancia»; rizoma de tiempos y procesos; horizonte del bien común; escritura de experiencias relevantes. **Conclusión y discusiones:** Formación de ciudadanía centrada en voluntades de sujetos, en adquisición de información o en cambio de actitudes, responde a una concepción individualista. Definición del «todos» con ausencia explícita del bien común y construcción colectiva revela narrativa significativa en textos estudiados. Implica dimensiones sociales y políticas en construcción de identidad colectiva que abarque «todos los todos», inclusión educativa y su polisemia. Espacio institucional para continuar investigación y formación continua, abierto al debate sobre problemáticas que van más allá de los textos.

PALABRAS CLAVE: ciudadanía; huellas históricas; inclusión educativa.

ABSTRACT: Introduction: The health narrative in school texts (1990-2010) reveals artificiality, homogeneity, fragmentation through norms and rules to comply with, where the construction of the collective and common good faces complex challenges. **Background:** Master's Thesis *Las concepciones didácticas en el Manual de Ingreso a la Enseñanza Media escrito por Pedro Berruti. Años 1933-1991* and Doctoral Thesis *La educación para la salud en la formación de ciudadanía: la narrativa de la salud en los textos escolares y manuales. Décadas 1990-2010*, UBA. **Method:** Qualitative-interpretive study inscribed in didactic research on school texts and manuals from curricular proposals. Discourse analysis as interpretive practice and recovery of didactic theories. Sampling decisions: 31 school texts (1990-2010) selected from the Public Library (CABA), in comparison with *La Higiene Escolar* (1906) and Francisco Berra, Raquel Camaña, Ramón Carrillo and Juan Carlos Veronelli. Intentional sample. Analysis of ways of communicating health. **Results:** Articulation of health education and the formation of citizenship: 1. Curricular marks in the texts. 2. Topics. 3. Content mode. 4. Didactic proposals. 5. Addressee of the discourse. Analysis aspects: historical, didactic, epistemological. New categories for the design and construction of educational proposals in health education. Text as an opening to complexity; scale that admits oscillation of norms, rules and habits; model for the construction of a perspective; «conversation with substance»; rhizome of times and processes; horizon of the common good; writing of relevant experiences. **Conclusion and Discussions:** The formation of citizenship focused on subjects' wills, in acquiring information or changing attitudes, responds to individualistic conception. Definition of «everyone» with the explicit absence of the common good and collective construction reveals significant narrative in the texts studied. It implies social and political dimensions in the construction of a collective identity that encompasses «all the all», educational inclusion and its polysemy. Institutional space to continue research and continuous training, open to debate on issues that go beyond the texts.

KEYWORDS: citizenship; historical traces; educational inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

La narrativa de salud en los textos escolares revela la necesidad de problematizar el concepto de «ciudadanía» en clave actual, tras tiempos de pandemia COVID-19. La identificación de obstáculos en los textos revisados, dada la relación entre los campos de la educación y la salud, revela poca o ninguna atención en la definición del «todos».

Este trabajo deviene de los aportes de una tesis doctoral cuyo alcance no se circunscribe a un único nivel de enseñanza. Consideramos oportuno detallar los estudios previos a esta producción, la tesis de maestría *Las concepciones didácticas en el Manual de Ingreso a la Enseñanza Media escrito por Pedro Berruti. Años 1933-1991* (Probe, 2000) y la tesis doctoral *La educación para la salud en la formación de ciudadanía: la narrativa de la salud en los textos escolares y manuales. Décadas 1990-2010* (Probe, 2020). Ambas investigaciones fueron realizadas en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

2. METODOLOGÍA

Diseño: producción realizada a partir de un estudio de corte cualitativo-interpretativo inscripto en el campo de investigaciones sobre materiales construidos para la enseñanza. Analizamos e interpretamos textos y manuales escolares utilizados por docentes y estudiantes situados en propuestas curriculares. Privilegiamos la perspectiva del análisis del discurso, en nuestro caso como práctica interpretativa, así como retomamos teorías de la didáctica.

La indagación en las recurrencias, según el análisis cualitativo realizado, nos permite sostener que la narrativa de la salud en los textos escolares de nivel primario (1990-2010) transmite una débil, fragmentada y artificial relación entre salud y educación, visibilizada a través de normas y reglas a cumplir. Esto dificulta la construcción de una ciudadanía responsable y consciente de su salud.

Decisiones muestrales: seleccionamos obras representativas que posibilitan la reconstrucción de prácticas discursivas de textos contemporáneos en confrontación con polémicas históricas. La recuperación y el análisis de fuentes evidencian el modo en que históricamente se trató la salud en los textos. En particular, *La Higiene Escolar* (revista mensual suplementaria de *El Monitor de la Educación Común* de 1906) y las perspectivas sobre educar en salud sostenidas por referentes nacionales, así Francisco Berra (1844-1906), Raquel Camaña (1883-1915), Ramón J. Carrillo (1906-1956) y Juan Carlos Veronelli (1933-2008). En todos los casos trabajamos con las propias obras de los referentes, salvo el caso de Ramón J. Carrillo, en que analizamos una fuente secundaria.

Consideramos que la inclusión educativa como objeto de indagación resulta necesaria para pensar la construcción de ciudadanía desde los derechos y libertades de las personas ligadas a su bienestar (trabajo, salud, educación, vivienda, buen vivir), donde todos sean pasibles de atención. Este criterio interpela el uso de conceptos que se encuentran en textos escolares y diseños curriculares. Respecto a quiénes son los sujetos incluidos y cómo se conforma ese «todos», Camilloni (2008) sostiene:

[...] la palabra «inclusión» comenzaba a aparecer de modo omnipresente en los discursos enunciativos de las políticas educativas. Su uso frecuente muestra que es posible considerar este concepto como un auténtico lema. [...] Inclusión (con valor positivo) y Exclusión (con valor negativo) son palabras comodín que sirven a todo propósito. Sin embargo, son términos polisémicos cuyo significado conviene puntualizar cuando, más allá del discurso político retórico, se los emplea en el dominio de un trabajo riguroso de política educativa. Se trata, de trascender el carácter de lemas que han asumido para intentar comprender sus significados conceptuales. (p. 2)

Frente al interrogante de quiénes son los excluidos, el autor responde y señala a carenciados, grupos aborígenes, minorías étnicas, lingüísticas y religiosas, personas con necesidades especiales, grupos nómadas, pacientes con enfermedades contagiosas: todos aquellos que son señalados por los demás como diferentes y sobre los que pesa un estigma social. El origen de las diferencias puede ser natural, pero la causa de la exclusión es siempre social y cultural.

En el discurso de la inclusión educativa subyacen multitud de exclusiones escondidas. A partir de «todos los todos»: ¿cómo definir la alteridad del otro considerando a «todos los todos»? ¿En qué se incluye y cómo lo hace? ¿Todos los que son otros deben ser incluidos y en qué deben serlo? ¿Cómo respetar las diferencias y evitar la homogeneización como propuesta única? ¿Cómo expandir aquello que ya traen los sujetos y no necesariamente incluirlos en una propuesta única existente? En esta búsqueda se trata de ampliar perspectivas, posibilitar oportunidades, diseñar trayectos que generen nuevos recorridos a transitar por los docentes y estudiantes.

Inclusión entiende a todos los sujetos y no solo los excluidos. Nos propulsa a nuevas prácticas favorecedoras en todos los niveles y en las modalidades formales y no formales de la educación para todas las personas, independientemente de su edad, género, etnia, lengua, religión, opinión, diferencia física o mental, estatus social, cultural o económico.

El antecedente conceptual de la noción de «exclusión» (Camilloni, 2008) —en la literatura sociológica— se encuentra el término «marginalidad», introducido en 1928 por R. E. Park (Rioux, 1998). Los fenómenos de marginalidad remiten a procesos multidimensionales. Son «procesos» porque no son estados de los sujetos sociales, sino situaciones dinámicas que transcurren en el tiempo, conservando algunos rasgos y modificando otros. Son «multidimensionales» porque pueden encontrarse problemas de marginalidad económica, cultural, racial, de género, de edad, política y educativa, entre otros. En estos procesos se reúnen todos estos problemas, algunos o, excepcionalmente, solo uno.

El origen del término «exclusión social» reconoce los aportes teóricos de figuras como Marx, Engels, Durkheim, Tonnies, Bourdieu y Parkin, con especial mención en la «clase social» y en la dinámica «dentro-fuera» (Jiménez Ramírez, 2008). Las contribuciones más recientes al concepto se atribuyen generalmente a Rene Lenoir (1974, citado en Jiménez Ramírez, 2008) en su obra pionera *Les exclus: Un Francaise sur dix*, quien señala que el fenómeno de la exclusión social presenta rasgos y características singulares en la actualidad (Tezanos, 1999, p. 13; Rubio y Monteros, 2002, p. 21, citado en Jiménez Ramírez, 2008). La «exclusión social» constituye una noción dinámica que designa procesos y situaciones. La noción de «pobreza», que con frecuencia se circunscribe a los bajos ingresos, enfatiza el carácter multidimensional de los mecanismos por los cuales personas y grupos, o incluso territorios, se ven excluidos de la participación en los intercambios, prácticas y derechos sociales que constituyen la integración y, por ende, la identidad. La exclusión social no solo habla de insuficiencia de recursos financieros ni se limita a la mera participación en el mundo del empleo, se evidencia en los ámbitos de la vivienda, la educación, la salud o el acceso a los servicios. Constituye un proceso multidimensional que tiende a acumular, combinar y separar a individuos y a colectivos de una serie de derechos sociales, como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política. Otros colectivos tienen acceso y posibilidad de disfrute, situaciones que en su manifestación conjunta tienden a la anulación o puesta en peligro del concepto de «ciudadanía».

El concepto de «exclusión» alude:

A la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de

verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que residen. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1992, p. 9 citado en Probe, 2020, p. 175)

Tezanos (2001, citado en Jiménez Ramírez, 2008, p. 8) indica que la exclusión, entendida «como parte de un proceso en el que se pueden identificar diferentes estadios, que van desde un alto grado de integración social hasta la más completa de las postergaciones», conduce de la integración a la exclusión, en mayor o menor grado, en función de un número considerable de variables o ámbitos tales como laborales, económicos, culturales, personales y sociales. Los itinerarios personales se imbrican con las circunstancias del contexto económico, social o cultural. La exclusión social puede comprenderse como la etapa final de procesos subyacentes complejos, de los que nadie puede quedar totalmente prevenido en una sociedad de riesgo. La formación de los sujetos cobra relevancia respecto a los procesos de exclusión social, dado que posibilita la integración en el mundo del trabajo y contribuye al desarrollo personal y social. Sin embargo, en el ámbito educativo, encontramos algunos hechos que pueden convertirse en condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar y social o que, por lo menos, obstaculizan la integración. El analfabetismo, los niveles formativos bajos, el abandono del sistema escolar sin haber obtenido una titulación básica, el «fracaso escolar», la repetencia, la ausencia de dominio de idiomas extranjeros, entre otros, pueden contribuir a la configuración de procesos excluyentes.

Para Camilloni (2008), «el concepto de exclusión va reemplazando lentamente al de pobreza en el discurso de la sociología y en el de la política [...] Se advierte que la exclusión, al igual que la marginalidad, tiene diferentes dimensiones, articuladas entre sí» (p. 5). «¿Cómo se excluye? 'Hay muchos mecanismos de exclusión social –sostiene Hilary Silver– exterminación, exilio, abandono, ostracismo, humillación, marginalización, segregación, discriminación. Hasta la asistencia social produce exclusión (Silver, 2006, p. 4411)'» (Camilloni, 2008, p. 6). Asimismo, el autor agrega: «La ampliación del concepto de exclusión social ha originado progresivamente el desarrollo de otro concepto asociado, el de precariedad o riesgo. Este caracteriza a una situación de fragilidad, con señalada incertidumbre respecto del futuro» (Camilloni, 2008, p. 6).

El sistema educativo, por sí mismo, no puede garantizar los procesos de inclusión, dado que existen diversas dimensiones situadas en el marco de un proyecto político que requiere intervención desde el plano social y económico, y condiciones generales de accesibilidad. La escuela constituye uno de los espacios institucionales más importantes para potenciar procesos integradores y de apertura a nuevas perspectivas. La atención a «todos los todos» interpela lo existente.

Los textos escolares analizados, por ejemplo, en el texto n.º 1 (ver en Anexo 3, Probe, 2020), refieren a los lugares de trabajo del papá y de la mamá, ambos odontólogos, de dos niños. Remiten al consultorio y al centro de salud como espacios institucionales de la vida social que dan respuestas a las necesidades de salud de las personas. Evidencian modos de desempeño en la Odontología: trabajo privado (consultorio), trabajo en el espacio público (centro de salud), los que acceden a las prácticas privadas y los que lo hacen en centros públicos, como

breve muestra de las implicancias de la accesibilidad y el derecho a la salud de las personas. Nos preguntamos quiénes son los «todos» que pueden acceder, asistir, monitorear su salud y demandar, si fuese necesario, la intervención profesional. La polisemia de los conceptos instala la apertura que el «todos» demanda para la delimitación de su significado, así como el alcance de la población real a la que se dirige. Más aún, considerar a aquellos que no fueron contemplados todavía.

Respecto a la inclusión educativa que compromete el acceso al conocimiento, a la lectura, a la escritura, a la salud, a la educación de la población, se requieren nuevas configuraciones para abordar la desigualdad. Las investigadoras Flavia Terigi y María Teresa Sirvent reconocen altos niveles de vulnerabilidad en grupos sociales de nuestro país.

Terigi (2021) afirma:

[...] según datos oficiales, catorce provincias trabajaban a fines de 2015 en el diseño e implementación de modelos institucionalizados para el ingreso y reingreso de población no escolarizada, [...] Pero si bien es frecuente encontrar referencias a la multicausalidad de los fenómenos de exclusión educativa de la población adolescente y joven, es menos frecuente que las políticas se hagan cargo de esa multicausalidad con iniciativas capaces de atender las diversas razones por las que adolescentes y jóvenes no logran sostenerse en la escolaridad. (p. 272)

Y concluye:

Los adolescentes que tenían 13 años cuando se sancionó la Ley Federal de Educación son en la actualidad adultos de 39 años y quienes tenían 13 años cuando se sancionó la Ley de Educación Nacional tienen ahora 26. Muchos siguen todavía en la escuela secundaria, procurando cumplir un derecho que se les escamotea reiteradamente, como efecto de las decisiones que no se toman, que se toman de manera parcial o que son inadecuadas. (Terigi, 2021, p. 274)

En la misma problemática, Sirvent (2021) refiere:

(a la) situación educativa de riesgo o nivel educativo de riesgo, como la llave que abarca a quienes ingresaron alguna vez al sistema, pero cayeron habiendo alcanzado como máximo nivel educativo primario incompleto, primario completo y secundario incompleto. Corresponde a la población que no pudo finalizar la escuela secundaria [...] a partir de los resultados de investigaciones recientes resulta falaz suponer que es posible mejorar la educación de la infancia sin atender a los jóvenes y adultos que los rodean, sin mejorar su contexto socioeducativo, familiar y comunitario. En países desarrollados se ha acuñado la expresión «bomba de tiempo pedagógica» para referirse a los hijos de personas analfabetas o con baja escolaridad. (Kozol, 1990 citado en Sirvent, 2021, 52 m 50 s).

Las reflexiones surgidas del estudio de ambas autoras cobran aún más relevancia a raíz de la última crisis global originada por la pandemia COVID-19. Feierstein (2021) expresa:

La Pandemia con sus urgencias y con su claridad, nos ha confrontado con disputas que se remontan al propio origen del Estado argentino y a las contiendas políticas del último siglo, así como a las equivalencias de estas en otros lugares del planeta o en las propias lógicas de la globalización: qué emociones tenderán a primar y en función de qué modelo de comunidad, con qué fundamentos ético-morales tenderán a estructurarse los comportamientos. (p. 218)

La identificación de las matrices de pensamiento e intervención educativas y el encuentro de personas que provienen de campos distintos de conocimiento permitiría el diseño de propuestas transformadoras. Creemos posible construir una mirada que suponga una comprensión enriquecida, desde argumentos y razones fundamentadas en conocimientos diversos y perspectivas múltiples. Aun cuando no pueda garantizarse su resolución en el corto plazo, urge continuar la indagación.

Participantes: proyecto individual contrastado con expertos y debates en instancias de formación con estudiantes y docentes de diversos niveles del sistema educativo.

Instrumentos: el corpus de análisis se construyó a partir de 31 textos escolares (1990-2010) de la Biblioteca de una escuela de gestión pública (CABA). El corpus documental se delimitó considerando cuatro criterios de selección: Recorte geográfico, textos editados para las escuelas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Recorte temporal, impresos entre los años 1990 y 2010; Recorte nivel educativo, nivel de Enseñanza Primaria; Trayecto temático, segmentos referidos a salud en los textos escolares.

El corpus se consolida a través de la incorporación de una variedad de textos cualitativamente representativos de la industria editorial escolar situada en contexto. Los 31 textos escolares correspondientes a la Enseñanza Primaria, material de análisis, fueron publicados por las siguientes casas editoriales: Aique, Ángel Estrada, Aprender, AZ Editora, Cincel, Edicial, Equipo didáctico de la Editorial Kapelusz, Norma, Magisterio Del Río de La Plata, Proyecto Base, Puerto de Palos y Santillana.

Consideramos también los Diseños Curriculares vigentes, correspondientes al período 1990-2010. Seleccionamos los «Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica» del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de 1995; el «Diseño Curricular para la Escuela Primaria» correspondiente al Segundo Ciclo de la Escuela Primaria (Educación General Básica, tomo 2, año 2004. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Subsecretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires); Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) Resolución n.º 235/05; la Ley Federal de Educación n.º 24.195 (1993); la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (2006) y la Ley de Educación Sexual Integral n.º 26.150 (2006).

Procesamiento de datos: elegimos la vertiente histórica para identificar las huellas históricas como matrices conceptuales de ciudadanía y salud, reconociendo tensiones que perviven (conviven y suponen disputas). En esta perspectiva, identificamos la escuela como lugar de acceso al bien común, donde se reconocen diferencias y desigualdades. Así como también la homogeneidad en propuestas de formación y la heterogeneidad característica de las naciones multiculturales. El criterio de salud aparece reiteradamente desde la responsabilidad individual y en los textos escolares estudiados eluden toda construcción de lo colectivo.

3. RESULTADOS

Articulación de educación en salud y formación de ciudadanía: 1. Marcas curriculares en los textos. 2. Tópicos. 3. Modo de contenidos. 4. Propuestas didácticas. 5. Destinatario del discurso.

Vertientes de análisis: histórica, didáctica, epistemológica. Nuevas categorías para diseño y construcción de propuestas educativas en salud. Texto como apertura a la complejidad; báscula que admite oscilación de normas, reglas y hábitos; modelo para construcción de una perspectiva; «conversación con sustancia»; rizoma de tiempos y procesos; horizonte del bien común; escritura de experiencias relevantes.

4. CONCLUSIONES

La formación de ciudadanía centrada en voluntades de sujetos, en adquisición de información o en cambio de actitudes que responde a una concepción individualista, como constatamos en los materiales investigados, tiene su correlato en una definición del «todos» con ausencia explícita del bien común y construcción colectiva. Proponemos una nueva narrativa para construir una identidad colectiva que abarque «todos los todos» tanto como la inclusión educativa y su polisemia. Inéditas formas de diálogo y encuentro entre investigadores, profesiones, docentes, estudiantes, el reconocimiento de disciplinas puente, posibilitarían que la desigualdad pueda transformarse para «todos los todos». Esto requiere abordajes e intervenciones en consonancia con un proyecto político, económico y social que lo considere como cuestión prioritaria. Las tensiones identificadas plantean desafíos para el siglo XXI en curso: expandir el concepto de ciudadanía y situarlo en la complejidad de los actuales contextos; resignificar el tratamiento de la salud en el marco de las ciencias sociales para recuperar y potenciar la relación entre ciudadanía y salud; continuar la indagación del término «inclusión» y su polisemia; comprender las razones múltiples por las que ocurren problemas de salud y educación; revisar supuestos y creencias cristalizados en contextos que se modifican; concebir la salud como responsabilidad del Estado vinculada a la salud colectiva que repercute y se proyecta en las decisiones individuales. Planteamos la necesidad de un espacio institucional para continuar la investigación y formación continua, abierto al debate sobre problemáticas que van más allá de los textos.

REFERENCIAS

- Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1). https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v7n1.45688
- Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas-Campinas*, 2(1), dez., 1-12. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2016/05/Camilloni-Inclusi%c3%b3n-educativa.pdf>

- Camilloni, A. (2017). El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión. *Revista +E*, versión en línea, 7(7), 60-67. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7051>
- Camilloni, A., Cols, E. y otros (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cols, E. y otros (2001). *Dossier Los contenidos de la enseñanza: perspectivas de análisis y enfoques teóricos*. Ficha de Cátedra de Didáctica I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>
- Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [Const.]. 1 de octubre de 1996 (Argentina). <http://www.saij.gob.ar/0-local-ciudad-autonoma-buenos-aires-constitucion-ciudad-buenos-aires-lpx0000000-1996-10-01/123456789-0abc-defg-000-0000xvorpyel?>
- Contandriopoulos, A. P. (2006). La salud entre las ciencias de la vida y las ciencias sociales. *Cuadernos Médico Sociales*, 77, 19-33. Asociación Médica de Rosario, Centro de Estudios Sanitarios y Sociales, Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica Segunda edición*. Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Cuerpo Médico Escolar. (1906). *La Higiene Escolar*. Revista mensual suplementaria de *El Monitor de la Educación Común*. 1 de mayo, n.º 1. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/La-Higiene-Escolar/La-Higiene-EscolarNo1-13.pdf>
- Dvoskin, G. (2019). Metodología cualitativa en el campo del Análisis del Discurso. En E. Aguirre-Amendáriz y D. Johnson Mardones (Comps.), *Investigación Cualitativa en Latinoamérica* (pp. 13-30). Santiago de Chile: Escaparta Ediciones.
- Feierstein, D. (2021). *Pandemia. Un balance social y político de la crisis del COVID-19*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). *Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo*. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186. www.scielo.org/scielo.php?pid=S0718-07052008000100010&&=sci_arttext
- Ley 153 de 1999. Ley Básica de Salud de la Ciudad de Buenos Aires. 22 de marzo de 1999. *BOCBA*, n.º 703. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_basica_de_salud_de_la_ciudad_de_bs_as.pdf
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. *BO*, n.º 31062. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993. *BO*, n.º 27632. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Mendoza, S. (Dir.). (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo de la escuela primaria. Educación General Básica*, vol. 2. 1.ª. ed. Buenos Aires: CGBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf>
- Probe, C. (2000). *Las concepciones didácticas del Manual escrito por Pedro Berruti 1933-1991*. Tesis de maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Probe, C. (2011). *La perspectiva histórico-didáctica como atajo para pensar relaciones entre Educación y Salud: un espacio para el graduado en Ciencias de la Educación*. Encuentro Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Diciembre de 2011.
- Probe, C. (2020). *La educación para la salud en la formación de ciudadanía: la narrativa de la salud en los textos escolares y manuales. Décadas 1990-2010*. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Claudia Probe

Tensiones que desafían la inclusión educativa y su polisemia en tiempos de COVID-19

Terigi, F. (2021). La Educación Secundaria Argentina 1983-2015. En A. Puiggrós (Ed.), *Historia de la educación en la Argentina IX. Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)* (pp. 215-286). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.

Universidad Nacional de San Luis. (26 de octubre de 2021). *Conferencia Magistral «Defensa de la educación de adultos como derecho» – Dra. María Teresa Sirvent* [Archivo de Video]. YouTube. <https://youtu.be/c-5BMFgy3Ok>

EVALUACIÓN CON PERSPECTIVA INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN ONLINE DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

EVALUATION WITH AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN THE TRAINING FOR ONLINE EDUCATION OF UNIVERSITY TEACHERS

Beatriz MARCANO

Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, España

beatriz.marcano@unir.net

 <https://orcid.org/0000-0003-2461-7577>

RESUMEN: Introducción: En los cursos de formación para el desarrollo de competencias digitales docentes hemos encontrado gran diversidad en el nivel de desarrollo de dichas competencias, lo que demanda una formación flexible y adaptada a las necesidades de los participantes. Para satisfacer las necesidades formativas y también las expectativas hay que plantear actividades evaluativas lo suficientemente retadoras para los más adelantados y también lo suficientemente accesibles y realizables por los menos expertos. En este estudio se ha planteado como objetivo analizar los resultados de una evaluación con perspectiva inclusiva en la formación de docentes universitarios para la educación *online*. **Método:** Muestra: para el logro del objetivo planteado se han considerado dos cursos de formación para docencia online en la que participaron 307 profesores universitarios ecuatorianos con amplia experiencia en docencia presencial en su gran mayoría y sin experiencia en docencia en entorno virtual. Se realiza un análisis descriptivo de los productos evaluativos diseñados por los participantes, en modalidad de proyecto colaborativo. **Resultados:** Se encontró diversidad de formatos de presentación, de metodologías didácticas incluidas y de herramientas tecnológicas propuestas y a la vez cumpliendo con los parámetros establecidos. **Conclusión y discusiones:** Se concluye que permitir opciones diversas en los formatos de entrega de los productos evaluativos, así como el trabajo en equipos, puede favorecer la inclusión en los cursos de formación en competencias para la docencia online en profesores universitarios sin experiencia previa. Se recomienda profundizar estos aspectos con evaluaciones antes y después en nivel de competencias digitales docentes y correlación con la satisfacción.

PALABRAS CLAVE: formación; competencias del docente; evaluación; inclusión.

ABSTRACT: Introduction: In the training courses for the development of digital teaching competencies we have found great diversity in the level of development of these competencies which demands a flexible training adapted to the needs of the participants. In order to satisfy the training needs and also the expectations, it is necessary to propose evaluative activities challenging enough for the most advanced and also sufficiently accessible and feasible for the less experienced. **The objective** of this study was to analyze the results of an evaluation with an inclusive perspective in the training of university teachers for online education. **Method:** Sample: in order to achieve the proposed objective, two training courses for online teaching were considered in which 306 Ecuadorian university professors participated, most of them with extensive experience in face-to-face teaching and with no experience in teaching in a virtual environment. A descriptive analysis of the evaluative products designed by the participants was carried out. **Results:** A diversity of presentation formats, didactic methodologies included and technological tools proposed was found, and at the same time complying with the established parameters. **Conclusion and Discussions:** It is concluded that allowing diverse options in the delivery formats of the evaluative products can favor the inclusion in the training courses in competencies for online teaching in university teachers without previous experience. It is recommended to deepen these aspects through before and after evaluations, on the level of digital teaching competencies and correlation with satisfaction.

KEYWORDS: training; teacher competencies; evaluation; inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos fundamentales de la formación de los docentes en competencias digitales y competencias para la docencia online es obtener evidencias de dichas competencias. Esto se puede comprobar mediante la realización de e-actividades en las que se consideren tanto las metodologías activas para entornos online como el soporte de las herramientas web que favorecerán en desarrollo de las actividades formativas (Sánchez-Otero *et al.*, 2019; Durán *et al.*, 2016). Este fue el reto que se planteó en la formación de profesores universitarios con amplia experiencia docente (tenían entre cinco, diez, quince y veinte años), que debían adaptarse a un nuevo modelo de ejercicio docente: la modalidad virtual o educación en línea. Es por ello por lo que una de las opciones que se consideraron para el desarrollo competencial planteado fue el diseño y la creación de una actividad educativa innovadora adaptada al entorno virtual como lo recomiendan Silva (2017), Blau *et al.* (2018), Silva y Mazuera (2019) y Tourón y Martín (2019).

Cualquier programa de formación docente y más si es formación online se enfrenta a la diversidad de los participantes, diversidad en experiencias previas, en actitud hacia el cambio, hacia el trabajo colaborativo y hacia la propia reflexión sobre la práctica pedagógica. Es por ello por lo que es vital practicar la evaluación desde una perspectiva inclusiva, en la que se considere el punto de partida del estudiante, se le invite a la reflexión crítica acerca de sus prácticas y se le dé la oportunidad del aprendizaje dialógico con sus pares y con el docente, tal como lo propone Calatayud (2019). El trabajo colaborativo en pequeños grupos favorece la

participación, la integración de las diferencias, el apoyo socioafectivo, aspectos importantes a la hora de considerar el proceso evaluativo desde una perspectiva inclusiva (López y Manghi, 2021; Tejeda, 2019). Y fue precisamente lo que se promocionó al diseñar la actividad evaluativa en la que a su vez se implementó el aprendizaje basado en proyecto y el aprendizaje colaborativo. Dos tipos de metodologías activas muy propicias para la inclusión (Calatayud, 2019; López y Manghi, 2021).

Evaluar desde una perspectiva inclusiva implica trascender el modelo evaluativo que pretende unificar a los estudiantes, verificar que todos hacen las cosas de la misma manera para cumplir con unos estándares establecidos. Evaluar para la inclusión implica ofrecer la libertad al estudiante para que demuestre sus avances en el aprendizaje teniéndose a sí mismo como patrón de referencia (Calatayud, 2019 y Tejeda, 2019). Es por ello por lo que el docente debe ofrecer diversidad de opciones para que el estudiante ponga en evidencia sus logros y más si se trata de formación en entornos virtuales en los que se dispone de la amplia gama de formatos multimedia o hipertextuales (Area, 2015; Area y González, 2015; Brown, 2015; Blau, 2018; Tourón y Martín, 2019).

Por todo lo anterior, En el programa de formación para docentes universitarios se propuso entre otras actividades evaluativas una que implicaba el diseño y la creación de una actividad formativa y evaluativa para llevarla a la práctica en un entorno online. Para ello se practicó la metodología de aprendizaje basado en proyecto y de aprendizaje colaborativo. Además de proporcionarles a los participantes dos modelos de actividades (producto del proyecto), se les dio la libertad para seleccionar el formato en el que podían presentar su trabajo final, así como libertad para proponer la metodología didáctica y herramientas tecnológicas que consideraran pertinentes, bajo la modalidad de trabajo en equipos colaborativos. En esta investigación se planteó como objetivo analizar los resultados de esa evaluación con perspectiva inclusiva en la formación de docentes universitarios para la educación online.

2. METODOLOGÍA

Diseño: Se consideraron dos cursos de formación de docentes universitarios con amplia experiencia docente en modalidad presencial que debían impartir sus clases en modalidad online. El período de formación comprendió desde mayo de 2018 a julio de 2019.

El objetivo del curso era la formación en competencias digitales docentes y el desarrollo de habilidades para la docencia online. El curso tenía una duración de 8 semanas en las que se abordaban temas como las características de los estudiantes en el entorno online, las herramientas de los campus virtuales, las habilidades de acompañamiento al estudiante online, el conocimiento de metodologías didácticas emergentes para la docencia y evaluación online.

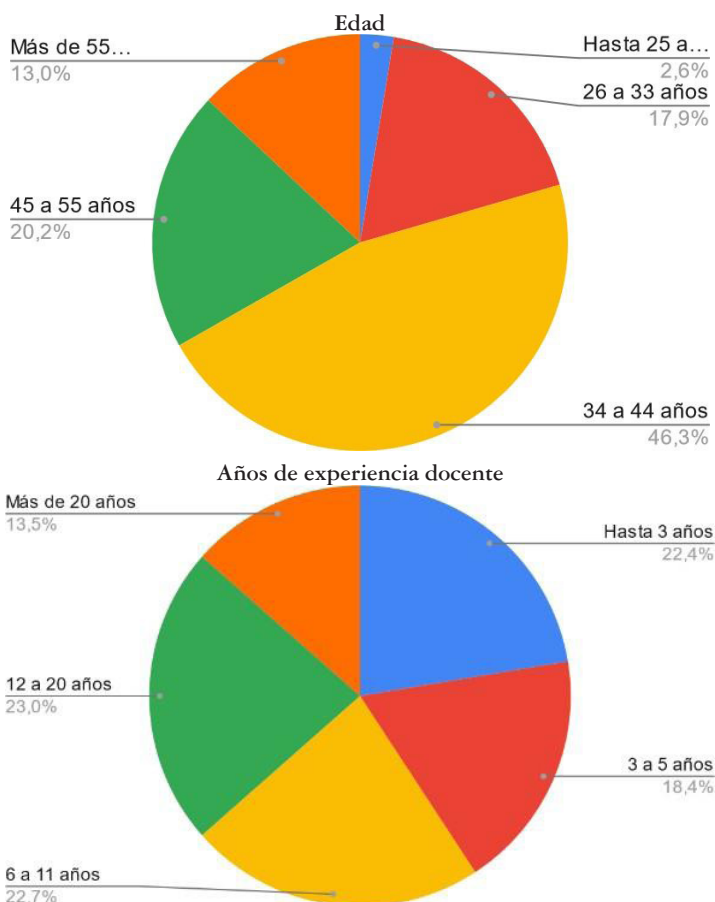
Los participantes debían desarrollar un proyecto grupal en el que el producto final debía ser el diseño de una actividad didáctica innovadora para desarrollarla en un entorno de educación universitaria online. Se realizó por equipos, a los que se les proporcionó un espacio en el campus en el que contaban con herramientas de comunicación, espacio para compartir contenidos o hacer reuniones por videoconferencias. Debían definir la asignatura o curso al que

iba a ser aplicada, los objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar, la metodología a emplear (entre las estudiadas), la evaluación. Tenían la libertad para elegir el formato de presentación de la actividad.

Participantes: 307 profesores universitarios ecuatorianos de la Universidad Técnica del Norte, Universidad Estatal de Milagros, Universidad Central de Ecuador, Universidad de las Fuerzas Armadas, Universidad Técnica de Manabí, con años de experiencia docente en modalidad presencial y ninguna o escasa experiencia en docencia online. En la Figura 1 se muestran las características sociológicas de los participantes en el curso en cuanto a edad y años de experiencia docente.

Figura 1. Edad y años de experiencia de los docentes en formación

Características sociológicas de los participantes en el curso



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos.

Instrumentos: Se consideraron los diferentes trabajos entregados por los equipos de docentes, considerando la/s metodología/s didáctica/s que se proponían. Y una encuesta final de evaluación del curso y de la actividad proyecto grupal. En esta encuesta se incluyen preguntas relacionadas con la satisfacción con el trabajo en equipo, la efectividad de las estrategias de colaboración, los aprendizajes obtenidos y el conocimiento de las herramientas tecnológicas. La encuesta era tipo Likert, con 5 opciones de respuestas que oscilaban desde 1: Muy en desacuerdo hasta 5: muy de acuerdo.

Procesamiento de datos: Se realizó el análisis descriptivo a partir de los trabajos entregados por los participantes en el curso. Se contabilizaron las metodologías seleccionadas para el diseño de la actividad innovadora, considerando el formato de presentación, las metodologías didácticas seleccionadas para el diseño de la actividad y las herramientas tecnológicas. Se utilizó el software de Microsoft Excel para el procesamiento de datos, codificación y creación de gráficos de visualización de los resultados. Y también se empleó WordArt (<https://wordart.com/>) para la creación de la nube de palabras.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan los resultados del análisis descriptivo del diseño de las actividades innovadoras para el entorno online elaboradas por los diferentes equipos de trabajo de los cursos que formaron parte del estudio. Del total de 51 equipos inicialmente creados finalmente quedaron 47, por la deserción de estudiantes o la no participación en esta actividad. Se hicieron ajustes para que los equipos quedaran con 5 o 6 componentes. No obstante, hubo equipos con menos personas por diferentes motivos logísticos.

Tabla 1. Formatos de presentación de los trabajos y metodologías didácticas empleadas en el proyecto: diseño de la actividad innovadora para entorno online

| Formato de presentación de proyecto | | | Metodologías didácticas | N.º de proyectos |
|-------------------------------------|-------------|------------------|---------------------------------|------------------|
| | Aplicación | N.º de proyectos | Aprendizaje basado en proyectos | 9 |
| Presentación interactiva | Genially | 16 | Gamificación | 2 |
| Presentación | Power Point | 5 | Aprendizaje colaborativo | 22 |
| | Canva | 1 | Flipped Classroom | 8 |

| Formato de presentación de proyecto | | | Metodologías didácticas | N.º de proyectos |
|-------------------------------------|----------------|----|--|------------------|
| Texto con hipervínculos | PDF / Adobe | 15 | Foro/debate | 1 |
| | Microsoft Word | 10 | Combinados (ABP+ Gamificación; FC+Gamificación + Aprendizaje colaborativo) | 4 |
| TOTAL | | 47 | | 47 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos.

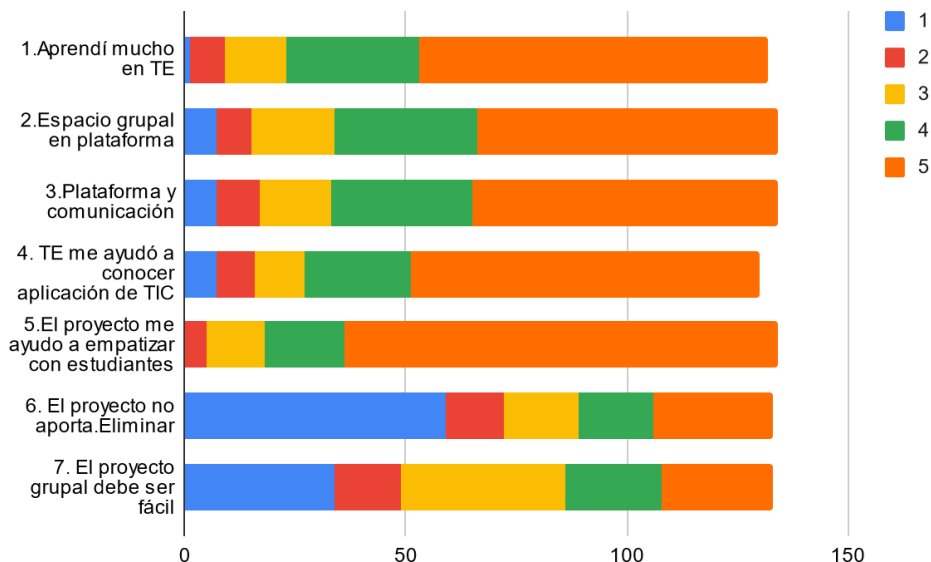
Como puede verse en la Tabla 1, la mayoría de los trabajos se presentaron a través de Genially (n = 16) muy a la par de los trabajos presentados en formato PDF (n = 15). En tercer lugar, están los trabajos entregados en formato Word (n = 10). Y luego unos pocos en formato presentación en Power Point (n = 5) y solo uno (1) en formato presentación en Canva.

Por otra parte, las metodologías didácticas seleccionadas en el diseño de la actividad se concentraron en aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aprendizaje colaborativo, Flipped Classroom, foro/debate. Hay que destacar que varios trabajos combinaron dos o tres, por ejemplo, Flipped Classroom, aprendizaje colaborativo y gamificación.

En cuanto a la experiencia sobre el trabajo en equipo los participantes, en general, se mostraron agradados con los recursos que se les proporcionaron a través de la plataforma y con el trabajo en equipo como medio para conocer más opciones sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el diseño de actividades educativas, tal como se muestra en la Figura 2.

Se puede observar dónde la mayoría estuvo muy de acuerdo ante los reactivos en una escala tipo Liker (1: Totalmente en desacuerdo...5. Totalmente de acuerdo) que se aplicó al final del curso y que incluyeron los siguientes planteamientos: 1. Aprendí mucho con el trabajo en equipo en modalidad online, 2. La sección de grupo en la plataforma facilitó el trabajo en equipo, 3. La sección de grupo en la plataforma facilitó la comunicación en el equipo, 4. El trabajo con mis compañeros de equipo para crear una actividad innovadora me ayudó a conocer más sobre la aplicación de recursos TIC para cursos online. Así mismo la gran mayoría estuvo muy de acuerdo con el planteamiento 5. La actividad diseñando una actividad innovadora me ayudó a experimentar lo que viven los estudiantes de educación en línea. Por otra parte, la mayoría no estuvo de acuerdo con que la actividad proyecto grupal se eliminara (6. La actividad diseñando una actividad innovadora aporta poco a la formación como tutor online. Se debería eliminar o cambiar). Sin embargo, ante el planteamiento 7. En el curso se debería mantener una actividad grupal que fuera de un bajo nivel de dificultad, las opiniones de repartieron más o menos de forma similar entre los que estaban de acuerdo y los que no. Lo que puede dar indicios de divergencias en la gestión del trabajo en equipo.

Figura 2. Opinión sobre la experiencia en el trabajo de equipo colaborativo para la realización del proyecto: Diseño de una actividad innovadora para la educación online



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados.

Finalmente se recogen las diferentes herramientas tecnológicas que se proponía usar para el desarrollo de las actividades y que da cuenta de la diversidad y variedad de opciones. En cada trabajo se incluían varias para desarrollar los diferentes momentos del proceso formativo y evaluativo. Se presentan en la Figura 3.

Figura 3. Diversidad de herramientas propuestas para el desarrollo de la actividad didáctica innovadora



Fuente: Elaboración propia con WorArt (Wordart.com).

Como se puede notar, además de la diversidad de herramientas, destacan los grupos de WhatsApp como la herramienta más usada, como complemento de comunicación en muchas de las propuestas educativas.

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede confirmar que los participantes incurrieron en al menos cinco modalidades de formatos para la presentación de sus proyectos o actividades formativas estando muy a la par las presentaciones interactivas con Genially y los archivos en PDF. Las diferencias en muchos casos estuvieron apoyadas en la disparidad en el nivel de desarrollo de competencias digitales de los componentes de los equipos, aun así, el trabajo colaborativo resultó ser un apoyo para compensar esas diferencias y favorecer y motivar el aprendizaje de los menos expertos. Lo que es indicio de evaluación inclusiva según Calatayud (2019), Tejeda (2019) y López y Manghi (2021).

También se puso en evidencia la variedad de metodologías didácticas innovadoras predominando la metodología del aprendizaje colaborativo, solo o en combinación con Flipped Classroom y/o gamificación. Esta predominancia pudo deberse al modelamiento que se hizo en el propio proceso de formación y la metodología empleada para realizar el proyecto. Lo que a la vez favorece el desarrollo de competencias para la docencia online con metodologías activas (Tourón y Martín), muy pertinentes para estimular los procesos metacognitivos y reflexivos desde la perspectiva inclusiva (Calatayud, 2019). Así mismo, se muestra que los participantes del curso hicieron uso de una amplia diversidad de herramientas y aplicaciones tecnológicas en sus propuestas didácticas para la formación y evaluación en entornos online, mostrando competencias digitales docentes. Lo que a su vez se pudo ver favorecido por la modalidad de trabajo colaborativo tal como lo afirman López y Manghi (2021).

Se recomienda profundizar en estudios en los que se puedan contrastar estos resultados con otros métodos evaluativos.

REFERENCIAS

- Amaro, M. C. (2019). Formación docente para la atención a la diversidad en educación superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66.
- Area, M. (2015). Reinventar la escuela en la sociedad digital. Del aprender repitiendo al aprender creando. En *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores* (pp. 167-194). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234977s.pdf>
- Area, M. y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15. <https://doi.org/10.6018/j/240791>

- Blau, I., Grinberg, R. y Shamir-Inbal, T. (2018). Pedagogical Perspectives and Practices Reflected in Metaphors of Learning and Digital Learning of ICT Leaders. *Computers in the Schools*, 35(1), 32-48. <https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1427960>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-11. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Durán, M., Gutiérrez, I. y Paz, M. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E. y Hernández-Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277-286. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las e-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 53. <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/10>
- Silva, W. H. y Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e17, 1-10. 10.24320/die.2019.21. e17.1981
- Tejeda Cerda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 169-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200169>
- Tourón, J. y Martín, D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad hoy. Una guía práctica para profesores*. UNIR editorial.

EDUCACIÓN VIRTUAL Y ESTUDIANTES CON CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA


VIRTUAL EDUCATION AND STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM CONDITIONS AT THE UNIVERSITY OF GUADALAJARA

Israel TONATIUH LAY¹ y María Elena ANGUIANO²

¹ *Universidad de Guadalajara, México*

 <https://orcid.org/0000-0001-6402-2143>

² *Universidad de Guadalajara, México*

 <https://orcid.org/0000-0001-6687-8666>

RESUMEN: La Universidad de Guadalajara (México) inició su política institucional de inclusión educativa en el año 2015, la cual, aunque con altibajos, tenía una tendencia progresiva para apoyar alumnos con discapacidad durante su etapa de ingreso, de estudiante y de egresado. Sin embargo, los cambios propiciados en los sistemas escolares por la pandemia de COVID-19 impactaron no solo al programa, sino al desempeño de estos estudiantes, principalmente aquellos dentro del espectro autista. A través del seguimiento a algunos estudiantes tanto previamente como durante este periodo de emergencia sanitaria, donde pasaron de un modelo escolar presencial a uno virtual, observamos las dificultades en el proceso educativo de los estudiantes no por el formato digital en sí, sino por la falta de competencias docentes para asesorar correctamente a estos alumnos en dicho modelo educativo. Por lo anterior, la ponencia tiene dos objetivos: primero, describir y analizar los pasos, logros y deficiencias de la política de inclusión universitaria en el último lustro; y en segundo lugar, describir y analizar las problemáticas detectadas durante este periodo de pandemia por COVID-19 que llevó a la virtualización de las clases, pero que, para algunos alumnos con Condición del Espectro Autista (CEA), en lugar de significar un apoyo y una herramienta útil para lograr alcanzar las competencias académicas, se ha convertido en una barrera más para su aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: política institucional de inclusión; autismo; brecha digital; educación virtual.

ABSTRACT: The University of Guadalajara (Mexico) initiated its institutional policy of educational inclusion in 2015, which, although with ups and downs, had a progressive tendency to support students with disabilities during their entry, student and graduate stages. However, the changes brought about in school systems by the COVID-19 pandemic impacted not only the programme but also the performance of these students, mainly those on the autistic spectrum. Through the monitoring of some students both before and during this period of health emergency, where they moved from a face-to-face school model to a virtual one, we observed the difficulties in the educational process of the students not because of the digital format itself, but because of the lack of teaching skills to properly advise these students in this educational model. Therefore, the paper has two objectives: first, to describe and analyse the steps, achievements and shortcomings of the university inclusion policy in the last five years; and secondly, to describe and analyse the problems detected during this period of the COVID-19 pandemic that led to the virtualisation of classes, but which for some students with Autism Spectrum Disorder (ASD), instead of being a support and a useful tool to achieve academic skills, has become another barrier to their learning.

KEYWORDS: institutional inclusion policy; autism; digital divide; virtual education.

1. MARCOS NORMATIVOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La *Convención Internacional de los Derechos para las Personas con Discapacidad*, vigente desde el 12 de mayo de 2008, había sido propuesta por la delegación mexicana, encabezada por Gilberto Rincón Gallardo, en la *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*, celebrada en 2001 en Durban, Sudáfrica; y, posteriormente, aprobada por la *Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas*, el 13 de diciembre de 2006.

La *Convención* dedica su artículo 24 al tema de la educación, donde se destaca que los Estados parte deben asegurar un sistema inclusivo a todos los niveles (numeral 1); asegurar que «las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad» (Fracción a, numeral 2); y asegurar «que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior» (numeral 5) (Conapred, 2007, pp. 24-25).

La Universidad de Guadalajara inició el programa de inclusión educativa para personas con discapacidad y personas de comunidades indígenas en el año 2015, teniendo como antecedentes varias acciones por parte de la comunidad estudiantil con diversas discapacidades. El denominado programa de *Universidad incluyente* nació con el objetivo de crear las condiciones de ingreso y permanencia de estos grupos vulnerables a través de diferentes acciones, como son el Programa de estímulos económicos; adecuaciones a la infraestructura tecnológica y arquitectónica, tales como la adecuación de rampas con la inclinación adecuada para la correcta movilidad, guías podó táctiles, señalética en Braille, así como la instalación de elevadores en algunos campus.

En 2016 se implementó, entre otras acciones, el apoyo para el examen de admisión para los aspirantes con alguna discapacidad, el cual ha consistido en la habilitación de un aula

para otorgarles un mayor tiempo para concluir la prueba y contar con personal especializado para apoyar a postulantes con discapacidad visual, auditiva o psicosocial. Así mismo, inició el seguimiento y apoyo de los estudiantes, cursos de capacitación a docentes y la realización de paneles informativos con expertos. En el año 2017 el Programa evoluciona y se crea formalmente la Unidad de Inclusión. A finales de este mismo año se aprobó la *Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara*.

Hasta aquí el recuento del marco normativo donde se fundamenta la inclusión educativa en general y en la Universidad de Guadalajara en particular. Sin embargo, este mismo proceso no ha estado ascendiendo permanentemente, sino que ha tenido claroscuros. Irónicamente hoy, que se cuenta con un marco normativo más robusto, las acciones de inclusión parecen correr más lentamente, lo que ha ocasionado algunos malestares tanto en la comunidad universitaria de personas con discapacidad como en algunos aspirantes.

Pero esto no ha sido todo, estos procesos sufrieron mayores retrasos en los últimos 15 meses debido a la pandemia y a la falta de respuesta oportuna y eficaz de las autoridades universitarias. Si bien lo tecnológico pudo haber sido una herramienta de inclusión por excelencia, veremos a continuación que no lo fue no solo para estas personas, sino para un porcentaje importante de universitarios, la razón: la brecha digital.

2. LA BRECHA DIGITAL Y LA EDUCACIÓN

De acuerdo con Van Dijk (2006), el concepto original de *brecha digital* solo hacía referencia a la desigualdad entre aquellos que tenían o no tenían acceso físico a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Otros autores agregaron la distancia social que separa a quienes tienen acceso de los que no (Flores, 2008); y otras más señalan la desigualdad en el acceso, uso e impacto. Así mismo, se atribuyen diferentes niveles, para los intereses de este capítulo compartimos la idea de quienes dividen la brecha digital de primer y segundo orden.

La brecha digital de Van Dijk, o de primer orden, que hace referencia al acceso físico a la tecnología, tiende a una rápida reducción debido tanto al avance tecnológico como a la facilidad de adquisición de dispositivos, sobre todo móviles como los *Smartphones*. En cuanto a la brecha digital de segundo orden, este concepto explica mejor las problemáticas sociales más allá del acceso físico a la tecnología, pues hace referencia a su uso y apropiación. En primer término, está la calidad de la información a la cual podemos acceder, entendiendo por ello que esta sea verídica, comprobable y objetiva, lo que resulta necesario no solo en un contexto educativo, sino como parte de nuestro derecho a la información, ya que el uso de esta información o su reproducción trae consecuencias, de nuevo, ya sea en un entorno educativo o de otra índole.

La brecha digital de segundo orden requiere de una alfabetización digital no solo en lo referente al conocimiento básico de herramientas digitales, *software* o *apps*, sino en entender los contextos de donde surge la información, cómo se genera, cómo se difunde y sus impactos. Curiosamente, con la combinación de un analfabetismo digital sumado a una oferta tecnológica con la lógica de mercado, sucede lo que Freire mencionó en su texto *La educación como*

práctica de libertad (1997), en el cual señala que en la civilización tecnológica la rigidez mental del hombre lo masifica, por lo que deja de asumir posturas críticas frente a la vida y queda excluido de la órbita de las decisiones, la cual se limita cada vez más a pequeñas minorías. Si bien Freire señala que este hombre «es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión, o leyó en los periódicos» (Freire, 1997, p. 85), hoy en día esos medios de información solo quedan reducidos a las redes sociales virtuales.

La falta de una alfabetización digital sea durante el proceso educativo mediado por las TIC como por parte de los docentes cuyas competencias en esta materia son limitadas, así como durante el proceso de la inclusión educativa, ha ocasionado que la brecha digital de segundo orden se haya convertido en una de las mayores barreras educativas y de inclusión en este periodo de contingencia por la COVID-19.

3. EDUCACIÓN VIRTUAL Y ESTUDIANTES CON CEA EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

La Universidad de Guadalajara (UDG) es la segunda en tamaño después de la Nacional Autónoma de México (UNAM), además de ser la universidad pública del estado de Jalisco. En el año 2021 contaba con alrededor de 300.000 estudiantes. De estos un total de 3.000.951 reportaron tener algún tipo de discapacidad, y de este número solo 63 con discapacidad psicossocial, en la cual está clasificada la CEA.

Previo a la pandemia, y como parte de las investigaciones que se realizan dentro del Cuerpo Académico Inclusión-Marginación en la era digital, se tiene una línea en la que se hace seguimiento de algunos de estos estudiantes, cuyo rendimiento académico tuvo variaciones significativas a partir de la migración del modelo presencial de clases al virtual durante los primeros meses de la contingencia, no tanto por el propio modelo, sino por la falta de habilidades docentes para comunicarse en este. Si se considera que el significado del conocimiento es la parte más relevante para el aprendizaje de alumnos con esta condición, «Cualquier intento de transmitir conocimiento tiene su límite en las posibilidades de ser significado por aquellos a quien se dirige el material significativo» (Chan, 2004, p. 151).

Lo anterior implica en un primer momento realizar los ajustes razonables necesarios para hacer accesibles los contenidos de cursos, es decir, hacer un trabajo de diseño instruccional con base en los criterios de accesibilidad, proporcionar recursos en formato accesible y de lectura fácil, incluir apoyos audiovisuales y gráficos, así como mantener un canal de comunicación constante con los estudiantes, es decir, «Un diseño educativo de entornos digitales orientado desde una perspectiva de significación tendría que apoyar con los espacios, actividades y herramientas útiles para dar cuenta de los procesos organizadores de los *aprendientes*» (Chan, 2004, p. 158).

En un segundo momento, se requiere de la elaboración de un plan de seguimiento, donde se trabaje una intervención educativa estructurada, se realicen las gestiones necesarias y se

involucren otros actores, para dar seguimiento a los estudiantes con CEA, en su trayectoria educativa.

Después de haber transitado el nivel básico de educación, y el medio superior, en el nivel universitario el estudiante con CEA se enfrenta a ideas equívocas tales como «Ya no necesita apoyos en este nivel educativo», «Si llegó hasta aquí es porque puede solo», «Tiene que resolver por sí mismo sus dificultades». Sin embargo, el estudiante con CEA se enfrenta a un ambiente adverso a la inclusión, sin información, sin accesibilidad, sin cultura de la inclusión, esto tanto en el sistema presencial como en el virtual.

En el contexto de la contingencia sanitaria por COVID-19, se implementó una respuesta educativa emergente para continuar trabajando en la modalidad en línea; sobra decir que la gran mayoría no contaba con los conocimientos, herramientas y requerimientos mínimos necesarios para adentrarse en esta modalidad educativa. De tal manera que se fue subsanando la problemática de dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, en todos los niveles educativos.

Sin embargo, para el caso de los universitarios con CEA, su situación en varios casos se complicó, además de los retos que enfrentaron como todo estudiante habituado al modelo presencial, esta situación tuvo un mayor impacto en ellos, por su apego a las rutinas, dinámicas de clase y desarrollo de habilidades sociales.

La construcción de significados en entornos digitales supone un tipo de acción que rebasa la competencia comunicativa restringida a la verbalización. Nos interesa anotar los cambios en los procesos de significación: en el entorno digital siguen siendo los lenguajes los que posibilitan la significación, entendida tanto como intención de dar sentido a algo que se expresa, como de reconocer el sentido expresado por alguien. Sin embargo, lo que supone un cambio en el proceso de significar es la integración lingüística. (Chan, 2004, p. 156)

Por otro lado, también hubo casos de estudiantes que se sintieron más cómodos en la modalidad en línea, sobre todo, aquellos con menos habilidades sociales, quienes «sufren» la interacción social y la cotidianidad dentro y fuera del aula, la cual con frecuencia tiene que ver también con su alteración sensorial. Por ejemplo, el caso de una estudiante de Medicina, quien se sentía menos intimidada al mostrar sus exposiciones a través de la cámara, mejoró en su participación en clase, así como el trabajo en equipo, y se sentía más a gusto de no tener que ir a la escuela, tomar el transporte público, aguantar el ruido, olores y el tumulto. Se sentía cómoda de poder tener más tiempo para estudiar en la comodidad de su espacio. Aunque reconoce que hay actividades prácticas que requieren de la *presencialidad*.

Otros estudiantes con condición Asperger comentan que con frecuencia los maestros recurren a la asignación de temas de exposición, individuales y por equipo, lo cual implica ponerse de acuerdo con su equipo, que en su caso no les favorece mucho, porque la comunicación en los chats es complicada; se saturan, no hay un orden claro de las ideas, se mezclan los mensajes texto y audio, y se desfasan; esto para ellos tiene una doble dificultad, pues además de su condición Asperger tienen dislexia y disgrafía severa. Situación que tanto sus maestros como compañeros pasan por alto. «La significación en el espacio virtual, aunque tenga su base

perceptual en los objetos digitalizados, sigue siendo un proceso situado en la acción de los sujetos» (Chan, 2004, p. 156).

Aunado a lo anterior, también sucede que se dan otros espacios virtuales de socialización y aprendizaje, «Comunidades de aprendizaje», lo cual favorece la colaboración y comunicación de los estudiantes para objetivos comunes en su proceso formativo, sin embargo, también se excluye a los estudiantes con CEA de estas, al no ser invitados a formar parte de la comunidad. «La educación, no sólo la mediada tecnológicamente, se desarrolla por actos de interpretación microsociales» (Chan, 2004, p. 182).

4. COMENTARIOS FINALES

La realidad nos ha mostrado la importancia de lograr una respuesta educativa adecuada ante la contingencia de la COVID-19 y otras adversidades presentes o futuras, donde la educación virtual representa una opción valiosa para poder seguir ejerciendo el derecho a la educación de todas las personas. Sin embargo, también ha dejado ver que el reto no es sencillo, que las condiciones de inequidad son un obstáculo importante de sobrepasar, y en ese sentido hay mucho por lo que trabajar para generar espacios favorables a la inclusión, tanto presenciales como virtuales; se requiere incidir en la realidad de manera directa, para no seguir reproduciendo prácticas educativas excluyentes.

La educación virtual representa un modelo educativo con muchas virtudes, sin embargo, también requiere de un rediseño basado en el Diseño Universal de Aprendizaje, que cumpla los criterios de accesibilidad digital, un enfoque de derechos humanos y el fomento de la cultura de la inclusión. En otras palabras, se deben trabajar estos requerimientos tanto en la modalidad presencial como en la virtual, para no seguir reproduciendo prácticas no inclusivas, y trasladarlas de lo presencial a lo virtual.

Si los entornos digitales siguen el modelo escolar en su organización y en su visualización como espacios de actividad, los objetos con los que se opera tienen funciones similares y se producen también desde los modelos aprendidos desde lo escolar. Nuestra propuesta teórica apunta al reconocimiento de que una disposición de la interfaz que presente una organización más cercana a las dinámicas de significación puede coadyuvar a una comprensión de lo virtual como integración de los procesos de construcción cognitiva y la acción operada en la información como insumo o materia de trabajo en los entornos digitales; es decir, el espacio, las herramientas y la actividad misma se pueden resignificar para hacerlos acordes a la naturaleza del entorno digital, y ello supone desplazar las metáforas por las que las interfaces educativas se están construyendo. (Chan, 2004, pp. 185-186)

Por parte de las instituciones de educación superior debe haber una respuesta educativa institucional, que se comprometa con la atención, permanencia y seguimientos a estudiantes con discapacidad. Es urgente que, dentro de los centros educativos de todos los niveles, se trabaje en el diseño universal del aprendizaje, para hacer posible que todos los estudiantes de la diversidad puedan recibir una educación inclusiva de calidad.

Un error recurrente fue que se trasfería la clase presencial a una exposición *online*, la cual era más tediosa, y se dejaba sin explotar el potencial de las herramientas y aplicaciones de la modalidad virtual. Así mismo, si bien en esta modalidad los jóvenes universitarios comenzaron a generar espacios de convivencia social «virtual», interactuaron en redes sociales y organizaron sesiones para «estudiar», compartiendo al mismo tiempo otros temas de interés, también se tornaron en espacios en los cuales siguen excluyendo a los compañeros con CEA.

Si bien nos gustaría decir que previo a la pandemia la inclusión educativa en el nivel superior para las personas con CEA era un éxito, la verdad es que hasta ese momento se trataba de un proceso bastante lento de conocimiento, sensibilización y apoyo para ellos, cuyos mínimos alcances han sido opacados por el desconcierto de una idea errónea de educación virtual, lo cual debe ser una llamada de atención a las autoridades, funcionarios, directivos, profesores y demás miembros de la comunidad universitaria sobre el retroceso en los derechos de inclusión ganados hasta inicios de 2019 por las personas con CEA, más aún si el modelo híbrido de educación ha llegado para quedarse.

Lo anterior debe ser más concordante aún con las discusiones que la propia pandemia ha ocasionado con motivo de la inclusión educativa en el nivel superior en general, de las personas con discapacidad, y en este caso de las personas con autismo. La virtualización puede ser un excelente medio para su educación, siempre y cuando cumpla con las características y objetivos que aquí ya hemos esbozado.


REFERENCIAS

- Chan, M. (2004). *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Conapred. (2007). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad-Ax.pdf
- Flores, R. (2008). *¿Qué es la brecha digital? Una introducción al nuevo rostro de la desigualdad*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000200011
- Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de la libertad*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, J. (2006). *Digital divide research, achievements and shortcomings*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304422X06000167>

APRENDIZAJES COLABORATIVOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LABORATORIO DE CAMBIO

COLLABORATIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION: LABORATORY OF CHANGE

Mario VÁSQUEZ ASTUDILLO¹, Doris Pires VARGAS BOLZAN²
y Ana Carla HOLLWEG POWACZUK³

¹ *Universidad Federal de Santa María, Brasil*
mario.astudillo@ufsm.br
 <https://orcid.org/0000-0003-3665-1123>

² *Universidad Federal de Santa María, Brasil*
dbolzan19@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-1704-008X>

³ *Universidad Federal de Santa María, Brasil*
apowaczuk@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>

RESUMEN: El estudio aborda la relevancia de la teoría de la actividad como fundamento y guía para el trabajo pedagógico en una disciplina sobre el Laboratorio de Cambio (LC). El sustento de la investigación se basa en los aportes de Engeström (1987, 2001, 2009), que forma parte de la tercera generación de investigadores dedicados al concepto de actividad en una perspectiva histórico-cultural, a partir de los aportes de Vygotski (1982) y Leontiev (1984). La metodología de investigación corresponde a una intervención formativa cualitativa desarrollada en el contexto de estudios de posgrado en una universidad pública brasileña. La recolección de datos se realizó a través de cuestionarios, análisis documental de la información generada en la plataforma tecnológica y análisis de contenido de las videoconferencias. Las dimensiones y variables consideradas son la actividad de aprendizaje; los sujetos participantes; objeto; herramientas; comunidad de aprendizaje; normas y reglas definidas por profesores y estudiantes; división del trabajo. Los resultados muestran que la implicación en el LC promueve el compromiso efectivo de sus miembros, favoreciendo la activación del aprendizaje, acuerdos de colaboración y autorregulación. Se enfatizan la dimensión subjetiva e intersubjetiva, las contradicciones en los sistemas de actividad como motor de cambio y desarrollo, reconociendo la dinámica de la disciplina como representativa de los conceptos que orientan el trabajo en el LC. Como conclusión se destaca el rol mediador de los profesores, activando dispositivos que

conducen a la auto-socio-construcción del conocimiento, a partir de la constante evaluación y reorganización de las acciones desarrolladas.

PALABRAS CLAVE: Laboratorio de Cambio; aprendizaje expansivo; autorregulación; educación superior.

ABSTRACT: The study addresses the relevance of activity theory as a foundation and guide for pedagogical work in a discipline on the Laboratory of Change (LC). The support of the research is based on the contributions of Engeström (1987, 2001, 2009), who is part of the third generation of researchers dedicated to the concept of activity in a historical-cultural perspective, based on the contributions of Vygotski (1982) and Leontiev (1984). The research methodology corresponds to a qualitative training intervention developed in the context of postgraduate studies at a Brazilian public university. Data collection was done through questionnaires; documentary analysis of the information generated on the technological platform and content analysis of videoconferences. The dimensions and variables considered are the learning activity; the participating subjects; object; tools; learning community; norms and rules defined by teachers and students; division of labour. The results show that involvement in LC promotes the effective commitment of its members, favoring the activation of learning, collaboration agreements and self-regulation. The subjective and intersubjective dimension is emphasized, the contradictions in the activity systems as a motor of change and development, recognizing the dynamics of the discipline as representative of the concepts that guide the work in LC. In conclusion, the mediator role of teachers stands out, activating devices that lead to the self-socio-construction of knowledge, based on the constant evaluation and reorganization of the actions carried out.

KEYWORDS: change laboratory; expansive learning; self-regulation; higher education.

1. INTRODUCCIÓN

El Laboratorio de Cambio (LC) es un enfoque destinado a impulsar el aprendizaje expansivo a partir de procesos colaborativos organizados en diferentes contextos institucionales y laborales. La teoría de la actividad (TA), concepto en el que se fundamenta el LC, según Engeström (1987, 2001, 2009), no es solo una teoría psicológica, sino un enfoque interdisciplinario relevante para las ciencias sociales y recursos humanos, integrando investigadores de las más diversas áreas científicas. Este amplio abanico da cuenta del potencial de la TA para apoyar los procesos involucrados en el trabajo pedagógico, entendidos aquí como mediaciones e interacciones encaminadas a promover el aprendizaje de sujetos que interactúan en las clases universitarias. Así, la TA ofrece un marco conceptual capaz de potenciar los elementos sociales, pedagógicos y tecnológicos involucrados en el trabajo pedagógico, permitiendo a los grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje apropiarse de conocimientos en el contexto de la educación superior (Querol, Cassandre y Bolgacov, 2014). En este sentido, expresa la relevancia del trabajo pedagógico, pensado desde una base teórica que sustenta la expansión del aprendizaje, reconociéndose como un proceso en el que la construcción de conceptos, la expresión de ideas y

concepciones debe ser el punto de partida para asumir un modo de actividad que va más allá de la reproducción del conocimiento, valorando el proceso de apropiación y aplicación genuinas. La TA ha ido adquiriendo relevancia por su aporte que ofrece una visión integradora como método para analizar y comprender el aprendizaje humano, junto con la comprensión de las tensiones y razones que subyacen a la actividad en su conjunto (Vásquez y Martín-García, 2020).

1.1. EL LABORATORIO DEL CAMBIO: PRINCIPIOS BÁSICOS

El LC se apoya, según Engeström (1987, 2001, 2009), en las construcciones resultantes de la tercera generación de investigadores que se dedican al concepto de actividad en una perspectiva histórico-cultural. El autor retoma los conceptos originales de sistemas de actividad (Vygotski, 1982; Leontiev, 1984; Wertsch, 1988), para explicar los elementos sociales y colectivos, agregando los elementos de comunidad, reglas y división del trabajo. Destaca la importancia de analizar las interacciones mutuas desde la multiplicidad de perspectivas y las redes de interacción y mediación que componen los sistemas de actividad. Por tanto, la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora, a través de la cual se establece el flujo de interacciones entre sujetos.

Engeström (2009) destaca la importancia de las contradicciones en los sistemas de actividad como motor de cambio y desarrollo. En este sentido, existen investigaciones y estudios que han buscado entender la actividad educativa como un sistema de actividad, consistente en acciones y operaciones basadas en una razón y/o propósito, reconociendo que la construcción del conocimiento de los estudiantes es el propósito final del trabajo pedagógico. Es un objeto parcialmente compartido entre la actividad educativa de los docentes y la actividad de los estudiantes, que implica el análisis de las contradicciones y digresiones que surgen en el trabajo pedagógico como dimensiones potenciales del aprendizaje expansivo. El docente, en esta perspectiva, asume el rol de mediador responsable en la promoción de condiciones favorables para el aprendizaje.

Podemos referir que el trabajo conjunto y el proceso de apropiación, generado a partir de aprendizajes expansivos, implican relaciones formativas a partir de las cuales los participantes se involucran en un contexto de negociación, de manera que las posiciones intersubjetivas favorecen la co-construcción de nuevos sentidos y significados en las situaciones de aprendizaje propuestas. Por tanto, las condiciones de aprendizaje se basan en la capacidad de interactuar con elementos contradictorios, requiriendo una reconfiguración permanente de las actividades con el fin de obtener avances en la construcción del conocimiento. Por ello, es fundamental que los sujetos de este proceso busquen construir soluciones a situaciones problemáticas, replanificando, debatiendo y reevaluando las acciones implementadas (Engeström, 2001).

2. METODOLOGÍA

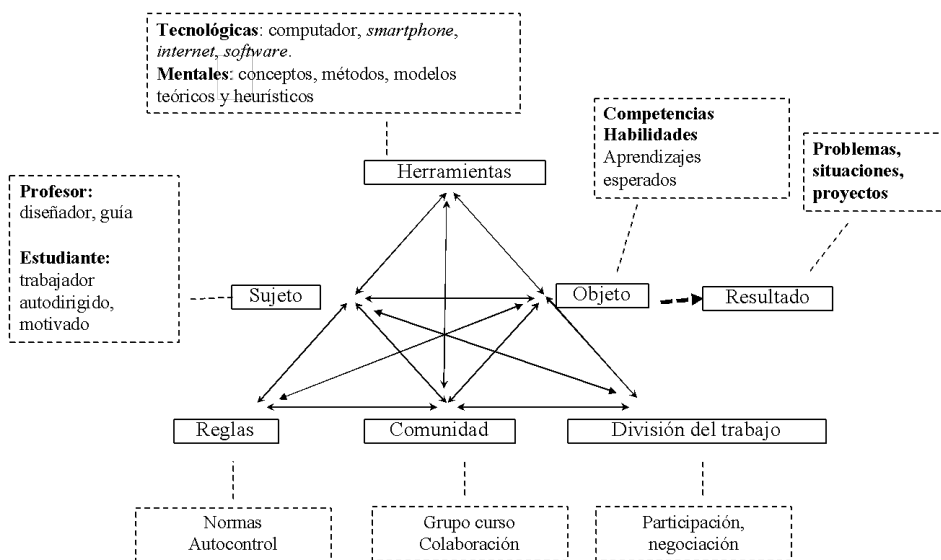
La intervención formativa, caracterizada por la Disciplina Laboratorio de Cambio de (DLC), se desarrolló en el contexto de estudios de posgrado en la Universidad Federal de

Santa María, Brasil, y tuvo como objetivo promover la apropiación de los conceptos clave de este enfoque. Como objetivos de investigación definimos: valorar las dimensiones del diseño pedagógico de la DCL en sus perspectivas investigativa e intervencionista; y sistematizar las percepciones y manifestaciones de los estudiantes para mejorar el diseño pedagógico de las actividades, el involucramiento y la participación para (re)construir posibles concepciones sobre la enseñanza aprendizaje, la innovación y sus múltiples contextos.

Establecimos el diseño de un programa de intervención e investigación, utilizando el LC como contenido programático, identificando las posibles articulaciones entre los conceptos de conocimiento, procesos de formación, procesos de cambio y desarrollo profesional, involucrados en los diferentes niveles educativos.

Con base en los principios de la TA, la Figura 1 muestra las dimensiones del trabajo pedagógico propuesto: la actividad de aprendizaje proyectada e implementada; profesores y estudiantes como sujetos participantes; las diferentes herramientas disponibles y las utilizadas por estudiantes y profesores; la formación y el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje; reglas y regulaciones existentes en la comunidad de aprendizaje, y la división del trabajo establecida para el desarrollo o realización de las actividades de aprendizaje.

Figura 1. Teoría de la Actividad aplicada en la Disciplina Laboratorio de Cambio



Fuente: Elaboración de los autores, basada en Engeström, 2001.

La evaluación del curso desarrollado por la disciplina se basó en la definición de dimensiones y de las variables para comprender mejor el caso de la intervención formativa. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios; análisis documental de la información

generada en la plataforma tecnológica, y análisis de contenido de las grabaciones de videoconferencia de las clases de la DLC.

Los cuestionarios aplicados a los estudiantes de DLC a través de los formularios de Google Drive Suite y los cuestionarios de Moodle fueron Cuestionario 1 Evaluación de la disciplina (C1) y Cuestionario 2 Autoevaluación de participación en la disciplina (C2) (Cuadro 1).

Cuadro 1. Dimensiones y variables de los cuestionarios de evaluación y autoevaluación

| Dimensiones | | Variables |
|--------------------------|---|--|
| Actividad de aprendizaje | Diseño pedagógico de actividades de aprendizaje | C1.5; C1.7.1; C1.7.2; C1.7.5 Tipo de actividades de formación, frecuencia, secuencia, cantidad, logro de los objetivos, naturaleza C1.12 Posibilidades de trabajar de forma asincrónica C1.4/C2.3; C2.4 Interactividad entre estudiantes, profesor y estudiantes C1.3 Utilidad de las actividades para lograr los objetivos de aprendizaje C1.23 Sugerencias para mejorar el diseño de actividades |
| Sujetos | Profesores Estudiantes | C1.18; C1.22 Participación del profesorado de la asignatura: dinamismo, inquietud, atención a las necesidades de los alumnos, justicia C1.6 Participación de profesores invitados C2.11; C2.12 Interacción con profesores invitados C1.16 Intereses y preocupaciones de los estudiantes C2.1; C2.2; C2.9; C2.10 Participación en la disciplina y clases |
| Objeto | Resultados de aprendizaje | C1.1 Aportes de la disciplina para conocer el LC C1.2 Actividades adecuadas para lograr los objetivos de aprendizaje C1.26 Contribuciones de la disciplina al trabajo/investigación C2.15 Beneficios de diseñar proyectos de intervención |
| Herramientas | Conceptuales | C1.7.3; C1.7.4; C1.10 Artículos, libros digitales o impresos, recursos sugeridos |
| | Procedimentales | C1.9 Métodos de trabajo individual y grupal, en persona y en línea |
| | Tecnológicas | C1.8; C1.11 Uso de recursos tecnológicos disponibles en línea |

| Dimensiones | | Variables |
|--------------------------|--|---|
| Comunidad de aprendizaje | Organización social de estudiantes y aprendizaje | C1.1/C2.8 Interacción entre: profesor/alumno, alumno/alumno, grupo/grupo C1.7.6/C2.6; C2.7; C2.13; C2.14 Colaboración para/ con el grupo de trabajo y compañeros del grupo del curso C1.13; C1.17 Sentimiento de comunidad C1.24 Sugerencias para mejorar la participación y la participación de los estudiantes C1.25 Dificultades en el desarrollo de actividades |
| Normas | Existencia de normas y reglas | C1.15 Directrices para actividades colaborativas C1.19 Pautas de trabajo para asignaciones presenciales y virtuales C1.20 Reglas definidas por los estudiantes |
| División del trabajo | Roles de los estudiantes y profesores | C1.21/C2.5 Roles y tareas definidas por el profesor y los estudiantes; Transferencia del control de la actividad del profesor al alumno. |

Fuente: Propuesta organizada por los autores a partir de los elementos de la Figura 1.

El procesamiento de datos se realizó a partir de la organización de las respuestas a los cuestionarios de evaluación y autoevaluación de los estudiantes, realizando análisis de datos de preguntas cerradas y abiertas. Destacamos que, para reflexionar sobre las respuestas presentadas, exploramos los aportes teóricos señalados por los estudiantes, el impacto de este enfoque en la comprensión de los procesos de formación, el diseño metodológico adoptado para el desarrollo de las actividades, así como su usabilidad en el trabajo pedagógico, ya que la mayoría de los estudiantes se desempeñan como docentes en la educación básica y superior. Estos aspectos se destacan como muy importantes para comprender los conceptos explorados sobre el LC y su implementación en el lugar de trabajo, en sus instituciones.

3. RESULTADOS

Inicialmente, presentamos el análisis a partir de los índices analíticos de frecuencia absoluta y porcentaje de variables, además del análisis de las respuestas a las preguntas abiertas, resultante de los cuestionarios. En la segunda parte, hicimos un análisis con las pruebas estadísticas chi-cuadrado de Pearson y V de Cramer.

3.1. ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

El diseño pedagógico adoptado señaló los objetivos y acciones de autorregulación para impulsar la reorganización continua de la actividad de estudio ofrecida. En las respuestas de los estudiantes, si agrupamos «totalmente de acuerdo» y «de acuerdo», el 100 % de los estudiantes valora que las actividades fueran útiles para lograr los objetivos de aprendizaje de la disciplina LC y que permitieran la interactividad entre los estudiantes y con los profesores; y el 95 % los considera claramente presentados. La mayor dificultad identificada fue el acceso a actividades asincrónicas siempre cuando era necesario. El diseño pedagógico, en cuanto al propósito de las actividades, su frecuencia y secuencia y el tiempo para realizar las actividades propuestas, tiene una valoración elevada (entre el 80 % y el 90 %).

Los estudiantes valoran críticamente su participación e interacción en los foros (Excelente: 33,4 %) y su contribución con reflexiones personales críticas y de calidad en la construcción conjunta de respuestas a las tareas propuestas (Excelente: 27,8 %).

Además de caracterizar el diseño como coherente y plenamente viable, las sugerencias para mejorar el diseño de actividades están relacionadas con la secuencia de textos («empezar con textos más simples»); la «optimización del tiempo de clase»; un «menor número de actividades»; «profundizar algunos elementos que sustentan el LC».

3.2. SUJETOS PARTICIPANTES

Considerando los mismos criterios de agrupación de «completamente de acuerdo» y «de acuerdo», el 100 % de los estudiantes coinciden en que la participación de profesores invitados contribuyó a la comprensión de la teoría y su aplicación en la práctica; los profesores de la disciplina se mostraron abiertos y acogieron sus intereses e inquietudes con respecto a los contenidos en foco; fueron dinámicos, comprometidos y preocupados por satisfacer las demandas que surgieron durante el curso, y resolvieron de manera justa las demandas colectivas. La disciplina «nos instruyó, como educadores conscientes de su rol sociohistórico, para que, con subsidios teórico-metodológicos, podamos construir diferentes propuestas de LC».

3.3. OBJETO

La mayoría de los estudiantes considera que el diseño pedagógico de la disciplina permitió conocer el LC en sus perspectivas investigativa e intervencionista y «comprender mejor cómo la base teórica sustenta una investigación de esta naturaleza en la práctica».

En opinión de los estudiantes, el curso «contribuyó a la profundización teórica de la TA» y «abrió muchas posibilidades en el marco teórico». Para algunos de ellos, «el LC se convertirá en una metodología viable para ser aplicada en la institución», será «la base metodológica de mi proyecto de investigación», «la base metodológica de mi trabajo de investigación». La metodología de la disciplina permitió «instrumentalizar con nuevas lentes para analizar

el problema de investigación», ofrecer «una nueva mirada a lo que será la base teórica de la investigación» y «repensar la investigación como agente de transformación efectiva».

El diseño de un programa de intervención e investigación, utilizando la TA, resalta las articulaciones que establecen los estudiantes entre los conceptos de conocimiento, procesos de formación, procesos de cambio y desarrollo profesional, implicados en los diferentes niveles de educación: «pensar desde el contexto, buscando relacionar las teorías estudiadas con nuestra práctica [...] para hacerlo colectivamente»; «veo el LC como una propuesta atrevida, pero posible de llevar a cabo y, sobre todo, una posibilidad real de marcar la diferencia en diferentes entornos laborales».

El diseño del proyecto dio lugar a un «proceso educativo más participativo, democrático, emancipatorio y dialéctico». Algunos de los principales beneficios de llevar a cabo el proyecto fueron: «Diseñar eficazmente una propuesta de intervención elaborada por nosotros. A diferencia de analizar los procesos desarrollados por otras personas, el trabajo nos dio autonomía para crear y significar la teoría que estudiamos durante el semestre, poniéndola en práctica y verificando las contradicciones que surgen en el proceso práctico»; «Buscar nuevos horizontes y producir nuevos significados en los entornos laborales, pero también en las visiones de vida, cambiando actitudes»; «Este trabajo fue muy significativo porque, además de ser una asignatura académica, realmente se convirtió en parte del día a día de la escuela donde trabajo».

3.4. HERRAMIENTAS

La alta valoración de las herramientas por parte de los estudiantes (100 %), sigue la misma tendencia de las dimensiones anteriores, con adecuados recursos tecnológicos y materiales extra ofrecidos en la disciplina para lograr los objetivos de aprendizaje y artículos y libros para la comprensión de la teoría y su aplicación en la práctica. Una de las mayores dificultades fue conectarse a Internet para acceder correctamente a clases sincrónicas o videoconferencias.

3.5. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Esta dimensión del diseño pedagógico de la disciplina tuvo el menor nivel de desarrollo. Agrupando los resultados de las variables (Cuadro 1), podemos establecer cuantitativamente una media del 60 % de acuerdo por parte de los estudiantes. Estiman que hubo una falta de mayor implicación de los grupos reducidos y su interactividad con otros grupos, con lo que la participación en las actividades no les facilitó conocer mejor a sus compañeros.

El contexto pandémico representó, según la autoevaluación de los estudiantes, dificultades en las actividades de aprendizaje grupal para mantener la disponibilidad para ayudar y colaborar con las dudas de los compañeros y del grupo y colaborar con ideas y propuestas para la efectividad del trabajo. También fue difícil para varios estudiantes participar en las clases a través de videoconferencia, limitando su contribución a la discusión de los temas de la agenda.

La intención y la posibilidad de «aprender tanto en el sentido curricular como también en el humano», «realizar este trabajo de forma colaborativa (involucrando a compañeros y profesores)» fueron claramente percibidas y vividas por los alumnos, lo que permite explicar la autocrítica de su participación en esta dimensión de la comunidad. Valoran el trabajo en grupo, «respetando la singularidad de cada tema, dialogando sobre diferentes opiniones» para «encontrar formas de desarrollar el trabajo colaborativo».

3.6. REGLAS Y DIVISIÓN DEL TRABAJO

Las variables referidas a las dimensiones de reglas y división del trabajo presentan una alta valoración (100 %). La existencia de pautas y reglas para el funcionamiento y la dinámica de la disciplina fueron adecuadas para lograr los objetivos de aprendizaje. En la división del trabajo, los profesores transfieren gradualmente el control de la actividad al alumno. Cada grupo tuvo la oportunidad de definir sus reglas y formas de trabajo colaborativo. El diseño de las actividades permitió la colaboración para/con compañeros del grupo de trabajo y de la clase. Los estudiantes mantuvieron una postura activa en el desarrollo del trabajo en actividades grupales.

3.7. ANÁLISIS DE ASOCIACIÓN ESTADÍSTICA EN LAS DIMENSIONES DEL DISEÑO PEDAGÓGICO

En paralelo analizamos la asociación entre las variables con la prueba estadística chi-cuadrado no paramétrica de Pearson y medimos la intensidad de la asociación con la V de Cramer, para cada uno de los dos cuestionarios, de las variables de las dimensiones de investigación (Cuadro 1).

En el Cuestionario 1 para la valoración de la disciplina no encontramos asociación significativa (valor de chi-cuadrado menor o igual a 0,05) en ninguna de las dimensiones. En el Cuestionario 2 de autoevaluación de la participación en la disciplina, aparecen algunas asociaciones significativas, con una alta intensidad en la dimensión «sujeto» (C2.1; C2.9; C2.10; C2.11).

Con base en los resultados cualitativos y en el contexto pandémico, con el regreso a clases presenciales por parte de estudiantes de la disciplina que mayoritariamente actúan en escuelas, podemos explicar el enfoque de la asociación estadística en las preguntas referentes a la participación individual en la disciplina en la dimensión «sujeto». El diseño pedagógico generó un alto nivel de participación semanal de los estudiantes. Para este diseño pedagógico se utilizó la teoría de base del contenido de la asignatura. En el liderazgo pedagógico de los docentes y la transferencia intencionada a los estudiantes, exigió una creciente autonomía de los estudiantes en las dimensiones objeto, herramientas, comunidad de aprendizaje, reglas y división del trabajo.

4. CONCLUSIONES

Los procesos de autorregulación grupal se revelan como dinámicas impulsoras de la reorganización continua del contrato didáctico en acción, teniendo las dimensiones subjetiva e intersubjetiva como núcleo bajo el cual se circunscribe el trabajo pedagógico. Coincidimos con Jorba y Casellas (2001) al explicar cómo mecanismos que conducen a la auto-socio-construcción del conocimiento en una disciplina; la necesidad de una constante evaluación y reorganización de las acciones desarrolladas, teniendo en cuenta la relación y reestructuración de los conceptos conocidos con los nuevos; el desarrollo de procesos de retroalimentación, permitiendo la autorregulación colaborativa entre todos sus miembros; asegurando que los criterios de evaluación que se utilizarán para regular la aplicación y generalización de lo aprendido, en la solución parcial de la etapa actual, se compartan con lo que se espera aprender en la siguiente etapa, y, finalmente, la coordinación en cadena de la etapas definidas en el plan hasta el final se logra de manera autorregulada, con el fin de brindar éxito en las actividades desarrolladas.

Observamos que los principios rectores de la TA favorecen la expansión del aprendizaje, organizando y mediando situaciones para practicar esquemas existentes, reelaborando y apropiándose a partir del desarrollo de nuevos esquemas, nuevas reglas de acción para metas y tareas a construir. El proceso de cambio frente a este diseño metodológico demuestra las posibilidades de formatos innovadores para la clase universitaria, considerando la apuesta por el trabajo autónomo y colaborativo que tal enfoque impone a los participantes. La participación efectiva a partir de la activación de procesos colaborativos autodirigidos y autorregulados fomenta el compromiso de sus integrantes, favoreciendo la activación de aprendizajes expansivos, condición inherente a la producción de trabajo pedagógico en el contexto de las instituciones de Educación Superior.

REFERENCIAS

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning AT work: toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. DOI: 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2009). Toward an activity-theoretical reconceptualization. En K. Illeris *et al.*, *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (pp. 53-73). Abingdon: Routledge.
- Jorba, J. y Casellas, E. (2001). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula*. Madrid: Síntesis.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, consciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago.
- Querol, M. A. P., Cassandre, M. P. y Bulgacov, Y. L. M. (2014). Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. *Gestão & Produção*, 21(2), 405-416. DOI: 10.1590/0104-530X351
- Vásquez, M. y Martín-García, A. V. (2020). Activity theory: fundamentals for study and design of blended learning. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 515-533. DOI: 10.1590/198053147127
- Vygotski, L. S. (1982). *Obras Escogidas. Tomos I, II e III*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM EM AMBULATÓRIO PEDIÁTRICO: ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR E ARTICULAÇÃO EM REDE

EVALUATION OF DIFFICULTIES AND LEARNING DISABILITIES IN PEDIATRIC OUTPATIENTS: INTERDISCIPLINARY ACTION AND NETWORK ARTICULATION

Márcia ZAKUR AYRES¹, Cristiane F. CUNHA GRILLO² e Adriana S. MEDEIROS BATISTA³

¹ UFMG, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-2216-7904>

² UFMG, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-6834-7551>

³ UFMG, Brasil

RESUMO: Introdução: O presente trabalho tem como objetivo discutir formas associadas de abordagem das demandas escolares direcionadas ao Programa de Extensão Janela da Escuta da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a práxis do atendimento psicopedagógico hospitalar, especificamente no contexto ambulatorial. **Metodologia:** Desenvolvido como pesquisa-ação, está construído através do relato de dois casos: o primeiro associado a Dislexia e, o segundo, caso de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) autoinformado com prévio atendimento por transtorno de alimentação. Os casos permitem discutir diferenças entre transtornos interferentes das dificuldades de aprendizagem de caráter multifatorial, além de exemplificarem ações articuladas tanto no contexto do próprio ambulatório quanto em rede interinstitucional. **Resultados:** No primeiro caso o adolescente apresentava trajetória insatisfatória em vários equipamentos públicos voltados ao atendimento da criança e do adolescente. Após atendimento no ambulatório, a busca pela articulação institucional e interdisciplinar resultou na valorização do indivíduo aprendiz através do entendimento de como o mesmo aprende. No segundo caso, identificou-se a procura por confirmação do diagnóstico de TDAH para prescrição de medicamento que favorecesse a perda de peso. Trabalhou-se de forma a promover a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, sem medicação. **Conclusões:** Observou-se que o trabalho articulado entre os equipamentos favoreceu o processo de construção dos casos clínicos, essencial para definição das intervenções efetuadas. A primeira abordagem, através de profissional da psicopedagogia,

conduziu a uma avaliação interdisciplinar voltada aos aspectos escolares, enquanto importante parte da vida dos adolescentes e, assim, determinantes para promoção da saúde.

PALAVRAS-CHAVE: dislexia; TDAH; transtorno de alimentação; dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT: Introduction: The present work aims to discuss associated ways of approaching school demands directed to the Window of Listening Extension Program of the Faculty of Medicine of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), the praxis of hospital psychopedagogical care, specifically in the outpatient context. **Methodology:** Developed as action research, it is built through the report of two cases: the first associated with Dyslexia and; the second, a self-reported case of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) with previous care for eating disorder. The cases allow discussing differences between disorders that interfere with learning difficulties of a multifactorial nature, in addition to exemplifying actions articulated both in the context of the clinic itself and in an inter-institutional network. **Results:** In the first case, the adolescent had an unsatisfactory trajectory in various public facilities aimed at child and adolescent care. After attending the clinic, the search for institutional and interdisciplinary articulation resulted in the appreciation of the individual learner through the understanding of how they learn. In the second case, the search for confirmation of the diagnosis of ADHD for the prescription of medication that favored weight loss was identified. Work was done to promote the redefinition of the teaching-learning process, without medication. **Conclusions:** It was observed that the articulated work between the equipment favored the construction process of clinical cases, essential for defining the interventions performed. The first approach, through a psychopedagogical professional, led to an interdisciplinary assessment focused on school aspects, as an important part of adolescents' lives and, thus, determinants for health promotion.

KEYWORDS: dyslexia; ADHD; eating disorder; learning difficulties.

1. INTRODUÇÃO

Demandas voltadas às dificuldades de aprendizagem tem impacto no cotidiano escolar e pode, em seu enfrentamento, contar com apoio dos serviços de saúde, para melhor compreensão e diferenciação quanto aos aspectos biológicos e/ou transtornos interferentes, em seus múltiplos aspectos. Nem sempre este acompanhamento será efetuado através de medicação, embora seja corriqueira a procura por intervenções medicamentosas (Correia, 2016, p. 33). E, no período da adolescência, tal quadro ainda é agravado pelas questões que envolvem essa fase do desenvolvimento. Trata-se de considerar os fatores culturais que contribuem informalmente com expectativas sobre o enfoque biológico para as causas que afetam a aprendizagem, e, buscam tratamento médico para solucionar os entraves do indivíduo aprendiz, sem reconhecer a limitação da abordagem médica para determinadas dificuldades.

No Ambulatório São Vicente, parte do complexo de saúde do Hospital das Clínicas (HC) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (FM/UFMG), é desenvolvido, além dos atendimentos médicos, o Programa de Extensão da Faculdade de Medicina,

denominado Janela da Escuta, que oferece atendimento multiprofissional especializado no desenvolvimento e na saúde do adolescente. A equipe multiprofissional do Janela da Escuta é composta por médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, psicopedagogos, entre outros profissionais, com o trabalho orientado pela ética da psicanálise.

Nesse cenário, a Psicopedagogia foi incorporada em 2017, como especialidade que integra o atendimento interdisciplinar, cuja proposta é avaliar as demandas escolares dos adolescentes atendidos no serviço e realizar intervenções de acordo com o que for observado. A Psicopedagogia é uma área de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde, que estuda e atua com os processos de aprendizagem e com os problemas decorrentes deste processo (Scoz, 2016).

A interdisciplinaridade, baseada na rede de especialistas em atenção e na escuta do adolescente, é o eixo do Programa e também orienta os casos clínicos apresentados neste estudo. O adolescente compreendido como especialista de si mesmo é a «especialidade» a ser destacada. O enfoque psicopedagógico na abordagem da equipe de saúde propõe a promoção da saúde integral do adolescente e a prevenção da violência e da exclusão, buscando a adesão do paciente/aluno, como sujeito responsável pelo sucesso de sua saúde escolar, assim como o entendimento e a participação dos seus responsáveis.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido como pesquisa de campo, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, descrevendo as características de sujeitos selecionados em dois casos, envolvendo coleta de dados, observações, análise de comportamentos, devolutivas e orientações. Além disso, pode ser considerado uma pesquisa-ação, uma vez que foi desenvolvido com participação ativa em ambulatório, onde se desenvolve o Programa de Extensão Janela de Escuta (FM-UFMG).

Os casos foram selecionados entre os atendimentos efetuados tendo como critério a escuta desde o acolhimento, o tipo de diagnóstico, a evolução da condição de saúde do adolescente assistido, especialmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem. Apresenta uma contextualização da prática como instrumento de reflexão e ação, visando investigar as características e os efeitos das ações desenvolvidas no âmbito interdisciplinar e interinstitucional que auxilie as escolas.

Os atendimentos abordados ocorreram entre 2018 e 2020 e tiveram como sujeitos do estudo tanto os adolescentes quanto seus pais e outros familiares, assim como também os profissionais envolvidos no atendimento de cada um em suas trajetórias, na busca pelo aprimoramento da forma de aprender. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG e emitido o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), sob o número 42994620.5.0000.5149. Os responsáveis legais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado via mensagem eletrônica, em razão das medidas sanitárias em vigor, durante a Pandemia de COVID-19.

3. RESULTADOS

3.1. CASO I: TRAJETÓRIA INTERINSTITUCIONAL DO ADOLESCENTE COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O primeiro caso se trata de adolescente de 12 anos, sexo masculino, aluno do 5.º ano da Educação Básica, compareceu ao Janela da Escuta acompanhado de sua mãe, encaminhado pelo técnico de saúde do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) – unidade pública de atendimento à população, onde são oferecidos os serviços de assistência social – para poderem compreender a sua situação nos aspectos referentes à sua saúde. Naquele momento, o adolescente tinha prescrições para uso de Ácido Valpróico, Risperidona e Metilfenidato. Sua mãe apresentava diversas queixas quanto ao comportamento do filho e às demandas não atendidas, com relatos de muitas dificuldades no Centro de Saúde em sua região.

No primeiro contato e na discussão com a equipe do Janela da Escuta houve a verificação de que esse era um caso bastante conhecido e que já havia um acompanhamento cuidadoso da equipe, com atendimentos anteriores no Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF) – criado pelo Ministério da Saúde em 2008 com o objetivo de apoiar a consolidação da Atenção Básica no Brasil (Anjos *et al.*, 2008, p. 672) – e no Centro Psíquico da Infância e Adolescência (CEPAI) – referência em Minas Gerais na atenção em saúde mental da criança e do adolescente para os casos de maior complexidade (Nogueira e Campos, 2007, p. 45).

Verificou-se que havia registros de várias avaliações clínicas sem que a mãe conseguisse entender as orientações e acompanhá-las, não dando prosseguimento aos tratamentos e, com a descontinuidade, impedindo a conclusão das propostas de intervenção dos profissionais. O acolhimento do adolescente por uma assistente social foi iniciado no Janela da Escuta em 25 de maio de 2018, quando sua mãe fez o relato sobre as dificuldades de aprendizagem e o comportamento agressivo do sujeito. Em junho/2018, houve discussão do caso com a psicóloga do ambulatório e foi feita a opção pelo início da avaliação psicopedagógica, com sessões até julho/2018.

3.1.1. *Avaliação psicopedagógica*

A avaliação psicopedagógica foi realizada com pesquisa nas áreas pedagógica, psicomotora, cognitiva e afetiva. Verificou-se que o adolescente:

- Possuía significativas dificuldades em leitura e escrita, nível pré-silábico e silábico, sem identificação do que é registrado;
- Tinha dificuldade de associar os números 1 a 10 às respectivas quantidades;
- Desenhava com poucos recursos gráficos de representação de imagem/esquema corporal;
- Apresentava hipotonia e dificuldade em coordenar comandos de movimentos simples e no equilíbrio;
- Mostrava dificuldades na resolução de problemas simples;
- Tinha dificuldade em linguagem, com poucos recursos de comunicação;
- Apresentava timidez e imaturidade.

Observou-se atraso cognitivo significativo de forma geral, dificuldade na resolução de problemas simples, dificuldade nas atividades da vida diária (AVDs) – tarefas que uma pessoa precisa realizar para cuidar de si – e limitações em sua funcionalidade, com hipótese diagnóstica de Deficiência Intelectual. Entre setembro e outubro/2018 o mesmo foi submetido à avaliação do quociente intelectual (Q.I.) que confirmou uma eficiência intelectual geral abaixo da média esperada para sua idade: QIT = 65, caracterizando a Deficiência Intelectual (CID10-F.70). Em novembro/2018, após a conclusão da avaliação, foi marcado um retorno ao atendimento no Janela da Escuta. Sua mãe foi acolhida e informada do diagnóstico de seu filho e, nesse novo cenário, foi orientada quanto aos cuidados necessários, à observação das prescrições e ações voltadas para a educação.

3.1.2. *Potencialidade*

Na devolutiva foi ressaltado à mãe do adolescente que seu filho poderia lhe fazer companhia, brincar com o irmão e, assim que o tratamento avançasse, poderia futuramente desenvolver outras atividades, inclusive laborais, trazendo-lhe uma funcionalidade e um ganho financeiro. A identificação das potencialidades serviu de motivação para que a família acreditasse e persistisse com as intervenções propostas.

3.1.3. *Intervenções*

Diante do apurado, foi redigido o Parecer Psicopedagógico e providenciado o seu envio à escola, com a solicitação de que o adolescente fosse incluído no AEE, Atendimento Educacional Especial (Dutra *et al.*, 2008), tendo sido mantida a continuidade do atendimento no CEPAI. Em março/2019, aconteceu uma reunião com todo o corpo técnico envolvido nos atendimentos, ocasião em que, mediante os resultados da avaliação psicopedagógica, as prescrições medicamentosas anteriores foram revistas e alinhadas. Além disso, uma nova conduta para o atendimento foi proposta, com intervenções para esse adolescente no Centro de Reabilitação (CREAB), que é um centro municipal que presta serviços de reabilitação intelectual, física, visual e auditiva (Souza *et al.*, 2016). A mãe foi encaminhada para acompanhamento por equipe multiprofissional no Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB) que atua em articulação com os Centros de Saúde; ambos com retorno e atualização do caso. O adolescente continuou a frequentar o Centro de Saúde, tendo o seu vínculo territorial fortalecido.

3.2. CASO 2: DO AUTODIAGNÓSTICO A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Trata-se de adolescente de 19 anos, sexo feminino, aluna de 2.º período em Educação Superior. Suas questões de comprometimento escolar começaram a surgir quando ela se viu diante das avaliações da faculdade. Filha única, relatou namoro com um rapaz dois anos mais velho

do que ela; seu pai e sua mãe trabalham e a mesma consegue convencê-los a adquirirem os objetos que deseja; com baixa resistência à frustração, apresenta sintomas de bulimia. Chegou ao Janela da Escuta sem o uso da medicação prescrita, um antiansiolítico, que segundo ela, a deixava apática. Verbalizou a expectativa por um diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e indicação do uso de Ritalina (Metilfenidato). Chegou a verbalizar «é isso mesmo que ajuda a ficar mais inteligente e é bom para não engordar, não é mesmo?».

3.2.1. *Avaliação Psicopedagógica*

A avaliação da adolescente foi realizada e não apontou para um diagnóstico compatível com a expectativa dela. O caso foi discutido com a pediatra que a acompanhava e com a psicóloga do Núcleo de Intervenção em Anorexia e Bulimia (NIAB) do Hospital das Clínicas da UFMG. As questões que dificultavam a sua aprendizagem estavam relacionadas com o pouco envolvimento da mesma com os estudos: poucas horas de dedicação e empenho. A desmotivação parecia caminhar ao lado da grande assistência material que seus pais lhe davam, que incluía produtos como *Iphone*, *Apple Watch*, roupas e sapatos. Durante as sessões avaliativas, demonstrava a expectativa de ter o diagnóstico de TDAH, inclusive com estratégias de burlar a avaliação, demonstrada em narrativas ensaiadas com o questionário de avaliação: «eu tenho tudo isso que precisa ter para o TDAH; escreve aí que eu tenho e bastante».

3.2.2. *Potencialidade*

Desde a entrevista inicial foi percebida na adolescente competência cognitiva com a capacidade de articulação e apresentação de estratégias, por meio da linguagem. A promoção escolar até o ensino médio sem maiores dificuldades demonstrou que ela, além de facilidade para a aprendizagem, articulou meios para ter um desempenho satisfatório, sem retenções. A adolescente, por vezes, fazia docinhos para vender, quando queria consumir algo além do proporcionado por seus pais. A ansiedade para ter recompensas imediatas desencadeava a vontade de comer doces, estabelecendo assim o ciclo de comer, engordar e emagrecer. Na relação escolar, a letra, a organização do material, a interpretação dos conteúdos, a inferência, a capacidade de liderança nos grupos em que participava, não deixavam dúvidas de que ali estava uma pessoa com potencial de avanço nos conteúdos acadêmicos e expressão na vida profissional.

3.2.3. *Intervenções*

Iniciou-se a intervenção psicopedagógica visando à resignificação do valor do estudo no cotidiano e vida futura, assim como estabelecimento de rotina de estudos e de vida, por meio de um planejamento de rotina semanal. Foi construído um planejamento de estudos com metas tangíveis, concomitante com um planejamento de compra de materiais e venda de doces, para que a mesma tivesse a percepção do empreendimento de tempo e de gastos com menos

sofrimento. Permaneceu sem usar quaisquer medicações e foi encaminhada para intervenção psicológica simultânea.

4. CONCLUSÕES

As questões referentes à aprendizagem estão presentes na vida do adolescente com reflexos na rotina escolar e familiar, incidindo principalmente na sua autoimagem, autoestima e autoconfiança. Assim, a avaliação, a identificação e a intervenção psicopedagógica no que impede o adolescente de aperfeiçoar o seu processo de aprendizagem podem mudar seu destino, orientando-o à reflexão e favorecendo a sua adesão, como sujeito responsável pelo sucesso de sua saúde escolar. Além disto, pode haver a identificação de talentos, tantas vezes não percebidos ou valorizados como manifestação de inteligência ou forma de aprender.

Sem que o adolescente com problemas para aprender tenha uma avaliação por especialista em aprendizagem, e em equipe interdisciplinar, as soluções oferecidas pelo atendimento médico solo são, muitas vezes, apenas de ordem medicamentosa, em razão dos sintomas de problemas escolares geralmente serem acompanhados de questões comportamentais e atraírem o foco para alguma patologia. Assim, os serviços de saúde, quando articulados e atentos aos fatores interferentes na aprendizagem, podem oferecer apoio as instituições de ensino. A compreensão da situação de aprendizagem do adolescente tem um grande impacto em sua convivência familiar e escolar, bem como em seu presente e futuro, como indivíduo atuante na sociedade.

REFERÊNCIAS

- Anjos, K. F. D., Meira, S. S., Ferraz, C. E. D. O., Vilela, A. B. A., Boery, R. N. S. D. O. & Sena, E. L. D. S. (2013). Perspectivas e desafios do núcleo de apoio à saúde da família quanto às práticas em saúde. *Saúde em Debate*, 37, 672-680.
- Correia, M. V. G. (2016). *Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo*. [Tese doutoral, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26082016-153517/publico/correia_corrigida.pdf.
- Dutra, C. P., Griboski, C. M., Alves, D. O. & Barbosa, K. A. M. (Eds.). (2008). *Política nacional de educação especial, na perspectiva inclusiva*. Fundação FEAC de Campinas. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>
- Nogueira, C. S. S. & Campos, M. G. (2017). O cuidado em saúde mental da criança e do adolescente no município de Itaúna/MG: 1986 a 2012. *Gerais: Revista de Saúde Pública do SUS/MG*, 3(1), 45-53.
- Scoz, B. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Vozes.
- Souza, M. A. P. D., Dias, J. F., Ferreira, F. R., Mancini, M. C., Kirkwood, R. N. & Sampaio, R. F. (2016). Características e demandas funcionais de usuários de uma rede local de reabilitação: análise a partir do acolhimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 3277-3286.

EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE COMO FORMADORA DE IDENTIDADES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS

BILINGUAL INDIGENOUS EDUCATION AS SHAPER OF INDIVIDUAL AND COLLECTIVE IDENTITIES

Brenda Elizabeth LÓPEZ-GRAMAJO¹, Enrique GUTIÉRREZ-ESPINOSA²
y Hedaly AGUILAR-GAMBOA³


¹ *Universidad Autónoma de Chiapas, México*

brendis_1367@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6855-338X>

² *Universidad Autónoma de Chiapas, México*

egutierrezpinosa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2214-9098>

³ *Universidad Autónoma de Chiapas, México*

hedaly.aguilar@unach.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-0478-1484>

RESUMEN: En el ámbito educativo se han abierto espacios que permean la inclusión de todos los sectores sociales, a raíz de ello, se han creado legislaciones nacionales e internacional para su regulación, por ello, surge la inquietud de analizar cómo la escuela coadyuva al desarrollo de sujetos y promueve su inclusión, tomando en cuenta su lengua materna como una herramienta para la formación de las identidades.

Derivado de lo anterior, esta investigación tiene como objetivo analizar el proceso educativo como un canal que permite la formación de identidades y la inclusión de los sujetos a través de la lengua. La metodología es de corte cuanti-cualitativa y para la obtención de los datos se utilizaron la encuesta, entrevistas estructuradas y la observación directa, aplicadas a los estudiantes participantes en el estudio, que tienen como lengua materna el tseltal. Los participantes son niñas y niños que se encuentran cursando el primer y el sexto grado de primaria, con edades entre los 6 y 7, y 11 y 12 años respectivamente; los instrumentos también se aplicaron a los siete profesores encargados de los grupos.

La investigación se encuentra en desarrollo, tiene un avance del 80 %, y hasta el momento se han aplicado los instrumentos; el análisis de los datos y la discusión de los resultados para responder a los objetivos del estudio se encuentra en proceso, motivo por el cual, al momento,

no se cuenta con resultados definitivos que permitan desarrollar la discusión y redactar las conclusiones de la investigación.

PALABRAS CLAVE: lengua; identidad; inclusión.

ABSTRACT: In the educational field, spaces have been opened that permeate the inclusion of all social sectors, as a result of this, national and international legislation has been created for its regulation, therefore, the concern arises to analyze how the school contributes to the development of subjects and promotes their inclusion, taking into account their mother tongue as a tool for the formation of identities.

DERIVED from the above, this research aims to analyze the educational process as a channel that allows the formation of identities and the inclusion of subjects through language. The methodology is quantitative-qualitative and to obtain the data we used a survey, structured interviews and direct observation, applied to the students participating in the study, who have Tzeltal as their mother tongue. The participants are girls and boys who are in the first and sixth grade of primary school, with ages between 6 and 7, and 11 and 12 years respectively; the instruments were also applied to the seven teachers in charge of the groups.

THE research is in development, it has an advance of 80 %, and so far the instruments have been applied; the analysis of the data and the discussion of the results to respond to the objectives of the study is in process, reason for which, at the moment, there are no definitive results that allow developing the discussion and writing the conclusions of the research.

KEYWORDS: language; identity; inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en el análisis del proceso educativo como un canal que coadyuva en la formación de las identidades y la inclusión de los sujetos a través del uso de la lengua tseltal, que, de acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México, este grupo étnico se encuentra junto con el tsotsil, cho'ol y tojolabal entre las cuatro lenguas originarias más habladas en el estado de Chiapas, México (INEGI, 2020).

Como estrategia nacional para garantizar los derechos de los pueblos indígenas, su identidad y su inclusión, se han creado políticas educativas en pro de la conservación y el reconocimiento de las lenguas maternas de origen indígena por lo que una de las principales instituciones sociales, la escuela, toma un papel fundamental al constituirse como un espacio en donde los sujetos se desarrollan.

Para esta investigación, la lengua es el elemento principal ya que se retoma como un medio de comunicación que permite la formación de identidades colectivas e individuales, además de ser esta la que permite la inclusión en los diferentes contextos sociales de aquellos sujetos que no tienen como lengua estándar alguna lengua dominante.

Por otro lado, a través de las políticas educativas se analiza el contexto escolar como un elemento que permea las condiciones para la preservación y reconocimiento de las lenguas maternas, sobre todo aquellas que vienen de lenguas indígenas.

En esta investigación la principal pregunta a responder es ¿cómo las escuelas indígenas bilingües promueven a través del lenguaje la formación de identidades y la inclusión de sujetos que tienen como lengua materna una lengua de origen indígena?; y a partir de esta, surgen otras que se pretenden responder mediante este estudio y se plantean de la siguiente manera: ¿en qué medida las instituciones responden a las políticas educativas involucradas en la promoción de la educación indígena bilingüe?; ¿cómo se dan los procesos de inclusión dentro de las escuelas indígenas bilingües, tomando como referencia el uso de la lengua materna?, y, por último, ¿cuáles son los elementos de la lengua que aportan a la formación de identidades tanto individuales como colectivas entre los estudiantes?

Derivado de estas preguntas se formulan el objetivo general y los específicos de esta investigación. Como objetivo general se propone analizar el proceso educativo como un canal que permite la formación de identidades y la inclusión de los sujetos en los diferentes contextos a través de la lengua, y los objetivos específicos son:

- Analizar cómo se aplican las políticas educativas en las escuelas indígenas bilingües desde la interacción entre los estudiantes y docentes.
- Analizar cómo se llevan a cabo los procesos de inclusión de los estudiantes dentro de las escuelas indígenas bilingües.
- Identificar los elementos de la lengua que dan las pautas para la formación de identidades tanto individuales como colectivas en el contexto escolar.

Para contextualizar la investigación continuaremos con la metodología utilizada para responder los objetivos anteriores.

2. METODOLOGÍA

Para entrar en contexto es necesario que el lector conozca su diseño metodológico. Primeramente, es de suma importancia saber que la investigación es, por una parte, de corte cualitativo ya que a través de este enfoque se pretende conocer el contexto desde la perspectiva de determinadas personas, teniendo en cuenta que son los informantes de la investigación quienes dan las significaciones de cada una de las variables analizadas, dicho en otras palabras, la investigación cualitativa «se constituye como un intento de comprender y construir la complejidad constitutiva de la subjetividad como parte de la realidad» (Macedo Pareira *et al.*, 2016, p. 20). En un segundo momento de la investigación, se realiza desde el enfoque cuantitativo, ya que para la recolección de datos se hace uso de una técnica perteneciente a este tipo de investigación. La decisión de hacer uso de ambos enfoques de investigación es porque se considera pertinente poder obtener información más certera que permita un mejor análisis.

Toda investigación requiere de una serie de pasos planificados que se deben seguir, mismos que deben orientar el proceso de investigación para responder los objetivos de la misma,

aunado a esto es importante ir retomando la teoría necesaria para sustentar cada uno de estos procesos.

Cuando se habla de una serie de pasos planificados se hace referencia a la metodología, misma que nos permite contar con las herramientas adecuadas para recoger las evidencias y dar respuesta a los objetivos de la investigación, aunado a esta tenemos también el marco teórico de la investigación, el cual constituye una guía para el investigador, estableciendo distancia de rutas que pueden alejarlo de los aspectos fundamentales de la investigación y delimitando el alcance del estudio desde diferentes posicionamientos epistemológicos (Gutiérrez Espinosa *et al.*, 2018, p. 63).

Retomando lo anterior y para fines de esta investigación, la estructura metodológica queda descrita así: en el plano epistémico se trabajará bajo el paradigma interpretativo, ya que se requiere indagar, conocer, interpretar y explicar cómo el proceso educativo en las escuelas indígenas bilingües promueve la inclusión de los sujetos y cómo a su vez los centros educativos dotan de herramientas a los sujetos para la formación de identidades tanto colectivas como individuales. El plano epistémico correspondiente a esta investigación es el constructivismo de Seymour Papert el cual:

Se detona a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso. Así que el conocimiento será el producto del trabajo intelectual propio y resultado de las vivencias del individuo desde que nace. (Martínez, 2013, p. 4)

Lo que se pretende en esta investigación es conocer cómo los informantes significan, comprenden y perciben la realidad en la que se desenvuelven tomando como referencia el uso de su lengua materna, estas percepciones se obtendrán a través de las siguientes técnicas e instrumentos.

Se retoma la observación no participante ya que en todo momento se requiere únicamente ver las dinámicas que realiza cada uno de los sujetos de estudio, evitando la intervención para no modificar su conducta; el instrumento para esta técnica es el diario de campo. Por otro lado, se retoma la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, mismas que permitirán abrir un espacio de comunicación entre los informantes y el investigador; la importancia de esta técnica con su debido instrumento (guion de entrevista) radica en formar un diálogo abierto pero instruido con los sujetos de estudio, mismo que permitirá conocer cómo ellos a través del uso de su lengua materna pueden formar identidades colectivas e individuales, así como crear un espacio de inclusión de los sujetos en la escuela.

También se utiliza una encuesta basada en la escala de Likert, en la cual se construye a partir de cuatro dimensiones que son: Políticas educativas, Inclusión, Actitudes lingüísticas e Identidad. Esta última técnica es utilizada en la investigación cuantitativa y se integra por «un conjunto de ítems, preposiciones o reactivos, presentados de manera afirmativa o de juicios, ante los cuales se plantea la reacción de los sujetos y sus respuestas eligiendo una de las cinco opciones de la escala» (como se cita en Gutiérrez Espinosa *et al.*, 2018, p. 106). Esta serie de datos que arrojará la escala permitirá correlacionar las variables cuantitativas y cualitativas

obtenidas en el trabajo de campo para comprender de manera puntual el uso de la lengua y sus diferentes repercusiones en los sujetos.

La investigación se lleva a cabo en el municipio de Amatenango del Valle, perteneciente al estado de Chiapas, este último constituye uno de los estados del sur-sureste que conforman México. Como sujetos participantes de esta investigación, se cuenta con la participación de profesores y estudiantes, integrantes de la comunidad educativa de una escuela primaria indígena bilingüe de Amatenango del Valle. Todos los profesores que colaboran en este centro educativo son bilingües, tienen como lengua materna alguna de las lenguas originarias que se hablan en la entidad, entre las que se encuentra el tseltal, y como segunda lengua el español; en el caso de los estudiantes participantes en este estudio, son bilingües, hablantes de la lengua tseltal como lengua materna, y hablan español como segunda lengua; el rango de edades de los estudiantes es de los seis a siete años, que corresponde a alumnos que cursan el primer grado de primaria, y el segundo grupo tienen un rango de edades entre los 11 y 12 años, quienes cursan el sexto año de educación primaria.

Después de la aplicación de las entrevistas y realizar la observación fue necesario realizar el trabajo de codificación con base en las categorías de análisis previamente definidas; tanto para las observaciones como para las entrevistas se están realizando las transcripciones, identificando las observaciones con la etiqueta O, además de la fecha y momento en que se hicieron las anotaciones, y para las entrevistas que se realizaron a docentes y estudiantes, se identificaron con las etiquetas D y E, respectivamente; se realizaron 20 entrevistas a estudiantes, cada entrevista se identificó con las letras E1, E2, E3, E4... sucesivamente hasta E20 y en el caso de los siete docentes entrevistados, las entrevistas se identificaron de la D1 a la D7.

La transcripción de los datos permitió tener un primer acercamiento a las dimensiones y categorías de análisis; las dos dimensiones de esta investigación son identidad y prácticas educativas, y, como categorías de análisis, identidad individual, identidad social y prácticas educativas.

Es pertinente mencionar que las categorías de análisis fueron definidas a priori con base en los objetivos de la investigación, sin embargo, durante el proceso de transcripción y análisis textual de las entrevistas, se han podido identificar elementos que sugieren considerar la interculturalidad como otra categoría de análisis que podrá complementar el análisis a partir del presente estudio.

Los datos obtenidos en la aplicación de las entrevistas están siendo analizados cualitativamente ya que de esta manera se:

Trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada. (Pita Fernández y Pertégas Díaz, 2002, p. 1)

En cuanto al apartado teórico, para esta investigación se han retomado hasta el momento las teorías de identidad social e identidad cultural, mismas que son abordadas por Henri Tajfel

y John Turner, por otro lado, también se consideran teorías pedagógicas relacionadas con las prácticas educativas, en este caso, se retoma la teoría pedagógica sociocultural de Vygotsky ya que esta menciona que:

El niño y la niña se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva, es así como «los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas». (Chaves Salas, 2001, p. 60)

Esta teoría, junto con las otras teorías sobre la identidad social y cultural, tratan de explicar cómo en los salones de clases los estudiantes crean lazos que ayudan a formar su identidad, a través de la convivencia diaria con las demás personas que conforman su entorno.

Debido a que esta investigación trata sobre el estudio de la lengua, una de las disciplinas fundamentales que será utilizada para sustentar será la sociolingüística variacionista de William Labov, que tiene como objetivo «estudiar la lengua en su contexto social y procura fundamentalmente explicar la variabilidad lingüística, su relación con factores sociales y el papel que esta variabilidad desempeña en los procesos de cambio lingüístico» (Zanfardini, 2018, p. 25). De la sociolingüística también se retoma el fenómeno del bilingüismo.

También se retomará la teoría de la acomodación de Howard Giles, la cual, según Diz Ferreira, se refiere a:

El componente psicológico que se manifiesta en las actitudes de los hablantes y en su valoración de los patrones de habla de sus interlocutores. Es decir, la identificación por adopción de los patrones discursivos del otro supone la aproximación a su grupo social, cultural, lingüístico en la medida en que es valorado positivamente por los interlocutores; en cambio, la diferenciación a través del uso divergente supone un alejamiento de su grupo social, cultural, lingüístico como consecuencia de las actitudes negativas generadas en la conversación cara a cara. (2016, p. 3)

Para enriquecer la investigación y dar respuesta a uno de mis objetivos específicos que tiene que ver en cómo la lengua aporta a la formación de identidad de los sujetos se retoma la teoría de los actos de identidad, la cual «pretende descubrir los motivos que puedan estar en la base del comportamiento verbal de un individuo, entendido como proceso de identificación con un grupo» (Samaniego y Garbarini, 2004, p. 3).

Las teorías antes mencionadas permiten sustentar el proceso de investigación al mismo tiempo que dan las pautas para relacionar la teoría con los datos recabados durante el trabajo de campo.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como se menciona en líneas anteriores, la investigación se encuentra en proceso, por lo cual no se tienen resultados ni conclusiones concretas, sin embargo, en una primera

aproximación a ellas, se tiene que la lengua forma parte fundamental del desarrollo humano, la cual permite tener canales de comunicación con los demás sujetos, independientemente de la lengua materna que el sujeto tenga. En este sentido, la lengua forma parte de un proceso de convivencia que permite a las personas obtener del contexto todas aquellas herramientas que sirven para formar una identidad individual, pero, a su vez, contribuye en la formación de la identidad colectiva; estas dos formas de identidad van de la mano ya que son propias de los sujetos que nos rodean, y de quienes retomamos los elementos que aporten a la constitución del sujeto de manera individual.

Por otro lado, una de las principales instituciones que aportan herramientas indispensables para el sujeto es la escuela, en donde se refuerza toda aquella información que recaba el individuo en sus diferentes contextos y se torna como un espacio más para la comunicación. En el caso de las escuelas indígenas bilingües, los centros educativos fungen como un espacio en donde la lengua materna es reconocida como parte primordial de la identidad de los sujetos. Además, las escuelas indígenas bilingües también retoman las políticas educativas que se han elaborado a través de los tiempos en pro de la preservación y reconocimiento de las culturas indígenas.

REFERENCIAS


- Chaves Salas, Ana Lupita. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Diz Ferreira, Jorge. (2016). La acomodación lingüística en la interacción bilingüe gallego-castellano: estrategias discursivas de convergencia y divergencia en secuencias de conflicto. *Revista Dialnet*, 31, 1-44.
- Gutiérrez Espinosa, Enrique, Aguilar Gamboa, Hedaly, Castellanos León, Verónica Concepción y González Carrillo, Ileana del Carmen. (2018). *Y cómo le hago. Orientaciones para la elaboración de la tesis*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Cuéntame de México*. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07>
- Macedo Pereira, Alciane Barbosa, Gandolfo, Conceição Maria Inés y Mitjás Martínez, Albertina. (2016). Epistemología cualitativa de González Rey: una forma diferente de análisis de «datos». *Revista Técnica*, 1(1), 17-31.
- Martínez Godínez, Verónica Laura. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología*.
- Pita Fernández, S. y Pertegás Díaz, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. [Archivo PDF]. https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf
- Samaniego, Mario y Garbarini, Carmen Gloria. (2004). *Identidad y lengua*. [Archivo PDF]. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/Igne%20Sichra%20Identidad.pdf>
- Zanfardini, Laura. (2018). Variación lingüística: el abordaje teórico-metodológico de la Escuela Lingüística de Columbia frente al de la Sociolingüística laboviana. *Revista Pilquen*, 21(3), 22-31.

METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVADORAS EN MODALIDAD B-LEARNING PARA CONTRIBUIR A LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN DIVERSAS DISCIPLINAS

ACTIVE AND INNOVATIVE B-LEARNING METHODOLOGIES TO CONTRIBUTE TO THE INTEGRATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN VARIOUS DISCIPLINES

Erla Mariela MORALES MORGADO¹, Santiago RUIZ TORRES², Beatriz MORALES ROMO³, Sergio RODERO CILLEROS⁴ y Concepción PEDRERO MUÑOZ⁵


¹ *Universidad de Salamanca, España*

 <https://orcid.org/0000-0001-5447-8251>

² *Universidad de Salamanca, España*

 <https://orcid.org/0000-0001-5286-8782>


³ *Universidad de Salamanca, España*

 <https://orcid.org/0000-0002-2047-2342>

⁴ *Universidad de Salamanca, España*

 <https://orcid.org/0000-0002-2793-7034>

⁵ *Universidad de Salamanca, España*

 <https://orcid.org/0000-0002-9151-7296>

RESUMEN: Introducción: Las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia COVID-19 provocaron que muchos estudiantes de diversos niveles educativos no pudieran asistir a clases presenciales. Esta situación constituyó un riesgo de posible deserción, con la consecuente exclusión de estudiantes que podían haberse sentido aislados y no integrados en el grupo-curso. Ante esta situación, siete docentes de la Universidad de Salamanca (USAL) desarrollaron a partir de septiembre de 2020 Recursos Educativos Abiertos (REA), materiales digitales y actividades interactivas, en modalidad *b-learning*, para promover la inclusión y participación reflexiva de los estudiantes. Los objetivos de esta investigación han sido valorar la efectividad y acogida de los estudiantes sobre las actividades realizadas en áreas de conocimiento tan diversas como la Didáctica, Tecnología Educativa, Filosofía y Música. **Metodología:** Se realizó una Investigación Basada en Diseños (IBD) durante la pandemia y la recogida de datos en postpandemia, para lo cual se diseñó y aplicó un cuestionario a través de *Google Forms*,

con preguntas de corte cuantitativo y cualitativo. **Resultados:** Los estudiantes valoraron positivamente el poder contar con recursos digitales accesibles y actividades interactivas para dedicar las clases al refuerzo de los contenidos, sintiéndose más integrados y mejor preparados, sin embargo, no todos contaban con los recursos y buena conexión para acceder desde casa. **Conclusión y discusiones:** Se confirma la importancia de planificar de manera flexible las actividades complementarias a realizar de manera presencial y ejecutar enfoques estratégicos que ayuden a los estudiantes a sentirse parte de una comunidad de aprendizaje, con la ayuda de tecnologías accesibles y no discriminatorias.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva; innovación educativa; estudiantes universitarios; brecha digital; recursos educativos abiertos (REA); *b-learning*.

ABSTRACT: Introduction: Health restrictions resulting from the COVID-19 pandemic meant that many students at various educational levels were unable to attend face-to-face classes. This situation constituted a risk of possible desertion, with the consequent exclusion of students who might have felt isolated and not integrated in the group-course. Faced with this situation, nine professors at the University of Salamanca (USAL) developed Open Educational Resources (OER), digital materials and interactive activities, in b-learning mode, from September 2020, to promote the inclusion and reflective participation of students. The objectives of this research have been to assess the effectiveness and reception of students on the activities carried out in areas of knowledge as diverse as Didactics, Educational Technology, Philosophy and Music. **Methodology:** A Design-Based Research (DBR) was carried out during the pandemic and post-pandemic data collection, for which a questionnaire was designed and applied through Google Forms, with quantitative and qualitative questions. **Results:** The students valued positively the availability of accessible digital resources and interactive activities to dedicate classes to the reinforcement of the contents, feeling more integrated and better prepared, however, not all of them had the resources and good connection to access from home. **Conclusion and Discussions:** It confirms the importance of flexible planning of complementary activities to be carried out face-to-face and implementing strategic approaches that help students feel part of a learning community, with the help of accessible, non-discriminatory technologies.

KEYWORDS: inclusive education; educational innovation; university students; digital divide; open educational resources (OER).

1. INTRODUCCIÓN

Ante los efectos de la pandemia, los docentes han debido abordar precipitadamente su docencia en una condición de excepcionalidad. Ante la falta de tiempo para preparar las clases en modalidad on-line, han intentado replicar el modelo presencial, lo cual ha culminado con docentes desbordados y estudiantes sobrecargados de trabajos. Este escenario exige mayor tiempo de planificación y creación de los recursos necesarios con metodologías, estrategias, materiales y tecnologías específicos, aspectos que deben ser considerados en los planes de

formación del profesorado. En este sentido, nuestra propuesta apuesta por reforzar la labor docente presencial con la puesta en práctica de un SPOC-FC (*Small Private Online Course – Flipped Classroom*), cuya metodología tiene su eje central en la utilización de materiales didácticos en formato de vídeos de corta duración para la transmisión teórica de conocimientos y en actividades, mayoritariamente autocorregibles (test de respuesta múltiple, respuesta única, etc.) o en actividades de corrección entre pares (*peer to peer*), las cuales suelen ir acompañadas en muchos casos de material complementario en formato texto (Aguayo Sarasa y Bravo-Agapito, 2016). Los SPOC suponen todo un cambio metodológico para aprovechar mejor el tiempo presencial entre alumnos y docentes en el aula (Alario-Hoyos, Estévez-Ayres, Kloos y Villena-Román, 2017). Algunas investigaciones muestran que, en términos de experiencia de aprendizaje, la calificación media de los estudiantes de un SPOC es superior a la de las clases tradicionales, y la diferencia es significativa (Gao, 2018; Law, Hafiz, Kwong y Wong, 2020; Martínez-Muñoz y Pulido, 2015; Ruiz-Palmero, Fernández-Lacorte, Sánchez-Rivas y Colomo-Magaña, 2020). Los materiales utilizados en el SPOC han sido el complemento a una metodología de aprendizaje invertido, para incrementar el acervo audiovisual de los materiales docentes, para que los estudiantes tomen un rol activo en su aprendizaje en cuanto a la planificación, organización y desarrollo de trabajo en equipo. Entre los materiales elaborados para el SPOC se encuentran:

- *Elaboración de píldoras formativas sobre los bloques temáticos*: Se diseñó el contenido del material con textos e imágenes en *PowerPoint* acompañados con el relato del docente. Las píldoras fueron grabadas en vídeos de corta duración, divididos en bloques temáticos para mantener el interés y motivación del alumnado.
- *Diseño de Recursos Educativos Abiertos*: Se crearon Recursos Educativos Abiertos (REA), creados con *eXelearning* y *Glomaker*, sobre: *Gloogle*, Fuentes de Información, Plagio Académico, Exploradores, Buscadores y Metabuscadore, que se encuentran en la colección DIREC del repositorio GREDOS de la USAL, los cuales fueron importados a la plataforma *Studium* de la Universidad de Salamanca, para que los estudiantes de la asignatura «Las TIC en Educación» pudieran acceder libremente en cualquier momento y lugar. Para el diseño y organización de los contenidos se ha considerado la propuesta de gestión de Objetos de Aprendizaje (OA) (Morales-Morgado, 2008; Morales-Morgado, Díaz San Millán y García Peñalvo, 2011); la guía básica para el diseño en base a multiestilos propuesta por Campos y Morales (2013) y la adaptación de metadatos educativos de los OA para su publicación en repositorios abiertos de Morales-Morgado, Campos Ortuño, Yang y Ferreras Fernández (2013); Morales Morgado, Campos Ortuño y Ferreras Fernández (2018); Morales Morgado, Campos Ortuño y Ferreras Fernández (2018).
- *Recursos digitales de apoyo*: Vídeos seleccionados para complementar las explicaciones a tratar en los bloques temáticos. Se trata de vídeos de expertos en la materia, debates televisivos e informes relacionados con los diversos temas tratados en las asignaturas.

Todos los materiales usados en las sesiones han sido colgados en la plataforma virtual de la Universidad de Salamanca (*Studium*) de forma que todos los estudiantes tenían acceso a ellos y podían consultarlos en cualquier momento.

Para las sesiones de clase en directo, se han utilizado diferentes herramientas que fomentan el trabajo colaborativo, como Zoom y Google Meet. Las actividades se llevaron a cabo durante el curso académico 2020-2021, con la participación de estudiantes de grado en maestro en Educación Infantil y Primaria, grado en Historia y Ciencias de la Música y el Máster MUPES cursado por profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.

2. METODOLOGÍA

En este contexto donde la investigación se realizó durante la pandemia y el análisis de datos en postpandemia, se ha realizado una Investigación Basada en Diseños (IBD), la cual se centra en amplios problemas complejos en contextos reales, generando conocimiento que contribuye a mejorar la calidad de las prácticas formativas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias.

El equipo de investigación interviene en contextos de aprendizaje particulares con el propósito explícito de producir modificaciones que lleven a mejores aprendizajes (Rinaudo y Donolo, 2010), para lo cual explora las posibilidades para crear entornos nuevos de enseñanza-aprendizaje. El proceso de investigación se concreta mediante ciclos continuos de diseño, validación, análisis y rediseño, conduciendo las diferentes iteraciones a la mejora del cuerpo teórico y el perfeccionamiento de la intervención (De Benito y Salinas, 2006). Ante la incertidumbre sobre los efectos de la pandemia durante el curso, consideramos conveniente implementar un plan de trabajo, en modalidad *b-learning*, que ayudase a los docentes a estar preparados para una eventual suspensión total o parcial de las clases. Ante esta situación, se plantearon los siguientes objetivos:

General:

- Valorar la eficacia de la implementación de un SPOC-FC para la docencia en modalidad *b-learning* en asignaturas de grado.

Específicos:

- Diseñar un SPOC-FC para la docencia en un sistema *b-learning*, aplicando el modelo pedagógico de la clase invertida para reforzar las clases presenciales.
- Aplicar el SPOC a docentes y estudiantes de la USAL de los grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria de la EUEyT y EUMZA, Grado en Gestión del Turismo de la EUEyT, Grado en Historia y Ciencias de la Música (Facultad de Geografía e Historia) y Grado en Ingeniería Geológica e Ingeniería Química (Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Béjar - ETSII).
- Evaluar el impacto de las actividades a realizar por los sujetos formados, mediante la cumplimentación de un cuestionario a través de un modelo de Investigación Basado en Diseños (IBD).
- Difundir los resultados a través de publicaciones científicas y eventos centrados en la innovación educativa.

La ejecución del proyecto se fraccionó en cinco fases a desarrollar durante un curso académico.

FASE 1: Análisis de la situación y definición del problema. Para el desarrollo de esta fase, se llevó a cabo un análisis documental de experiencias de cómo diversas instituciones han abordado el apoyo a los docentes y alumnos ante la pandemia.

FASE 2: Diseño de SPOC-FC en modalidad *b-learning*. El diseño considera las competencias a lograr, las actividades a desarrollar en modalidad presencial (talleres, debates a través de foros de discusión y ejercicios prácticos) y en modalidad no presencial (lectura de documentos, revisión de videotutoriales, podcast y cuestionarios de autocorrección).

FASE 3: Implementación del diseño de las actividades formativas *b-learning*. La propuesta se desarrolló a través de un plan piloto a aplicar en las asignaturas que imparten los miembros del equipo.

FASE 4: Evaluación y producción de documentación. En esta fase se procedió a la documentación de la experiencia y principios de implementación pedagógica de las modalidades presenciales y semipresenciales a través de artículos científicos.

Participantes: Las personas que participaron en este proyecto son estudiantes de la Universidad de Salamanca, pertenecientes a la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (EUEyT), la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (EUMZA), la Escuela Técnico Superior de Ingeniería Industrial de Béjar (ETSII), la Facultad de Educación (Salamanca) y la Facultad de Historia y Geografía (Salamanca). La Tabla 1 presenta la relación de asignaturas y estudiantes según el nivel de estudios.

Tabla 1. Relación de asignaturas y docentes participantes en el PID

| Grado en Maestro en Educación Infantil | Grado en Maestro en Educación Primaria | Grado en Historia y Ciencias de la Música | Máster Mupes (profesor ESO y Bachillerato) |
|--|--|---|--|
| Didáctica General | Antropología Filosófica | Iconografía Musical | Recursos e innovación docente en Filosofía |
| Las TIC en Educación | Didáctica General | | |
| Procesos Educativos | Educación para la ciudadanía | | |
| Antropología Filosófica | Las TIC en Educación | | |
| Filosofía | Procesos Educativos | | |

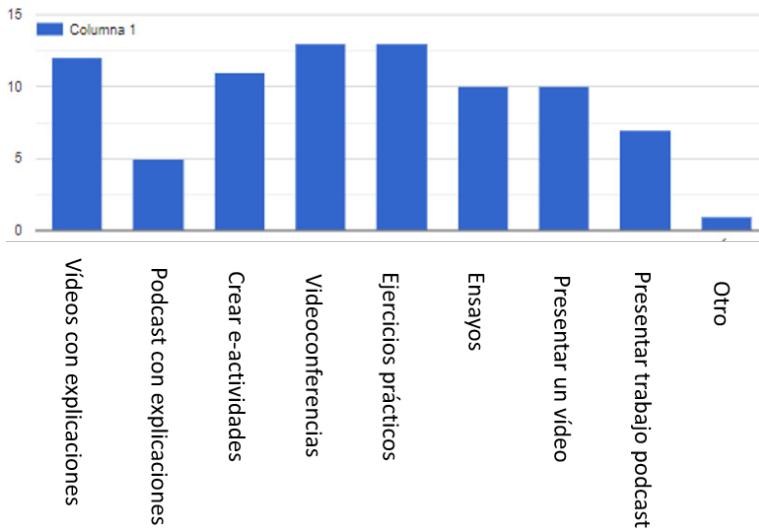
Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos: Para conocer la opinión de los estudiantes sobre las actividades realizadas, se ha diseñado un instrumento en *Google Forms*, que recogió datos cuantitativos y cualitativos con un ítem que recoge datos demográficos, otro con preguntas sobre las actividades en modalidad *b-learning* realizadas y finalmente unas preguntas abiertas para conocer su opinión sobre la experiencia.

3. RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada, con un total de 22 respuestas:

Figura 1. Actividades *b-learning* realizadas

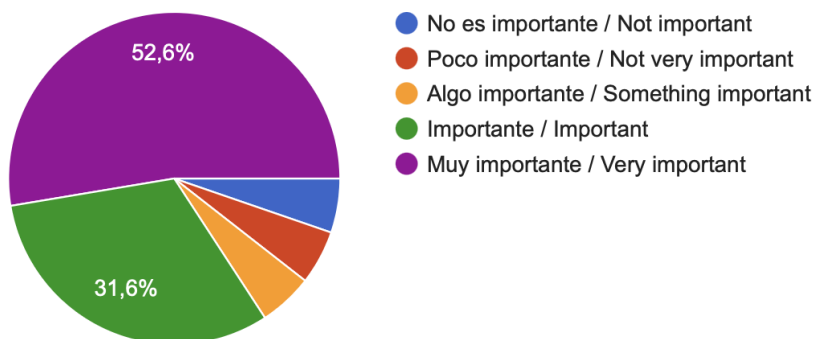


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las actividades realizadas fueron videoconferencias y ejercicios prácticos, seguidos de vídeos con explicaciones del docente.

Dentro de las apreciaciones de los encuestados, destaca la gran importancia que otorgan a la formación *b-learning* para su desarrollo profesional, especialmente en las titulaciones de Magisterio, demandando además más cursos de formación en esta modalidad.

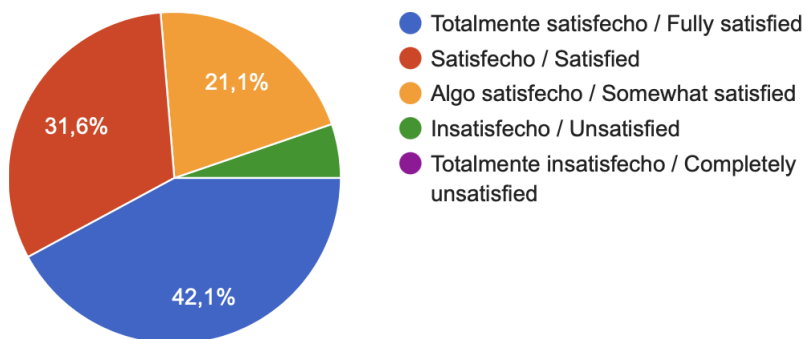
Figura 2. Importancia del *b-learning* para la formación profesional



Fuente: Elaboración propia.

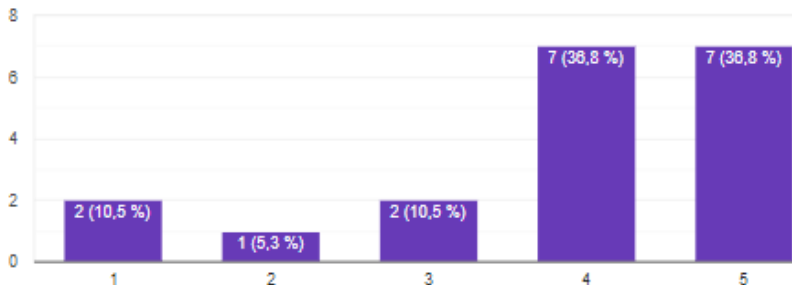
Los estudiantes se mostraron mayormente satisfechos con las actividades realizadas en sus asignaturas, con un alto nivel de satisfacción en relación con las explicaciones del docente para las evaluaciones continuas y la evaluación final.

Figura 3. Nivel de satisfacción con las actividades realizadas



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Nivel de satisfacción en relación con la mejora de conocimientos



Fuente: Elaboración propia.

Los encuestados también se consideraron altamente satisfechos con respecto a la mejora de conocimientos a través del sistema *b-learning* y la metodología de clase invertida. Algunos estudiantes comentaron que en algunos casos no tenían claridad en la planificación a seguir en modalidad presencial y *on-line*, lo cual puede ser debido al escaso tiempo de preparación que tuvieron los docentes para el desarrollo de los materiales y en algunos casos a la no formación en la elaboración de píldoras formativas y/o diseño de REA.

4. CONCLUSIONES

En una primera fase del proyecto, los docentes diseñaron y seleccionaron recursos digitales para impartir docencia en un sistema *b-learning*, aplicando el modelo pedagógico de la clase invertida para reforzar las clases presenciales.

Los recursos diseñados fueron muy variados para atender a la diversidad de áreas de conocimiento, materias, programas de estudio y estudiantes. Dentro de las actividades realizadas por los estudiantes, se encuentra el uso de herramientas tecnológicas que refuerzan su aprendizaje y desarrollo de competencias informacionales y digitales que los estudiantes de educación superior deben manejar (Area Moreira, 2010; Hernández Serrano y Fuentes Agustí, 2012; CRUE-TIC y REBIUN, 2012, 2013). Algunos ejemplos de estas actividades son itinerarios de aprendizaje a través de *Symboloo*; diseño y edición de vídeos para explicar un tema de trabajo, o proyectos para la prevención del COVID, utilizando diversas herramientas web 2.0 tales como *Genially*, *Storybird*, *Prezi*, *Mentimeter*, etc.

Los estudiantes utilizaron los foros de discusión de la plataforma institucional para consultar dudas y debatir sobre los temas, para ello recibieron pautas concretas sobre el uso adecuado de los foros. También se realizaron videoconferencias y tutorías on-line.

Finalmente, en la mayoría de las asignaturas que formaron parte de este proyecto, los estudiantes fueron evaluados de manera continua y para la evaluación final presentaron un proyecto en el que se valoró el trabajo en grupo y las actividades individuales, cuestiones indispensables en el desarrollo de la clase invertida.

Los resultados de la encuesta indican que los estudiantes han valorado muy positivamente las actividades realizadas en modalidad *b-learning*. Los estudiantes de Magisterio consideran muy importante el uso de esta modalidad en su futuro desempeño docente; por otra parte, los estudiantes encuestados en general manifestaron que las actividades realizadas en la clase invertida les ayudaron a profundizar sus conocimientos, ser más activos en su aprendizaje y aprovechar mejor el tiempo para tratar dudas y aplicaciones específicas.

Es importante destacar que la mayoría de los docentes involucrados no tenían mayor formación en la elaboración de píldoras formativas y la elaboración de las mismas se realizó una vez comenzado el curso académico (fecha en que se aprobó el proyecto), por tanto, afirman que esta experiencia ha sido de gran aprendizaje para conseguir una mejor planificación en lo sucesivo, pero que necesitan una mayor formación y tiempo para el diseño y planificación de estas píldoras y/o REA.

Se confirma la necesidad y eficacia de las metodologías activas que promueve la clase invertida, lo cual ayuda a mejorar la inclusión e interacción de los estudiantes. En este sentido, algunos docentes que participaron en esta investigación indicaron que la carga docente se debería ajustar para poder elaborar material docente de calidad y poder dar seguimiento y realimentación a las actividades de aprendizaje activo.

En cuanto al impacto en la docencia, consideramos que, si los recursos educativos se publican en repositorios abiertos, como el caso de los REA utilizados en este proyecto, disponibles en el repositorio GREDOS de la USAL, se impulsaría una mayor difusión de materiales que puedan estar a disposición de otros docentes de áreas de conocimiento diversas, y a la vez enriquecer las metodologías de enseñanza semipresenciales, fortaleciendo en los estudiantes sus habilidades en la gestión y autorregulación de su aprendizaje y publicados por Ediciones Universidad de Salamanca que potencian su lectura con la asignación de un DOI (siglas en inglés de identificador de objeto digital) a la obra completa y a cada uno de sus capítulos lo que supone un vínculo permanente con la fuente editorial.

REFERENCIAS

- Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Kloos, C. D. y Villena-Román, J. (2017, September). From MOOCs to SPOCs... and from SPOCs to flipped classroom. En *European Conference on technology Enhanced learning* (pp. 347-354). Springer, Cham.
- Area Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 2-5. Recuperado de <http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-area/v7n2-area>
- Campos, R. y Morales, E. (2013). Influencia de Objetos de Aprendizaje basados en multitiempos. En *Actas del III Congreso Ibérico de Innovación en Educación con las TIC*. Celebrado los días 17, 18 y 19 de octubre en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. En prensa.
- CRUE-TIC y REBIUN. (2012). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado* [versión electrónica]. [Fecha de consulta: 02/05/14]. http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2_estudios_grado.pdf

- CRUE-TIC y REBIUN. (2013). *Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2)*. Recuperado de http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/manual_ci2_completo.pdf
- Gao, X. (2018). Effect of SPOC Flipped Classroom Learning Based on MOOC Platform. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 89(4), 225-231.
- Hernández Serrano, M. J. y Fuentes Agustí, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿Son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando la información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 47-78. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7823/7850
- Law, L., Hafiz, M., Kwong, T. y Wong, E. (2020). Enhancing SPOC-flipped classroom learning by using student-centred mobile learning tools. En *Emerging technologies and pedagogies in the curriculum* (pp. 315-333). Singapore: Springer.
- Martínez-Muñoz, G. y Pulido, E. (2015, March). Using a SPOC to flip the classroom. En *2015 IEEE global Engineering education conference (EDUCON)* (pp. 431-436). IEEE.
- Morales Morgado, E. M. (2008). *Gestión del Conocimiento en Sistemas e-learning, basado en Objetos de Aprendizaje Cualitativa y Pedagógicamente definidos*. Colección Vítor 273. Ediciones Universidad de Salamanca y Erla Mariela Morales Morgado. ISBN: 978-84-7800-174-3. Depósito legal: S.1.152-2010.
- Morales Morgado, E., Campos, R., y Ferreras, T. (2018). Ampliación de metadatos educativos en el repositorio Gredos: Proyecto Dired. En J. A. Merlo Vega (Ed.), *Ecosistemas del Acceso Abierto* (pp. 181-198). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-9012-774-2. <https://edicionesusal.com/obra/978-84-9012-990-6/>
- Morales Morgado, E. M., Campos Ortuño, R. A., Yang, L. y Ferreras Fernández, T. (2018). Adaptation of Descriptive Metadata for Managing Educational Resources in the GREDOS Repository. En I. Management Association (Ed.), *Online Course Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 2063-2085). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5472-1.ch1>
- Morales Morgado, E. M., Campos Ortuño, R.A., Yang, L. y Ferreras Fernández, T. (2013). Metadata Mapping to describe Learning Objects and educational Apps in the Gredos Repository. En *Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality Conference, TEEM '13*. Salamanca, Spain, November 14-15, 2013. ACM 2013 ISBN 978-1-4503-2345-1: 349-356
- Morales Morgado, E. M., Díaz San Millán, E. y García Peñalvo, F. J. (2011). Gestión de objetos de aprendizaje a través de la red, basada en el desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 99-115.
- Ruiz-Palmero, J., Fernández-Lacorte, J. M., Sánchez-Rivas, E. y Colomo-Magaña, E. (2020). The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-12.
- Sarasa, R. A. y Agapito, J. B. (2017). Implantación de un SPOC en la educación a distancia para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 6, 129-142.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA GENERAR APRENDIZAJES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

METHODOLOGICAL PROPOSAL TO GENERATE INCLUSIVE EDUCATION LEARNING AT THE UNIVERSITY OF ANTOFAGASTA

Mailing RIVERA¹, Wilson CORTÉS², Paola FONTANA³ y Emilio HORMAZABAL⁴

¹ *Universidad de Antofagasta, Chile*

mailing.rivera@uantof.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-0513-0504>

² *Universidad de Antofagasta, Chile*

wilson.cortes@uantof.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-5193-0481>

³ *Universidad de Antofagasta, Chile*

paola.fontana@uantof.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-6153-4837>

⁴ *Universidad de Antofagasta, Chile*

emilio.hormazabal@uantof.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-7922-4933>

RESUMEN: Este artículo sistematiza la experiencia de creación de un Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional, CADEP, en la Universidad de Antofagasta en Chile, en el periodo 2016-2021 para disminuir la deserción universitaria por causas no académicas y transformar la cultura institucional. En este proyecto participaron 14 instituciones de Educación Superior, en 8 países y fue financiado por la Unión Europea en la convocatoria Erasmus.

Para los fines del artículo se describe el proceso de implementación del modelo de transferencia de conocimiento, que permitió al equipo de trabajo del centro apropiarse y desarrollar las actividades y recursos, con evaluaciones y retroalimentaciones externas, en un contexto legislativo nacional que promueve la inclusión en todos los niveles educativos.

La instalación y desarrollo de este cuarto centro evidenció la pertinencia del modelo Acacia, la respuesta institucional para transformar la cultura y la potencialidad del trabajo en red con otras instituciones que cuentan con estos centros en América Latina y el Caribe.

Los hallazgos visibilizan la necesidad de transformar la cultura institucional y atender a las tensiones que provocan la deserción estudiantil por causas no académicas, las contingencias institucionales por la pandemia de COVID-19 y los estallidos sociales, entre otros. Por lo tanto, las implicaciones de este estudio son, a nivel teórico, la pertinencia del modelo de centro Acacia; a nivel metodológico, la potencialidad de cada institución para adaptar este modelo, y, a nivel práctico, las oportunidades de investigación en inclusión educativa que ofrece trabajar en centros Acacia en red.

PALABRAS CLAVE: inclusión; metodología; transferencia.

ABSTRACT: This article systematizes the experience of creating a Center for Educational and Professional Support and Development, CADEP, at the University of Antofagasta in Chile, to reduce university dropouts for non-academic reasons and transform the institutional culture, in the period 2016-2021. Fourteen Higher Education Institutions in 8 countries participated in this project and it was financed by the European Union under the Erasmus call.

FOR the purposes of the article, the implementation process of the Knowledge Transfer model is described, which allowed the Center's Work Team to appropriate and develop activities and resources, with external evaluations and feedback in a national legislative context that promotes inclusion at all educational levels.

THE installation and development of this fourth center highlighted the relevance of the Acacia model, the institutional response to transform culture and the potential of networking with other institutions that have these centers in Latin America and the Caribbean.

THE findings bring to light the need to transform the institutional culture and address the tensions that cause student dropout on account of non-academic causes such as institutional contingencies due to the COVID-19 pandemic, and social outbreaks, among others.

THEREFORE, the implications of this study, at a theoretical level, are the relevance of the Acacia center model, at a methodological level, the potential of each institution to adapt this model and, at a practical level, the opportunities for research in educational inclusion offered by working in Acacia network centers.

KEYWORDS: inclusion; methodology; knowledge transfer.

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones de Educación Superior deben responder a las necesidades sociales y tecnológicas con nuevos modelos que garanticen los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente, de los grupos vulnerables que desertan por causas no académicas. Estas nuevas respuestas garantizarán, además, la formación ciudadana en inclusión desde la propia formación profesional. Evidentemente, no existe un modelo infalible que responda a todos los desafíos actuales porque cada institución tiene su propio contexto antropológico social, cultural y económico que la hace única en su experiencia de formación; no obstante, estas singularidades son propicias para documentar las respuestas que se despliegan en la actualidad en el mundo entero. Por esta razón iniciaremos nuestra descripción del proceso de

implementación y desarrollo del centro Acacia en referencia al contexto de la legislación educativa chilena sobre inclusión.

Los principios que guían el quehacer de las universidades del Estado y que fundamentan el cumplimiento de su misión y de sus funciones son el pluralismo; la laicidad, esto es, el respeto de toda expresión religiosa; la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento (los que) deben ser respetados, fomentados y garantizados por las universidades del Estado en el ejercicio de sus funciones, y son vinculantes para todos los integrantes y órganos de sus comunidades, sin excepción (Ley n.º 21.094).

Estos principios fundamentaron el desarrollo del Proyecto Acacia en la Universidad de Antofagasta para disminuir las tasas de deserción universitaria en América Latina y el Caribe (ALyC), específicamente, la que corresponde a poblaciones que se encuentran en riesgo sea por su condición física, sensorial, social o afectiva, aportando prácticas socioeducativas para el reconocimiento y el respeto de la diversidad durante la formación profesional.

Los Centros Acacia dinamizan las estructuras universitarias porque al crearse e institucionalizarse promueven la tolerancia, la inclusión, la accesibilidad y el clima organizacional que requieren para impactar en un cambio cultural. Se trata de unidades complejas que influyen en cada institución desde las dimensiones humana, física y tecnológica; esto implica especializar el saber didáctico pedagógico de los docentes, la adaptación de espacios físicos, la formación del personal administrativo y la innovación tecnológica para facilitar la promoción de los estudiantes en riesgo de deserción (Rocha y otros, 2021).

La estrategia de innovación radica en el modelo de servicio que se desarrolla a través de los roles de las personas (comunidad universitaria: estudiantes, docentes y funcionarios); en los distintos módulos de trabajo en los ámbitos de lo socioemocional, la didáctica, la accesibilidad, la vinculación intra- e interinstitucional; y que cuenta con una infraestructura que otorga soporte técnico, físico y tecnológico en las distintas actividades que complementan las etapas de la formación universitaria (Córdova y otros, 2019).

La funcionalidad del centro gestiona con calidad la operación para reconocer el entorno y la identificación de los grupos de interés valorando la ejecución de cada proceso (Rocha y otros, 2021).

1.1. MARCO CONCEPTUAL

El diseño de los centros se conforma del marco teórico sobre conocimiento, gestión del conocimiento, gestión por procesos marco de trabajo o *framework* y el método de investigación en ciencia del diseño.

El marco de trabajo integra los elementos del Centro Acacia: comunidad, organización e infraestructura. El primer nivel se denomina comunidad y se conforma por los actores que requieren el servicio como profesores, estudiantes, dependencias de la universidad, organizaciones

(instituciones externas y empresas). Estos actores activan los procesos del centro a través de una solicitud que hacen llegar de manera directa o por el sistema de atención de casos. Esta solicitud, si es viable para el centro, se constituye en un caso que se analiza por el equipo de coordinadores de Módulo para establecer la estrategia de atención del caso. Tal estrategia activa los procesos misionales que se necesiten y articula las actividades que realizan los Módulos.

El segundo nivel es el de Organización, el cual se divide en dos subniveles: Gestión y Estructura. El subnivel de Gestión está conformado por los elementos de direccionamiento estratégico, a saber: Visión, Misión, objetivos, funciones, servicios y procesos (procesos estratégicos, procesos misionales y procesos de soporte). Estos elementos establecen la manera de trabajar del centro y son de carácter organizativo, se definen con el propósito de alinear y articular los esfuerzos y las actividades. Entre estos elementos de direccionamiento, los procesos se caracterizan por ser el principal elemento de articulación entre los diferentes componentes que conforman los niveles del centro. Por su parte, el subnivel Estructura está conformado por los elementos operativos responsables de llevar a cabo los procesos misionales, es decir, está conformado por módulos de trabajo. La estructura de estos módulos está conformada por objetivos, funciones, servicios, procedimientos y recursos orientados al diseño de estrategias y artefactos que desde una perspectiva pedagógica, didáctica y tecnológica permitan el cumplimiento de sus objetivos y los propósitos del centro.

Los centros cuentan con un proceso de transferencia de conocimiento que permite a las universidades, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, profesores y estudiantes apropiarse del marco de trabajo y aplicar los productos generados en las actividades realizadas y registrar la experiencia obtenida como estrategia de retroalimentación.

La transferencia de conocimiento es uno de los procesos que conforman el ciclo de vida de gestión del conocimiento del centro a través de las acciones de adquirir, organizar, difundir, transferir, aplicar y mantener. Los tres escenarios para la apropiación del conocimiento son: base de conocimiento, transferencia y destinatario. El primero almacena el conocimiento generado en el diseño del centro, el diseño de nuevos productos, la experiencia en el centro, los productos y la estrategia de transferencia de los productos. El conocimiento se encuentra en los libros, manuales, documentos, procesos, procedimientos y experiencias que se desarrollan en las actividades. La realización de la actividad de diseño del centro generó modelos (articulación, conceptual, gestión, costos, arquitectura, calidad, tecnológico, entre otros), protocolos, manuales y cursos que describen la manera como implementar cada uno de los niveles del centro.

El desarrollo de la actividad de diseño de nuevos productos generó modelos, protocolos, manuales y cursos de los productos que se producen en los centros. La ejecución de la actividad de captura de experiencias generó un repositorio de las experiencias obtenidas de la implementación y uso del centro y los productos; esta actividad permite recopilar los resultados de la aplicación del centro y los productos. La realización de la actividad de definición de transferencia de productos fija las tareas para que los productos y el marco de trabajo puedan ser utilizados como licenciamiento, vigilancia tecnológica, entre otras.

El segundo escenario es el de Transferencia, en el cual se realiza la apropiación del conocimiento del equipo o personas que implementarán el marco de trabajo del centro en su organización o que utilizarán un producto desarrollado, para lo cual realiza las siguientes

actividades: visualización, capacitación, experimentación y acompañamiento. Las actividades de este escenario están orientadas a facilitar la apropiación de los recursos de conocimiento que se encuentran almacenados en la base de conocimiento con el propósito de que pueda ser utilizado. La actividad de visualización tiene el propósito de que el equipo o las personas que utilizarán uno de los recursos de conocimiento puedan comprender su utilidad. La actividad de capacitación busca explicar cómo utilizar los recursos de conocimientos. La actividad de experimentación tiene el objetivo de brindar el entrenamiento necesario para el manejo de los recursos de conocimiento. La actividad de acompañamiento busca realizar seguimiento al proceso de apropiación.

Por último, en el escenario Destinatario, se realiza la aplicación de los recursos de conocimiento en la organización o en las actividades que lleva a cabo la persona que lo utiliza, para lo cual se ejecutan las siguientes actividades: identificación del contexto, articulación, utilización y evaluación.

La actividad identificación del contexto tiene el objetivo de determinar los elementos que rodean la aplicación del recurso de conocimiento, por ejemplo, en el caso de la utilización del marco de trabajo del centro se requiere conocer los elementos de direccionamiento estratégico de la universidad, su estructura organizacional, las dependencias, entre otros. La actividad de articulación tiene como fin identificar cómo el recurso de conocimiento es incorporado en la organización o las tareas que realiza una persona. La actividad de utilización implica el uso de un recurso de conocimiento. La actividad de evaluación tiene el propósito de calificar y brindar observaciones sobre la aplicación del recurso de conocimiento.

El modelo de transferencia de conocimiento cuenta con un flujo de trabajo que indica la manera como se articulan las actividades definidas en cada uno de los escenarios. El flujo comienza con la consulta a la base de conocimiento que realiza el equipo o persona interesado en utilizar uno de los recursos de conocimiento; luego se realizan actividades del escenario de transferencia con el propósito de apropiarlo; posteriormente se ejecutan las actividades del escenario de destinatario donde se llevan a cabo las actividades para utilizar y evaluar el recurso de conocimientos; finalmente, a partir de los resultados de la evaluación se alimenta la base de conocimiento registrando la experiencia y las adaptaciones del recurso de conocimiento que se realizaron para utilizarlo (Rocha y otros, 2021).

2. METODOLOGÍA

El diseño metodológico despliega el marco conceptual y la sistematización de los resultados de la implementación y el desarrollo de un Centro Acacia en la Universidad de Antofagasta.

La Universidad de Antofagasta es una institución estatal y regional de derecho público, autónoma, con patrimonio propio y personalidad jurídica creada mediante el D. F. L. n.º 11 del 10 de marzo de 1981 del Ministerio de Educación Pública. No obstante, su existencia data del año 1957 cuando se origina en el núcleo de la Escuela de Minas y, posteriormente, como sede de la Universidad de Chile. Se ubica en la ciudad de Antofagasta, capital de la Región de Antofagasta, una región con 500 kilómetros de litoral, enclavada en el Desierto de Atacama,

con presencia de pueblos precolombinos que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias. La actividad económica principal es la minería, cuyo auge ha permitido el desarrollo de sectores complementarios al minero, como los servicios, puertos, bancos, comercio, turismo, restaurantes y hotelería. Imparte 51 carreras, 18 posgrados, con un total de 7.868 estudiantes. Se encuentra acreditada por cinco años.

El proceso contó con la participación de estudiantes universitarios, docentes y funcionarios de las 8 facultades, instituciones beneficiarias nacionales e internacionales; en el sistema escolar participaron estudiantes, apoderados y profesores.

Los instrumentos de recolección y procesamiento de datos corresponden a los diseñados en el Proyecto Acacia y supervisados por agentes de la Comisión Europea en educación para registrar y evidenciar las fases de creación de conciencia, comprensión y actuación en el ámbito de la inclusión educativa.

3. RESULTADOS

El equipo de trabajo conformado por 36 especialistas se desempeñó en los escenarios de base del conocimiento, transferencia y destinatario durante la implementación y desarrollo del Centro Acacia. Los principales resultados fueron: el equipamiento de 2 salas inclusivas, 3 plataformas de trabajo para la gestión, administración y colaboración intra- e interuniversidades y la decretación del centro como unidad dependiente de la Vicerrectoría Académica. Se concretaron 68 actividades bidireccionales con 46.685 participantes y beneficiarios en 81 instituciones nacionales e internacionales con un nivel del 87.83 % de satisfacción en la experiencia. Se desarrollaron 70 productos científicos como tesis de pre- y posgrado, artículos, libros, presentaciones en congresos nacionales e internacionales, rediseños curriculares, entre otros.

Se destaca que las actividades para la acción inclusiva permitieron visibilizar la misión a través de campañas solidarias, seminarios virtuales, conferencias, materiales didácticos, proyectos investigativos y tecnológicos en red y procesos de transferencia del modelo a otras instituciones de Educación Superior, entre otras, para responder a los desafíos generados por los estallidos sociales y a las clases no presenciales en el contexto de la pandemia mundial por COVID-19.

La evaluación externa desarrollada por la Comisión Europea de educación determinó que se cumplieron los objetivos; que los resultados fueron de buena calidad; que hubo impacto en las 14 instituciones de los 8 países socios del consorcio, y que los sistemas, la sostenibilidad y la explotación de los resultados se abordaron satisfactoriamente.

4. CONCLUSIONES

Los hallazgos visibilizan la necesidad de transformar la cultura institucional para disminuir la deserción estudiantil por causas no académicas como las tensiones didácticas y las

contingencias institucionales (la pandemia de COVID-19, los estallidos sociales, los movimientos migratorios, los conflictos armados, entre otros). Por lo tanto, las implicaciones de este estudio, a nivel teórico, son la pertinencia del modelo; a nivel metodológico, la potencialidad de cada institución para articular y adaptar a su propia realidad este modelo, y, a nivel práctico, las oportunidades de investigación en inclusión educativa que ofrece trabajar en centros Acacia en red.

Finalmente, estimamos que la inclusión es un desafío complejo de abordar porque requiere transformar la cultura que conocemos a través de la formación de nuevas instituciones y generaciones de ciudadanos y profesionales que convivan y valoren la diversidad; en este sentido, las limitaciones y el alcance de los resultados sistematizados radican en las condiciones en que se obtuvieron y, por lo tanto, vale la pena replicar experiencias de este tipo para generar conocimiento de cómo desarrollar propuestas para la educación inclusiva.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto Acacia.

REFERENCIAS


- ACACIA. *Centros de cooperación para el fomento, fortalecimiento y transferencia de buenas prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la Comunidad Universitaria*. 561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP. Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP>
- Córdova, M. y otros (2019). *Orientaciones para el desarrollo de una docencia universitaria inclusiva, diversa y afectiva*. Ediciones universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- EUROPEAN COMMISSION. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Erasmus+: Higher Education - International Capacity Building Subject. *Final Report 561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP*. Brussels.
- Ley n.º 21.094 (5 junio 2018). *Diario Oficial Electrónico*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile - BCN
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Editorial La Muralla, S. A.
- Restrepo, B. (2003). *Specialization in theory, methods, and techniques of social research. Research in education, module 7*. Editores Arfo.
- Rocha, R. y otros. (2021). *Construyendo capacidades en inteligencia universitaria afectiva e incluyente*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS DURANTE LA COVID-19: USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN PERSONAS MAYORES

INCLUSIVE METHODOLOGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC: USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR ELDERLY PEOPLE

Víctor TEJEDOR HERNÁNDEZ

Universidad Católica «Santa Teresa de Jesús» de Ávila (UCAV), España

 <https://orcid.org/0000-0002-9255-6879>

RESUMEN: Introducción: El envejecimiento poblacional suele llevar aparejado un fuerte sentimiento de soledad. Así se justifica el análisis de distintas intervenciones a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), para valorar si presentan mejores resultados que las intervenciones tradicionales realizadas con el fin de disminuir este sentimiento de soledad en personas mayores. Se propone como objetivo analizar el uso de las TIC en personas mayores antes y después de la pandemia provocada por la COVID-19 y los factores asociados al uso de estas. **Método:** Revisión bibliográfica en las principales bases de datos científicas en castellano e inglés de los últimos 10 años, planteando como pregunta de investigación si existen intervenciones a través de las TIC para reducir el sentimiento de soledad en personas mayores de 65 años, incluyendo tanto hombres como mujeres. **Resultados:** Destacan diversos factores que pueden obstaculizar la adopción de las TIC por parte de las personas mayores, así como un desfase intergeneracional que puede hacer que estas se sientan ajenas al nuevo mundo digital, potenciando su vulnerabilidad en el plano psicológico y emocional. **Conclusión y discusiones:** Las TIC se han reivindicado como el activo más importante para mantener el contacto social durante la pandemia provocada por la COVID-19, habiéndose constatado la adquisición de nuevos hábitos tecnológicos por parte de las personas mayores desde el comienzo de esta.

PALABRAS CLAVE: soledad; anciano; TIC; COVID.

ABSTRACT: Introduction: The ageing of the population often brings with it a strong feeling of loneliness. Thus, the analysis of different interventions using information and communication technologies (ICT) is justified in order to assess whether they have better results

than traditional interventions aimed at reducing this feeling of loneliness in the elderly. The aim of this study was to analyze the use of ICTs in the elderly before and after the COVID-19 pandemic and the factors associated with their use. **Method:** To review bibliography regarding the main scientific databases in Spanish and English over the last decade, posing as a research question whether there are interventions through ICTs aimed at reducing the feeling of loneliness in people over 65 years of age, including both men and women. **Results:** There are several factors that may hinder the adoption of ICTs by the elderly, as well as an intergenerational gap that may make them feel alienated from the new digital world, which increases their psychological and emotional vulnerability. **Conclusion and Discussions:** ICTs have emerged as the most important asset to maintain social contact during the COVID-19 pandemic, which has also shown that elderly people have acquired new technological habits from its beginning.

KEYWORDS: loneliness; elderly/aged; ICT; COVID.

1. INTRODUCCIÓN

Según estimaciones del Banco Mundial, en el año 2019 el porcentaje de personas mayores de 65 años suponía ya el 9.1 % de la población mundial (Banco Mundial, 2021). No obstante, este porcentaje se reparte de forma heterogénea entre países más desarrollados y otros en vías de desarrollo, lo que acentúa la crisis en determinadas zonas del planeta.

Situando el foco sobre los datos a nivel europeo, se encuentra que, en el mismo año 2019, las personas mayores de 65 años representaban un porcentaje de un 20.3 % (un aumento de 0.3 puntos porcentuales en comparación con el año anterior y un aumento de 2.9 puntos porcentuales en comparación con 10 años antes). Sin embargo, la magnitud de estas cifras no termina aquí, ya que todos los indicadores arrojan previsiones de un crecimiento expansivo del número de personas mayores en todos los países de la Unión Europea en las próximas décadas (Eurostat Statistics Explained, 2021).

En el caso concreto de España, los últimos indicadores de estructura de la población facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), correspondientes al año 2020, presentan un 19.6 % de la población española ubicada en la franja de edad de personas mayores de 65 años (INE, 2021). No obstante, esta misma institución ya alertaba en años precedentes, con sus previsiones de futuro, que avanzan que una cuarta parte de la población española superará los 65 años de edad a partir de 2050, llegando alrededor del 34 % en el año 2066 (Yusta Tirado, 2019).

Con todos estos datos, merece la pena detenerse a valorar las repercusiones que puede tener este paulatino envejecimiento de nuestra población a todos los niveles. En el plano social, el aumento de la esperanza de vida y el descenso en la natalidad están provocando la ampliamente mencionada inversión de la pirámide poblacional. Este hecho tiene una traducción directa en el plano económico, dado que la población activa cada vez es menor en comparación con el mayor número de personas jubiladas que se registran, con la imposibilidad de mantenimiento del actual sistema de pensiones de nuestro país. Y, a su vez, esto se traduce también en una mayor

sobrecarga del sistema sanitario, pues esta población cada vez más envejecida requiere de la utilización más frecuente de los recursos sanitarios. Además, todo este proceso se acelera aún más en las zonas rurales, donde el éxodo de población joven a los grandes núcleos de población en busca de una formación superior o de un puesto de trabajo especializado está dando lugar a un precipitado envejecimiento de estas zonas rurales.

No obstante, existe un plano que subyace a todos los anteriores, y cuya expresión puede explicar muchos de ellos: el aspecto psicológico y emocional. En este sentido, se ha de destacar que el envejecimiento poblacional que está afectando a nuestras sociedades occidentales suele llevar aparejado un fuerte sentimiento de soledad. En España, en un 25 % de los hogares vive una persona sola, de entre los cuales en un 42 % vive una persona mayor de 65 años (Yusta Tirado, 2019). Si bien se ha constatado que este sentimiento de soledad puede darse en cualquier momento del ciclo vital, es cierto que suele aumentar a mayor edad, sobre todo por la mayor vulnerabilidad a sufrir eventos críticos en este momento del ciclo vital, la mayor probabilidad de sufrir limitaciones en el estado de salud, rechazo social y fallecimientos de familiares y amigos (Chaparro Díaz *et al.*, 2019). De hecho, la muerte de la pareja, la ausencia de los hijos, la pérdida de costumbres familiares o la baja autoestima son algunos de los factores predisponentes al sentimiento de soledad en la vejez (Crewdson, 2016; Schirmer y Michailakis, 2019).

Además, diversos autores (Cardona Jiménez *et al.*, 2013) afirman que la soledad trae consigo importantes repercusiones sobre la salud de los individuos, como angustia emocional, tristeza o desesperanza, que incrementan la activación fisiológica (Hackett *et al.*, 2012), causando aumentos en la presión arterial, fluctuaciones en los marcadores de inflamación y deterioro cognitivo, todo ello asociado a la depresión (Donovan *et al.*, 2015), lo que favorece el desarrollo de trastornos psicofisiológicos que pueden llegar a aumentar hasta en un 30 % la mortalidad (Holt-Lunstad *et al.*, 2015).

Los avances y el uso creciente de tecnología entre las personas mayores, como el correo electrónico o las llamadas de Skype, destacan el potencial de este medio para combatir el sentimiento de soledad en la vejez (Dirección General de Salud Pública. Comunidad de Madrid, 2021). A lo largo del presente trabajo se analizarán intervenciones basadas en tecnologías, que aparecen como una alternativa prometedora, máxime en las distintas situaciones de confinamiento y distanciamiento físico a las que la humanidad se ha visto abocada como consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19.

En definitiva, vemos cómo este problema de índole emocional tiene importantes repercusiones en los ámbitos social, económico y sanitario, lo que justifica analizar las posibilidades de intervención existentes desde el ámbito sanitario para tratar de reducir este sentimiento de soledad que experimentan, cada vez con más frecuencia, las personas mayores.

2. METODOLOGÍA

La pregunta de investigación sobre la que pivota el presente trabajo se ha estructurado a través de la formulación PICO –Paciente, Intervención, Comparación con otras intervenciones, Outcomes o resultados que espero encontrar–.

«¿Existen medidas de intervención efectivas para reducir el sentimiento de soledad en personas mayores a través de las TIC?».

- P: personas mayores con elevados niveles de sentimiento de soledad.
- I: intervenciones para reducir el sentimiento de soledad a través de las TIC.
- C: no procede.
- O: difusión de programas de intervención efectivos en la reducción del sentimiento de soledad en personas mayores a través de las TIC.

Para llegar a ella, el método que se ha seguido ha sido la revisión bibliográfica de la literatura, que consiste en revelar, examinar y conseguir la bibliografía y otros materiales que sean de utilidad para el objeto de estudio, de donde se tiene que extraer y reunir la información relevante y necesaria que concierne al objeto de investigación (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

La revisión de la evidencia científica disponible se ha llevado a cabo mediante la consulta de las bases de datos Academic Search Complete (EBSCO), Dialnet, DOAJ, SciELO, Redalyc, SSRN, Google Académico. Para lograr una búsqueda más concreta se ha utilizado el uso de lenguaje controlado a través de los tesauros DeCS (Descriptores en Ciencias de la Salud) y MeSH (Medical Subject Headings). Los términos empleados fueron los siguientes:

- Descriptores en castellano (DeCS): soledad, anciano, TIC, COVID.
- Descriptores en inglés (MeSH): loneliness, elderly/aged, ICT, COVID.
- Operadores booleanos: «AND» y «OR».

No obstante, también se han revisado otras fuentes bibliográficas, como manuales de referencia, libros especializados (tanto en soporte papel como digital), revistas especializadas en bioética o protocolos de intervención elaborados por distintas administraciones e instituciones públicas y privadas (OMS, INE, comunidades autónomas, etc.).

Se comenzó acotando la búsqueda de la documentación existente, seleccionándola y clasificándola de acuerdo con los objetivos del estudio:

- Límite de fecha: en primer lugar, se seleccionó la documentación de mayor actualidad, correspondiente a los últimos tres años, ampliándola gradualmente a los últimos cinco años y, por último, a los 10 últimos años de vigencia. Así, el intervalo de tiempo para seleccionar la documentación científica a revisar se sitúa entre los años 2011 y 2021.
- Idiomas: castellano e inglés.
- Grupos de edad: personas mayores de 65 años.
- Sexo: hombres y mujeres.
- Lugar: estudios procedentes de distintos países a nivel internacional.
- Criterios de inclusión: se excluyen aquellos artículos que no tratan específicamente el constructo sentimiento de soledad.
- Criterios de inclusión: se seleccionan los artículos científicos y revisiones metaanalíticas que aportan una mayor evidencia estadística con respecto a la temática a tratar.

3. RESULTADOS

Fan (2016) enfatiza el hecho de que, dadas las limitaciones físicas que suelen acompañar a la vejez, la comunicación online se convierte en una opción que permite mantener el contacto con otras personas y con la comunidad. Pese a que afirma que los estudios en este campo aún son limitados, en la última década la utilización de TIC en esta población ha experimentado un gran crecimiento. En su estudio, este autor destaca la importancia de ciertos factores sociodemográficos, como la edad, el nivel educativo, la funcionalidad o el estado de salud como aspectos determinantes a la hora de que las personas mayores se involucren en el uso de las TIC. En su revisión, destaca el inadecuado conocimiento en el uso de estas tecnologías como la razón más evidente de su falta de uso por parte de las personas mayores.

Este autor destaca los aspectos motivacionales como el factor que más explica, tras el acceso a Internet, el uso de TIC por parte de las personas mayores. Así, los aspectos que más interesan a esta población en cuanto al uso de las TIC son el mantenimiento de un estilo de vida independiente, la conexión e interacción con la sociedad y la prevención del aislamiento. Normalmente, son familiares o amigos quienes promueven el uso de las TIC entre las personas mayores, que pretenden que estas se conviertan en una forma efectiva de comunicarse con otros y de recibir información que les interesa. Por ejemplo, personas mayores que tienen alguna enfermedad y que buscan recursos y grupos de ayuda mutua, cuyo apoyo emocional repercute como impacto positivo del uso de las TIC en personas mayores. También es destacable el hecho de que muchas personas mayores refieren la utilización de las TIC porque no hay más opciones, hecho cada vez más frecuente en la realización de trámites administrativos que solo se pueden realizar de forma telemática.

Pinto-Fernández *et al.* (2018) centran su reflexión en las habilidades cognitivas y motoras que requieren las personas mayores para la utilización de las TIC. De hecho, afirman que los cambios que se van produciendo a nivel psicomotor como consecuencia del envejecimiento repercuten en la valoración que la persona mayor hace de su relación con el medio y de su propia autoestima, siendo las TIC una oportunidad para mantener su independencia en la realización de actividades de la vida diaria y para mantenerse conectado desde su hogar. Destacan los bajos niveles de participación en redes sociales de esta población, por lo que proponen la alfabetización digital de las personas mayores no solo para un mayor aprovechamiento de las TIC por parte de esta población, sino para mejorar su condición personal y social; sostienen que Internet es un elemento muy positivo para las personas mayores, al facilitar que continúen activos y fomentar habilidades como la creatividad y la comunicación no solo entre pares, sino también a nivel intergeneracional, lo que conlleva un aumento de su autoestima y de sus niveles subjetivos de bienestar.

En su estudio, estos autores hacen una primera evaluación del acceso y motivación hacia el uso de las TIC en una muestra de 54 personas mayores antes de la impartición de distintos talleres de alfabetización digital. Los resultados muestran cómo estos niveles aumentan notablemente tras las formaciones impartidas, mejorando su conocimiento en el manejo de las TIC e, incluso, refiriendo mejoras en su capacidad de memoria y aprendizaje. Una consecuencia evidente de esta alfabetización digital es la disminución de la brecha digital, a través de la

utilización por parte de las personas mayores del mismo lenguaje que utilizan generaciones más jóvenes, previniendo así el aislamiento y la marginación a que, en múltiples ocasiones, se ve abocada esta población.

Etchemendy *et al.* (2013) también hacen referencia a ese desfase intergeneracional que puede hacer que las personas mayores se sientan ajenas al nuevo mundo digital, potenciando así la vulnerabilidad de esta población en el plano psicológico y emocional. Sin embargo, hacen una revisión de diversos estudios que evidencian que la utilización de las TIC en personas mayores supone una herramienta de comunicación, socialización, ocio y entretenimiento muy potente en los últimos años.

Tomando esto como referencia, implementan el sistema Mayordomo, que se basa en los principios de la psicología positiva y tiene como finalidad tender puentes entre la realidad tecnológica presente y la población mayor, tendente a aumentar en los próximos años. Así, utilizan un sistema tecnológico multiusuario que pretende detectar sintomatología ansiosa y depresiva en el paciente, decidiendo en su caso las opciones terapéuticas y lúdicas más recomendadas y monitorizando toda la información referida al usuario. Así, en caso de detectar un bajo estado de ánimo en la persona mayor, se proponen entornos virtuales donde se presentan al usuario distintos estímulos visuales y auditivos que pretenden modificar dicho estado emocional. A nivel lúdico-recreativo, el sistema pretende incrementar las relaciones sociales, entrenar las habilidades comunicativas, compartir recuerdos autobiográficos y aprender acerca de las TIC.

Los resultados obtenidos muestran un claro aumento del estado de ánimo general de las personas mayores participantes, así como altos niveles de satisfacción con el uso de las TIC orientadas a la conectividad social, el entretenimiento y el ocio.

Matellanes-Lazo (2015) también reflexiona sobre la utilización de las TIC en diferentes bandas de edad: si bien parece que la sociedad actual se orienta hacia unas tecnologías dirigidas hacia la población joven, cada vez hay una mayor presencia de personas mayores en la publicidad relacionada con las TIC, lo que denota la importancia de este colectivo diana. De hecho, cada vez son más las asociaciones de personas mayores que crean nuevos portales en Internet, como zona de conversación e intercambio de experiencias para sus usuarios.

Esta autora centra su estudio en las necesidades de las personas mayores en relación con el uso de las TIC en el medio rural, para obtener un perfil de uso de las mismas que se pueda trasladar a la mejora de sus hábitos de uso y de su calidad de vida. Así, aplicó un cuestionario a una muestra de 62 personas mayores, de donde extrajo que la mayoría de ellas utilizaba las TIC para la búsqueda de información sanitaria y cultural; para comunicarse; para buscar entretenimiento, o para acceder a diversos servicios, como viajes, cursos o actividades culturales. Las necesidades principales detectadas en esta investigación fueron fundamentalmente la búsqueda de servicios relacionados con la mejora de la asistencia sanitaria a distancia, la comunicación con familiares y amigos, la lectura de información y entretenimiento o la formación cultural, todas ellas relacionadas con aspectos cada vez menos presentes en el medio rural.

De hecho, se destaca la utilización creciente de las TIC como instrumento de ayuda, asistencia sanitaria y de primeros auxilios a las personas mayores, de forma especial en el medio rural, a través de los ya conocidos aparatos de teleasistencia o por vía telefónica o

videoconferencia. Incluso, hace referencia a aspectos como la dotación de inteligencia artificial a los electrodomésticos, denominada domótica, que supone ya una mejora sustancial de la calidad de vida de las personas mayores.

Rosales *et al.* (2017) tratan, precisamente, de dar un nuevo enfoque a los relojes inteligentes, una de las tecnologías utilizadas tradicionalmente para el manejo de emergencias, la falta de actividad física o la soledad en las personas mayores. Estos autores van más allá de la utilización habitual de estos dispositivos como herramientas de superación de las limitaciones asociadas a la edad, proporcionando relojes inteligentes a nuevos usuarios, dándoles una formación para realizar un uso adecuado y monitorizando el abordaje que estos realizan.

Los resultados que obtuvieron reflejan que los procesos de habituación de las personas mayores a la utilización de estos relojes inteligentes dependen de distintas dimensiones de carácter individual y social, de elementos contextuales y de la experiencia previa en el uso de las TIC. De hecho, observaron que las personas que habían tenido experiencias anteriores en el uso de TIC y que tenían actitudes de mayor aceptación hacia la tecnología tuvieron un mayor compromiso con el estudio. El uso inicial de los relojes inteligentes que observaron en las personas mayores fue el de intentar sustituir sus teléfonos móviles por estos nuevos dispositivos, tratando de realizar con estos las mismas funciones que desempeñaban con aquellos. Tras varios meses de adaptación, la mayoría de los participantes utilizaba su reloj inteligente para administrar notificaciones o para realizar un seguimiento de su actividad física. Para algunos participantes, el uso se relacionaba con un interés en adquirir un estatus social asociado con atributos como guay o joven, y como una forma de mantenerse al día tecnológicamente. Además, el uso de los relojes inteligentes por parte de los participantes reflejó sus expectativas y los hábitos ya existentes en su vida diaria. Sin embargo, curiosamente, ningún participante lo percibió como una alternativa para resolver los problemas a menudo relacionados con las personas mayores, como los tradicionales citados inicialmente por los autores.

Haase *et al.* (2021) precisamente han abordado en un reciente artículo el papel de la tecnología como el activo más importante para mantener el contacto social durante la pandemia provocada por la COVID-19. Para ello, fijaron como objetivo de su estudio la evaluación de las barreras y los facilitadores que han encontrado las personas mayores para hacerse partícipes del uso de la tecnología de socialización virtual.

Entrevistaron a una muestra compuesta por 400 personas mayores para ver si sabían cómo usar la tecnología para conectarse con otros, obteniendo como dato principal que, desde el inicio de la pandemia, la mayoría de ellas utilizaron la tecnología de manera diferente para conectarse con otros. Más de la mitad de los encuestados informaron de que adoptaron nuevos hábitos tecnológicos desde el comienzo de la pandemia, refiriendo varias barreras clave para el uso de la tecnología, como la falta de acceso, la falta de interés y las barreras físicas. No obstante, los participantes describieron más facilitadores que barreras, que incluían el conocimiento personal, el apoyo de familiares y amigos y las presiones sociales impuestas por la pandemia.

Estos hallazgos son prometedores al entrar en el segundo año de la pandemia, pues cuanto mayor sea nuestra comprensión del uso de la tecnología de socialización virtual entre las personas mayores, tendremos más oportunidades de identificar futuras intervenciones y servicios de apoyo durante y después de la pandemia provocada por la COVID-19.

4. CONCLUSIONES

La conclusión principal que se puede extraer de este trabajo es que existen una serie de factores, como son la edad, el nivel educativo, la funcionalidad, el estado de salud, el conocimiento en el uso de los dispositivos tecnológicos, el acceso a Internet o los aspectos motivacionales, que influyen en el uso de las TIC por parte de las personas mayores. No obstante, y pese a las barreras descritas tradicionalmente para este uso por la población mayor, la tecnología se ha reivindicado como el activo más importante para mantener el contacto social durante la pandemia provocada por la COVID-19. Se ha constatado la adquisición de nuevos hábitos tecnológicos por parte de las personas mayores desde el comienzo de la misma, gracias a facilitadores como el conocimiento personal, el apoyo de familiares y amigos y las presiones sociales impuestas por la propia pandemia.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2021, junio 7). *Población de 65 años de edad y más (% del total)*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.65UP.TO.ZS>
- Cardona Jiménez, J. L., Villamil Gallego, M. M., Henao Villa, E. y Quintero Echeverri, Á. (2013). El sentimiento de soledad en adultos. *Medicina UPB*, 32(1), 9-19. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/medicina/article/view/1584>
- Chaparro Díaz, L., Carreño Moreno, S. y Arias-Rojas, M. (2019). Soledad en el adulto mayor: implicaciones para el profesional de enfermería. *Revista Cuidarte*, 10(2). <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v10i2.633>
- Crewdson, J. A. (2016). The Effect of Loneliness in the Elderly Population: A Review. *Healthy Aging & Clinical Care in the Elderly*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.4137/HACCE.S35890>
- Dirección General de Salud Pública. Comunidad de Madrid. (2021). *Aislamiento social y soledad no deseada en las personas mayores: factores predisponentes y consecuencias para la salud*. Biblioteca Virtual de la Comunidad de Madrid.
- Donovan, N. J., Hsu, D. C., Dagle, A. S., Schultz, A. P., Amariglio, R. E., Mormino, E. C., Okereke, O. I., Rentz, D. M., Johnson, K. A., Sperling, R. A. y Marshall, G. A. (2015). Depressive Symptoms and Biomarkers of Alzheimer's Disease in Cognitively Normal Older Adults. *Journal of Alzheimer's Disease*, 46(1), 63-73. <https://doi.org/10.3233/JAD-142940>
- Etchemendy, E., Castilla, D., Baños, R. M. y Botella, C. (2013). Sistema Mayordomo: la puerta de entrada de nuestros mayores a las nuevas tecnologías. *Ariadna: Cultura, Educación y Tecnología*, 1(1), 33-38. <https://doi.org/10.6035/Ariadna.2013.1.6>
- Eurostat Statistics Explained. (2021, junio 7). *Estructura demográfica y envejecimiento de la población*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing/es#El_porcentaje_de_personas_mayores_sigue_aumentando
- Fan, Q. (2016). Utilizing ICT to prevent loneliness and social isolation. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(2), 185-200. <https://doi.org/10.5209/CUTS.51771>
- Haase, K. R., Cosco, T., Kervin, L., Riadi, I. y O'Connell, M. E. (2021). Older Adults' Experiences with Using Technology for Socialization During the COVID-19 Pandemic: Cross-sectional Survey Study. *JMIR Aging*, 4(2). <https://doi.org/10.2196/28010>

- Hackett, R. A., Hamer, M., Endrighi, R., Brydon, L. y Steptoe, A. (2012). Loneliness and stress-related inflammatory and neuroendocrine responses in older men and women. *Psychoneuroendocrinology*, 37(11), 1801-1809. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2012.03.016>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T. y Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227-237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021, junio 7). *Proporción de personas mayores de cierta edad por provincia*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1488>
- Matellanes-Lazo, M. (2015). Uso de las nuevas tecnologías por las personas mayores en una localidad rural. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 130, 35-63. <https://doi.org/10.15178/va.2015.130.35-63>
- Pinto-Fernández, S., Muñoz-Sepúlveda, M. y Leiva-Caro, J. A. (2018). Uso de tecnologías de información y comunicación. *Revista CTS*, 13(39), 143-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92457957007>
- Rosales, A., Fernández-Ardèvol, M., Comunello, F., Mulargia, S. y Ferran-Ferrer, N. (2017). Older people and smartwatches, initial experiences. *El Profesional de la Información*, 26(3), 457-463. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.may.12>
- Schirmer, W. y Michailakis, D. (2015). The lost Gemeinschaft: How people working with the elderly explain loneliness. *Journal of Aging Studies*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2015.02.001>
- Yusta Tirado, R. (2019). La soledad no deseada en el ámbito de la gerontología. *Trabajo Social Hoy*, 88, 25-42. <https://doi.org/10.12960/TSH.2019.0014>


EXPRESIÓN, INTEGRACIÓN Y EXPANSIÓN. TRES CLAVES DE LA DANZA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

EXPRESSION, INTEGRATION AND EXPANSION. THREE KEYS TO DANCE IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Adriana BUSTOS VALLE

Universidad de Salamanca, España

adribustos@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3242-1956>

RESUMEN: La presencia de la danza en el contexto escolar ha tenido un recorrido accidentado y aletargado en el tiempo. Su evolución en términos de percepción e inclusión en los Sistemas Educativos Nacionales ha transitado por diversas rutas en las distintas geografías. El presente trabajo relata algunas experiencias educativas en el contexto de las enseñanzas artísticas no reguladas, impartiendo la asignatura de Danza a alumnos en edad escolar en un período de cuatro años (2014-2018). Este trabajo nace motivado por develar, en primera persona, las subjetividades que impregnan las interacciones de todo hecho educativo, y que se hacen más apremiantes en disciplinas artísticas como la danza, donde el cuerpo, en un sentido holístico, expande las posibilidades de aprendizaje, expresión y disfrute. Se identifica la expresión, la integración y la extensión como herramientas efectivas para potenciar la sensibilidad, la creatividad y el diálogo en todo espacio de aprendizaje. Por otro lado, se insiste en la necesidad de abordar los aprendizajes desde una implicación cognitiva, afectiva y de acción. Así mismo, creemos que las rutas a seguir promueven la autorreflexión desde y para la práctica, desvela las subjetividades del trabajo docente e incentiva una implicación sensible, activa y creativa de la investigación educativa.

PALABRAS CLAVE: danza; expresión corporal; enseñanzas artísticas; investigación educativa.

ABSTRACT: The presence of dance in the school context has had an uneven and lethargic path over time. Its evolution in terms of perception and inclusion in the National Educational Systems has gone through different routes in different geographies. This paper relates some educational experiences in the context of non-regulated artistic education, teaching the subject of dance to school-age students over a period of four years (2014 -2018). This work was born motivated by unveiling in first person, the subjectivities that permeate the interactions of every educational fact, and that become more pressing in artistic disciplines such as dance, where the body, in

a holistic sense, expands the possibilities of learning, expression and enjoyment. Expression, integration and extension are identified as effective tools to enhance sensitivity, creativity and dialogue in all learning spaces. On the other hand, we insist on the need to approach learning from a cognitive, affective and action involvement. Likewise, we believe that the routes to follow promote self-reflection from and for practice, unveil the subjectivities of teaching work and encourage a sensitive, active and creative involvement in educational research.

KEYWORDS: dance; body expression; artistic education; educational research.

1. INTRODUCCIÓN

Los caminos recorridos en su diversidad de estampas: apacibles y críticas, planificadas y accidentadas, personales y socioprofesionales, han emergido y fluido de forma inconsciente en cada lección de danza impartida. En cada conocimiento disciplinar, en las propuestas de frases de movimientos, en las palabras utilizadas para acompañar al movimiento, en las emociones que se comparten en el aula y, sobre todo, en mi propio cuerpo. Un cuerpo moldeado a través del lenguaje de la danza desde los ocho años y que ahora en su adultez y, después de dos décadas y media de ejercicio profesional como intérprete y coreógrafa, se ajusta y reajusta a los cambios que experimento acercándome a los cincuenta. Y es aquí donde voy a centrar mi narración, en una retrospectiva que se devuelve ocho años atrás, desafiando la memoria y acompañando la experiencia docente con mis carpetas: una virtual donde atesoro recuerdos a través de fotografías y videos y otra física donde guardo dibujos y narraciones de ejercicios propuestos en el aula de Danza. Carpeta que guardo con especial cariño y que me acompaña desde 2001, sobreviviendo a mudanzas, cruzando el Atlántico en más de una ocasión.

Apoyándome en el eje central del Congreso INCLUYE, decidí aventurarme y proponer un artículo que narra en primera persona algunas de las experiencias docentes en el aula de Danza. El propósito es compartir aquellas claves que la naturaleza de la danza y la experiencia me han brindado y sumar una narración más a las aportaciones que se decantan por considerar la subjetividad como fuente de conocimiento.

2. METODOLOGÍA

La metodología aplicada es la investigación autobiográfica-narrativa, el medio social estudiado es el de profesor de enseñanzas artísticas y el objetivo teórico la experiencia docente. Este enfoque narrativo busca dilucidar las cualidades pedagógicas de la experiencia docente otorgándole significados y sentidos en un espacio y tiempo determinado (Bolívar y Porta, 2010). Permite documentar aspectos no considerados en la vida escolar, al mismo tiempo que explora críticamente la práctica pedagógica (Suárez, 2011). El texto lo construye el propio docente desde y para la práctica, utilizando la narración. En este sentido es importante aclarar que no es solo narrar, sino preguntarse el sentido educativo de la narración, donde lo esencial no son los

hechos relatados, sino el significado que el profesor les atribuye (Landín y Sánchez, 2019). La investigación biográfica-narrativa se centra en analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen las personas. «De acuerdo con lo que señala Atkinson (2005), la narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de las experiencias educativas, sin embargo, es uno de más penetrantes e importantes de hacerlo» (Huchim y Reyes, 2013, p. 16).

El diseño parte de la recogida de relatos autobiográficos (personal y profesional). Posteriormente se selecciona, ordena y conjuga los episodios y observaciones para concluir con la transcripción y el análisis narrativo. Los instrumentos aplicados fueron documentos, fotos, videos y materiales educativos.

3. CAMINOS E HISTORIAS TRANSITADAS

Inicié la formación en danza a los nueve años en las dos instituciones oficiales de enseñanza profesional en danza de Nicaragua: la Escuela Nacional de Danza y el Taller Experimental de Danza Clásica (TEDC). Tras un cese obligado del TEDC por motivos políticos, coincidiendo con la conclusión de mis estudios de Bachillerato y motivada por el incondicional apoyo de mis padres, viajamos a Costa Rica para continuar con mi formación en la Escuela de Danza de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Recuerdo ese primer año como una amalgama de emociones intensas. Nunca había viajado al extranjero y me encontraba fuera del nido aprendiendo a gestionar emociones y situaciones a los diecisiete años. Fue en esos años de universidad donde mi fe afloró consciente, creciente y constante. Necesitaba una roca firme donde sujetarme y la encontré en mi fe en Jesucristo. Desde el segundo año de carrera compaginé estudio y trabajo. Hacía horas estudiantas en la galería de arte de la Universidad y más tarde trabajé como bailarina en la Compañía Fantasía Folklórica, un proyecto escénico del Teatro Popular Melico Salazar. Fue una escuela extraordinaria, llena de anécdotas variopintas que hasta hoy me refuerzan la importancia de acercar desde los primeros años las experiencias del mundo profesional, sobre todo cuando este está sustentado en las subjetividades, las relaciones humanas y las multiformes formas de expresión y creación.

En este ejercicio de reflexión en retrospectiva sobre lo personal y profesional, distingo tres corrientes en mi pedagogía: una corriente espiritualista cristocéntrica, una corriente artística y una corriente de justicia social arraigada por el país donde nací y su contexto (Nicaragua con sus vicisitudes de revolución, bloqueos económicos y sueños de reconstrucción). Concluida la Licenciatura en Danza en la UNA, con un recorrido de excelencia académica en algunos cursos académicos, volví para trabajar en la Compañía de Danza Contemporánea de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, donde me desempeñé como bailarina, coreógrafa y maestra durante nueve años. Fueron unos años maravillosos de intensa producción dancística acompañada con la gestión de proyectos artístico-educativos y la oportunidad de ser parte de la Comisión de Carrera de Licenciatura en Danza (2002), primera oferta académica de estudios superiores de Danza en el contexto universitario en el país. Desde la gestación, desarrollo y cristalización de ese hermoso proyecto, aprendimos sobre gestión educativa y pedagogía. Paralelamente a estos años de ejercicio profesional, cursaba una segunda carrera. Por las noches

durante cinco años cursé la Licenciatura en Administración en la Universidad Iberoamericana de Ciencia y Tecnología UNICIT, sin lugar a dudas fueron años de sacrificios, aprendizaje y una dinámica producción. Este solapamiento de formación y desempeño profesional en dos ramas del conocimiento diferentes, lo artístico-educativo y lo administrativo, delineó en mí una especie de interés de crear puentes entre disciplinas. Con este paquete de experiencias educativas, artísticas y de gestión y motivada por un proyecto de vida conjunta, mi esposo y yo aplicamos a las Becas Alban de la Unión Europea; la emoción y la sorpresa de la respuesta afirmativa de ambas aplicaciones sigue siendo un relato obligado en nuestra historia. Así pues, cursé el Máster en Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza de la Universidad Complutense de Madrid. Fue una experiencia idílica, estaba en un espacio donde podía reunir ambos conocimientos, el artístico y el de gestión. Pero como en la vida todo tiene un coste de oportunidad, mi coste fue dejar guardada por unos años mi vida como bailarina y coreógrafa —el cuerpo luego pasa factura— y me dediqué al posgrado. Unos caminos llevan a otros y, por la necesidad de retomar rutas más cercanas a la danza en el contexto académico, cursé un segundo posgrado, el Máster en Artes Escénicas de la Universidad Rey Juan Carlos. La conclusión de estos dos posgrados me dio paso al programa de Doctorado en la Universidad de Salamanca, concluido recientemente con una apuesta más por la Danza y la Educación.

4. DE LA TRAYECTORIA A LA BÚSQUEDA DE CUALIDADES PEDAGÓGICAS EN EL AULA DE DANZA

Coincidiendo con los inicios de mis estudios de Doctorado en Educación, tuve la oportunidad de trabajar en un centro privado de enseñanzas artísticas no regladas impartiendo diversas disciplinas relativas a la danza. Este relato lo centro en algunas de esas experiencias docentes, impartiendo las disciplinas de Danza Clásica y Danza Contemporánea a alumnos en la etapa de Educación Infantil y de Educación Primaria, en un período comprendido de cuatro años (2014-2018).

Sin lugar a dudas, en la educación confluyen una rica variedad de elementos condicionantes: las personas y sus historias, el espacio físico, su distribución espacial, los colores de las paredes, las imágenes en ellas expuestas, la luz y hasta el aroma. Por otro lado, tenemos los lineamientos del Proyecto Educativo de Centro, por donde fluyen las horas de lo que se entrega y comparte en el aula. Cierro los ojos y esa es la sensación que reviven mis sentidos. Tuve la oportunidad de trabajar en un espacio armonioso, artístico hasta la médula, probablemente mi situación personal del momento agudizó mis sentidos, estaba pasando una situación personal dura y, según dicen, de las experiencias duras emergen grandes sensibilidades.

Mi jornada iniciaba por lo general a las 17.00 h, abría la puerta del salón cinco minutos antes y recibía a mis alumnas con música de fondo. Así entraban ellas, con la alegría contagiosa de los cuatro y cinco años, eran los grupos de iniciación a la danza y danza creativa; era el primer acercamiento a la disciplina, así que eran una mina de creatividad y expresividad. De ellas me provisioné de muchos recursos didácticos, porque a esas edades el acompañamiento

necesita una atención plena y un cuerpo descansado y bien entrenado. Fue la modulación de la energía la que me permitió desarrollar mi plan de clases en esta etapa. Traigo a mi memoria los planteamientos que el profesor Saturnino de la Torre propone en el libro *Educación con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza* (2009) cuando hace referencia a la conciencia como una especie de luz mental que permite una claridad armonizada entre la mente, la emoción y el cuerpo. Esa claridad armonizada me permitió irradiar la energía necesaria para conseguir mis objetivos, ya sean atrapar la atención, preparar el cuerpo y la mente para introducir un nuevo conocimiento y relacionarlo con los precedentes, conducir a breves espacios de quietud o provocar una avalancha de libertades expresivas. Y sobre esta avalancha es que planteé el primer elemento que identifiqué para expandir las posibilidades de aprendizaje, expresión y disfrute en cualquier contexto educativo. Una *expresividad* que debe estar conscientemente presente en la educación, en su diversidad de etapas, ámbitos y sujetos. Bien expresaba siete décadas atrás el maestro, pedagogo y escritor uruguayo Jesualdo Sosa (1905-1982), en su libro *La expresión creadora del niño* (1950), una obra exquisita de experiencias y reflexiones profundas sobre la creatividad y la expresión como pilar fundamental en el desarrollo de la educación. Una expresividad que no se limite a un medio o lenguaje en particular, sino que transite libremente por el cuerpo, las emociones y la mente. Este ha sido uno de mis intereses en el aula de Danza, la libertad expresiva de los cuerpos. He mantenido en las distintas disciplinas y niveles impartidos una estrategia que he registrado por algunos años y que me ha permitido aunar las aportaciones personales y conjuntas del proceso: lo que el alumno aporta de sí mismo sin intervención directa del maestro, mi conocimiento/experiencia y la aportación de una reflexión conjunta. Todo ello para concluir en una construcción colectiva, que bien puede adquirir una forma de ejercicio de composición, experimento o coreografía situada en el aula de Danza. O bien adquirir la forma de texto, imagen, concepto, fórmula, etc., situado en otras aulas y disciplinas.

El segundo elemento que identifiqué, sucede en el mismo espacio tiempo y es el de la *integración*. Y con ello me refiero en hacer partícipe de forma más plausible al alumno del proceso, darle voz y voto en la construcción de propuestas, permitirnos el error y abrirnos a la crítica y autocrítica. Una integración en el proceso nos permite aprender de la diversidad de los planteamientos, presencias y realidades. Recuerdo en mis clases de Danza Contemporánea de niños el entusiasmo y la alegría con que esperaban el espacio de la clase destinado a la observación del compañero. La consigna era la misma para todos: una frase de movimiento de mediana duración que incluía un momento de improvisación. Esta improvisación se iba fijando a la primera frase propuesta y así con cada intervención de los alumnos. El resultado tenía dos intenciones, por un lado, un estudio de fraseología y, por otro, una construcción a manera de puzzle en su diversidad de posibilidades. En este ejercicio la observación del trabajo de los compañeros resultaba reveladora, era fascinante ver cómo sus sentidos se agudizaron, cómo aprendían de sí mismos observando a los compañeros. La quietud de un cuerpo que observa a otro cuerpo en movimiento, su agilidad mental experimentando el movimiento en quietud y posteriormente, al hacer cambio de roles, experimentar el movimiento después de haberlo proyectado en la mente. Incluir al cuerpo consciente y el movimiento danzado en los procesos de aprendizaje, aun cuando estos procesos disten de materias artísticas, refuerza

y expande el aprendizaje y la introspección. Traigo a colación algunos de los principios de la pedagogía liberadora de Paulo Freire (1921-1997) que subrayan la experiencia, las relaciones y la libertad: la relación de los saberes con las experiencias personales, la importancia de intentar descifrarse a uno mismo y a los demás y la doble dimensión del diálogo la acción y la reflexión.

El tercer elemento identificado es la *expansión*, una especie de más allá de lo planteado con aires de libertad, de desdibujar los márgenes entre distinciones disciplinares. Durante los últimos años que trabajé en el centro, con algunos de los profesores de otras disciplinas procuramos compartir nuestras aulas con dos propósitos: el primero era converger cada una de las propuestas (música, danza y teatro) en el guion de la obra de fin de curso, un proceso complejo y en algunas ocasiones dificultoso por las demandas de cada disciplina y el escaso espacio-tiempo con el que contábamos. No obstante, de cada vicisitud aprendimos hasta concretar la fórmula más adecuada para coordinar tanto los procesos como los resultados de la puesta en escena. Sin lugar a dudas la buena disposición de los maestros y alumnos, la apertura al cambio, la capacidad de disfrute de la complejidad y diversidad y una buena dirección artística fueron indispensables. El segundo propósito, y desde mis objetivos el más interesante, era acercar la experiencia cotidiana del aula con su especificidad disciplinar con otras aulas. Recuerdo especialmente una iniciativa de intercambio e interacción conjunta con la maestra de música. Básicamente planificamos cuatro sesiones de clases con objetivos y contenidos similares, pero abordados con distinto lenguaje. En las dos primeras sesiones intercambiamos los alumnos y en la tercera y cuarta sesión unimos ambas clases. Lo interesante es que eran alumnos que no se conocían y no habían tenido experiencia con la disciplina visitante. El resultado de esta breve iniciativa entre docentes fue ampliar las formas de compartir el conocimiento, un compartir entre profesor-alumno y entre los docentes. Por otro lado, los alumnos experimentaron cuatro sesiones enfocadas a buscar diferentes formas de entender la música y la danza y expresar con sus cuerpos y sus relatos esas experiencias de búsqueda.

Estas tres claves identificadas desde el aula de Danza: expresión, inclusión y expansión, permiten abordar la enseñanza con una implicación cognitiva, afectiva y de acción. Su exposición en primera persona, desde la narrativa de las experiencias acontecidas en las aulas, pone sobre la mesa una serie de aspectos relevantes como el lado emocional del trabajo docente, lo personal asociado a lo profesional, el significado atribuido a cada experiencia en la conformación de la identidad del docente y encontrar en la subjetividad una fuente más de conocimiento.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 0(1), 201-212. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>

- Landín Miranda, M. del R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Sosa, J. (1950). *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires, Argentina: Poseidón.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, 30, 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>
- Torre, S. y Pujol, M. A. (Coords.). (2009). *Educación con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*. Barcelona, España: Davinci.


VINCULACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO COMO INVESTIGADOR EN CIENCIAS BÁSICAS Y SOCIALES

LINKAGE OF THE UNIVERSITY STUDENT AS A RESEARCHER IN BASIC AND SOCIAL SCIENCES

Martha Helena RAMÍREZ-BAHENA¹ y Fernando QUINTANAR OLGUÍN²


¹ *Universidad de Salamanca, España*

mh.ramirez@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0744-8313>

² *Centro Interamericano de Estudios en Seguridad Social (CIESS), México*

quintanarof@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1380-2670>

RESUMEN: Pocos estudiantes ingresan a la universidad con la finalidad de llegar a ser investigadores. Pareciera que ven la investigación científica alejada de su vida cotidiana, y con el tiempo pueden irse distanciando del reconocimiento de la formación científica en el ejercicio profesional cotidiano. No suelen ver que el distanciamiento con la metodología de la investigación varía en las ciencias exactas, biológicas e ingenierías de aquellos interesados en las ciencias sociales y administrativas.

Desde la experiencia docente de los autores, se invita a reflexionar en cómo, al realizar estudios universitarios, la metodología de la investigación científica en sus diferentes modalidades se relaciona con necesidades sociales, aunque no siempre pueden ser entendidas con una lógica común para todos los hechos cotidianos. Lo más importante es que el estudiante pueda reconocer que, a lo largo de su formación, él es un actor en el desarrollo de la ciencia y la generación de conocimiento científico; pero para poder hacer esto es necesario una disciplina personal por reflexionar sobre un tema de interés, reconocer que hay cosas que no se pueden explicar inmediatamente y que es necesario aprender a estar en la incertidumbre cuando no se tiene la respuesta, en lugar de responder con cualquier cosa que satisfaga la intranquilidad personal dejándonos en una trampa. Por tal razón estudiar una disciplina científica no es solamente cumplir créditos, requisitos y trámites, también se requiere un compromiso personal en desarrollar un pensamiento disciplinado, humilde, honesto y confrontante que permita superar la trampa del razonamiento.

PALABRAS CLAVE: método científico; métodos de investigación; trampa del razonamiento.

ABSTRACT: Few students enter the university with the aim of becoming researchers. It seems that they see scientific research far from their daily lives, and over time they can distance themselves from the recognition of scientific training in daily professional practice. They do not usually see that the distance with the research methodology varies in the exact, biological, and engineering sciences, from those interested in the social and administrative sciences.

FROM the teaching experience of the authors, it is invited to reflect on how, when carrying out university studies, the methodology of scientific research in its different modalities is related to social needs, although they cannot always be understood with a common logic for all the facts daily. The most important thing is that the student can recognize that, throughout his training, he is an actor in the development of science and the generation of scientific knowledge; but to be able to do this, a personal discipline is necessary to reflect on a topic of interest, to recognize that there are things that cannot be explained immediately and that it is necessary to learn to be in uncertainty when one does not have the answer, instead of responding with anything that satisfies personal restlessness by leaving us in a trap. For this reason, studying a scientific discipline is not only fulfilling credits, requirements, and procedures, it also requires a personal commitment to develop disciplined, humble, honest and confrontational thinking that allows us to overcome the trap of reasoning.

KEYWORDS: scientific method; research methods; reasoning trap.

1. INTRODUCCIÓN

Es poco común encontrar a estudiantes que ingresan a la universidad a estudiar una carrera o realizar estudios de posgrado con la finalidad de llegar a ser investigadores. Sí los hay, pero, desafortunadamente, aún son pocos. Pareciera que ven la investigación científica como algo alejado de su vida cotidiana, y con el paso del tiempo pueden irse distanciando del reconocimiento de la formación científica en el ejercicio profesional cotidiano. El distanciamiento con la metodología de la investigación es diferente en los interesados en las ciencias exactas, biológicas e ingenierías de aquellos interesados en las ciencias sociales y administrativas.

Por lo señalado en el párrafo precedente, la finalidad del presente documento es la de invitar a los lectores a reflexionar en cómo nos encontramos con la metodología de la investigación científica, en sus diferentes modalidades, al realizar estudios universitarios que se vinculan con necesidades sociales sentidas y anticipadas, pero que no siempre comparten una lógica común para todos los hechos cotidianos. Lo más importante es que el estudiante pueda reconocer que, a lo largo de su formación, él también es un actor en el desarrollo de la ciencia y la generación de conocimiento científico; pero para poder hacer esto es necesario generarse una disciplina personal para reflexionar sobre un tema de interés, reconocer que hay cosas que no se pueden explicar inmediatamente y que es necesario aprender a estar en la incertidumbre cuando no se tiene la respuesta, en lugar de responder con cualquier cosa que satisfaga la intranquilidad personal dejándonos en una trampa de la que hablaremos más adelante. Por tal razón estudiar una disciplina científica no es solamente cumplir créditos, requisitos y trámites, también se requiere un compromiso personal en desarrollar un pensamiento disciplinado, humilde, honesto y confrontante.

Una de las primeras experiencias que se suele tener al ingresar a la universidad es encontrarse con la necesidad de aprender a ser disciplinados en la forma de pensar y tomar decisiones. No se trata de llegar a la rigidez y la rutina, mucho menos a la repetición mecanicista de métodos y procedimientos.

Botella (2000) ha señalado que la investigación científica tiene dos objetivos. Por un lado, crear conocimiento mediante el desarrollo de afirmaciones organizadas sobre las relaciones entre eventos para proporcionar explicaciones de los mismos; por otro lado, también pretende la resolución de problemas prácticos mediante el desarrollo del método científico. Pero según Méndez (2013), ahora se habla de enfoque científico y no de método o métodos científicos, este cambio conceptual ha permitido dar un giro en la metodología de la investigación hacia el reconocimiento de la metodología cualitativa y la realización de estudios con metodologías mixtas; Méndez señala que la clave está en la diferencia entre método y enfoque.

El estudiante tiene el reto de entender que la investigación es un proceso que se inicia con la problematización del tema, seguido de la definición del problema de investigación, que se puede formular con preguntas que permiten pensar en la investigación como un proceso de generación del conocimiento y no como la secuencia de recetas; al llegar a este punto los estudiantes no solamente están aprendiendo cierto contenido de un programa académico, también son partícipes de la generación del conocimiento y deben aprender a escucharse entre compañeros, no para compartir las mismas ideas, sino para generar ideas diferentes; y en este punto se aborda una forma de inclusión ante quienes piensan distinto. Plantear preguntas, formular problemas y escuchar opciones implica un ejercicio respetuoso de la inteligencia y también implica valor para asumir el precio de lo que se llega a aprender por el potencial que se le puede reconocer en la vida diaria.

Es común encontrar que al hablar de investigación se asuma la idea de que se trata de realizar experimentos, pero esto no es así. Fueron las ciencias naturales las que adoptaron el experimento como una forma de procedimiento metodológicamente organizado para estudiar la causalidad, pero Botella (2000) plantea que el experimento difícilmente puede ser planteado a nivel social y por eso se utiliza la investigación comparativa entre grupos y no el estudio de caso único.

Hay momentos en que el estudiante se encuentra con ideas que le maravillan, le convencen, les encuentra sentido, pero no se atreve a cuestionarlas; toma las teorías y los conceptos como algo completo, no es de extrañar que incluso se idealice a los autores, y este es un momento crítico que debemos valorar en la formación del estudiante pues es un momento en que se puede encontrar atrapado en la llamada trampa del razonamiento planteada por Stolzenberg (1990). Este autor señala que también se construyen teorías que pueden llegar a ser tomadas como dogmas, que a la larga impiden el desarrollo del conocimiento, pues crean esquemas rígidos de pensamiento que se estructuran en un paradigma, y así se genera lo que él llama la trampa del razonamiento como una condición en la que podemos caer al asumir rígidamente los paradigmas.

Al estudiar cualquier rama de la ciencia se tiene contacto con sus métodos de investigación, con sus formas de análisis de la información y con distintos escenarios en los que se puede desarrollar, que pueden ir desde los laboratorios más equipados hasta el trabajo de campo en

comunidades rurales apartadas de la civilización; van desde la genética de las diversas especies de semillas a las formas de comportamiento en las bandas y grupos sociales, y todos estos casos pueden ser investigados con diversas metodologías que los estudiantes van adquiriendo a lo largo de su formación. Al asumir una propuesta metodológica también se retoma una forma de leer la realidad y de organizar los esquemas de pensamiento; y aún predomina la idea de que lo científico es aquello que utiliza números y surge de experimentos. El enfoque convencional hacia la ciencia siempre ha mantenido que, cuanto más gente observe una sola cosa, más «real» será esa cosa y así es como se debe abordar. Pero Glaserfeld (1988) escribió un artículo acerca de la falibilidad científica, y planteaba que en la vida cotidiana de la ciencia hay muchas experiencias frecuentes y comunes con mucho significado entre los especialistas, pero lo más importante que señala es que muchas veces los científicos NO VEN y no pueden darse cuenta de esto.

Los estudiantes universitarios ahora tienen la posibilidad de acceder al conocimiento de una forma que no había existido en la historia; pero esta forma de acceso conlleva otros compromisos que requieren ser reconocidos con mucha responsabilidad pues no se puede tomar textualmente todo lo que se presenta, es indispensable tener un sentido crítico y un razonamiento disciplinado sustentado en la lógica. Como seres humanos tenemos una forma lógica de pensar, pero esta lógica cotidiana es la lógica de los sentidos, es la lógica que se genera a partir de lo que nos rodea. Pero la lógica de la ciencia y el método científico, como tradicionalmente se ha entendido, frecuentemente impiden que los científicos vean fuera de un dominio particular de posibilidades, quedan atrapados en su propia lógica y en el proceso que se espera que puedan seguir.

Glaserfeld (1988) afirma que la fuente de nuestras «complejas ideas» no es el material que se obtiene de nuestros sentidos, sino que es la operación que hace la mente sobre las propias operaciones de razonamiento. Por esto propone una serie de ejemplos donde los científicos comenten errores, pero que tienen que ver con la meta específica que corresponde a un problema que hay que resolver, y la respuesta al problema es una solución viable o no lo es. La solución se obtiene al preparar una investigación o experimento. La clave está en la palabra «preparación». Con ello se quiere decir que se tienen que tomar pasos para hacer visible aquello que se intenta observar, pero implícitamente se actúa descartando variables que son consideradas irrelevantes «a priori» sin más razón que el simple hecho de no haber necesidad de incorporarlas a los modelos de investigación. Si el modelo funciona el investigador tendrá una creencia de haber encontrado, cuando menos, una conexión real, si no es que una ley de la naturaleza.

En el año 2000 Eco señaló que la naturaleza científica de una investigación no se la da el hecho de haber sido realizada con fórmulas y esquemas en un laboratorio (Eco *et al.*, 2001). Cosa que se asume muy común en las ciencias naturales, pero que podemos ver que es una idea equivocada, pues incluso en dichas ciencias hay investigaciones sin cálculos ni gráficas, y se requiere hacer cuatro cosas: a. Mostrar las pruebas físicamente reconocidas; b. Decir cómo se ha procedido para hacer el hallazgo; c. Decir cómo se debería proceder para hacer otros, y d. Indicar aproximadamente qué tipo de evidencia rebatiría nuestra hipótesis cuando fuera encontrada. Este último punto debe ser valorado en todo lo que corresponde, es el que señala

el alcance de lo hecho y las restricciones que tiene, pero también brinda más claridad en lo que corresponde hacer a continuación. Los estudiantes de ciencia tienen el compromiso intelectual y moral de valorar este punto señalado por Eco. A lo largo de nuestra experiencia docente en el campo de la ciencia se procuró trabajar con los alumnos retomando lo expuesto por Glaserfeld y Maturana. El estudiante llega a un proceso en el que puede reconocer que esta forma de describir el método científico se reconoce como el famoso «método hipotético-deductivo». Lo nuevo en la propuesta de Maturana es que en los cuatro puntos se resalta la importancia de la experiencia asumiendo los siguientes elementos:

- El acto de observar es una manera de tener una experiencia.
- Para que sea científico el acto de observación debe ser regulado por ciertas restricciones.
- El método inductivo (paso 2) relaciona experiencias, no «las cosas en sí mismas».
- Las predicciones también tienen que ver con experiencias, no con eventos que tuvieron lugar en algún mundo «real» más allá del umbral experiencial del observador.

El presente documento se genera a partir de la reflexión de la práctica docente con estudiantes de pre- y posgrado en diferentes disciplinas tanto de ciencias básicas como sociales. A partir de esa reflexión se va identificando un proceso de aprendizaje en relación con la metodología de investigación en la que pueden participar estudiantes de disciplinas tan diversas como biología, fisiología, genética, sociología, psicología, neurociencias y otras.

En función de lo anterior se tienen dos objetivos en este reporte. Uno es presentar una forma de trabajo que se puede ejercer en la docencia universitaria y que implica una reflexión sobre cómo los estudiantes aprenden ciencia dependiendo de su formación disciplinaria. El otro es que los estudiantes puedan valorar la revisión de literatura sobre el desarrollo de la ciencia.

2. METODOLOGÍA

Se trabajó con dos grupos de estudiantes, uno de ciencias básicas, con 16 integrantes, y otro de ciencias de la conducta, con 24 integrantes, que participan del trabajo reflexivo en la formación metodológica de su disciplina según lo señalado por Glaserfeld (1988), desde el enfoque de la complejidad y el cognoscitividad, quien, retomando a Humberto Maturana, propone una definición del método científico, que hoy se considera enfoque científico, y al que divide en un procedimiento de cuatro pasos.

1. Observación. Para que sea «científica», una observación tiene que llevarse a cabo bajo ciertas restricciones que tienen que explicitarse para que la observación pueda repetirse. Las restricciones sobre la «observación» son estipuladas para asegurar que lo que el científico hace sea descrito de tal manera que otro científico pueda reproducirlo.
2. Se relacionan las observaciones y se deriva un modelo por medio de la inducción. Generalmente se deriva un modelo que implica conexiones causales, pero hay que señalar que hoy también se habla de que algo se compromete más que de causarse, se

- generan posibilidades y no necesariamente resultados concretos. Es común encontrar que la idea del modelo preceda las observaciones del paso 1, y hasta cierto punto determina sus restricciones, las cuales es recomendable tener presentes.
3. Al deducir se deriva una predicción del modelo, una predicción que tiene que ver con un evento que no se ha observado todavía.
 4. El científico empieza a observar el evento predicho, y esta observación nuevamente tiene que obedecer las restricciones que gobernaron la observación en el paso 1.

Bajo este enfoque el método científico no se refiere a, ni necesita de, el supuesto de una realidad «objetiva», de las que se suponen ajenas al investigador, y en la cual es común que el estudiante se desgaste en buscar la objetividad, pero viéndola como ajena a la experiencia humana. En este sentido el enfocarlo como enfoque científico permite superar algunas implicaciones conceptuales como en el caso de la objetividad y la sobrevaloración de la cuantificación como finalidad de la investigación, se abre la posibilidad de darle lugar a las metodologías cualitativas. A partir de estos planteamientos se trabajó mediante grupos focales y poniendo como puntos de discusión los cuatro puntos señalados por Glaserfeld y Maturana. La información discutida se orientó a revisar las posibles formas de caer en la trampa del razonamiento y la importancia de la formación metodológica en su formación profesional.

3. RESULTADOS

Después de revisar la forma en que los estudiantes de ciencias se encuentran con la posibilidad de ser parte del desarrollo de su disciplina se identificaron condiciones en las que ellos se pueden encontrar y que exponemos a continuación.

Los estudiantes de ciencia pueden llegar a encontrarse en la trampa del razonamiento, por esta razón también requieren orientación y guía que les dé sentido en lo que realizan, y deben aprender a reconocer que hay trampas difíciles de superar debido a prejuicios y creencias personales, pero también a vicios en la forma de estudiar, razonar e investigar. Parte de los prejuicios y «parálisis intelectual» mencionados anteriormente los podemos entender gracias a Stolzenberg (1990) por su trabajo en las matemáticas; él sugirió un concepto de «la trampa del razonamiento», en el cual se desarrollan tres aspectos:

- a. Ante la necesidad de explicar la realidad se hace necesario crear conceptos que terminan por ser confundidos con las cosas mismas que definen.
- b. Los conceptos se socializan y echan raíces en la cultura, con este proceso llegan a formar parte de una comunidad o grupo social que crea una estructura que legitima el concepto y una noción de realidad a la que hace referencia, por eso es necesario repensar la estructura del conocimiento con el que contamos y que requiere dejar de confundir concepto con objeto.
- c. Junto con lo anterior se da un prejuicio psicológico que dificulta notar la diferencia entre el concepto y lo que representa, es decir, «la realidad». Este prejuicio evita romper los esquemas de pensamiento a los que uno ya se acostumbró, que se concretan

en un paradigma y forman parte de su seguridad profesional. Este tercer elemento es el más difícil de asimilar, pues cuestiona lo central de la identidad personal y profesional de los especialistas, científicos y estudiantes de ciencia. Todo conocimiento incorporado y probado a lo largo de la experiencia da forma a la identidad tanto del individuo como de la sociedad. Dudar de ese conocimiento es dudar de la propia identidad y es atentar contra la organización social emanada de él.

Al conjunto de los tres componentes anteriores se les llama la trampa del razonamiento y permite comprender diversos vicios a los que nos enfrentamos en nuestra forma de pensar y actuar. Evitar caer en esta trampa llevará a replantear distintos conceptos que dan origen a las categorías y funciones profesionales de los especialistas. También se requiere romper esquemas y cambiarlos por otros, pero por honestidad intelectual debemos asumir que este cambio tiene un costo emocional por dejar de pensar ciertos temas como lo hemos hecho hasta ahora.

Para justificar el uso del concepto de la trampa del razonamiento Stolzenberg planteó que hay actitudes institucionalizadas, costumbres o hábitos del razonamiento de los que no somos conscientes, y que dan sustento al uso generalizado y recurrente de conceptos confiables, como si todos tuviéramos la misma idea de lo que es la ciencia y cómo debemos entenderla y protegerla.

Para poder decir que nos encontramos en la trampa del razonamiento se deben cumplir tres condiciones tal como lo indica Stolzenberg (1990). La primera es que es necesario cometer un error y adquirir ciertos conceptos confiables falsos respecto de él, los conceptos se hacen confiables en cuanto son compartidos por un grupo de personas involucradas con lo que se trata de definir, y en consecuencia se cae en un acto de aceptar las cosas en su ser así social; en la historia de la astronomía hay varios ejemplos de esto. La segunda se refiere a que uno se debe adherir a este concepto confiable, de manera de no estar dispuesto a abandonarlo, es decir, es un concepto que nos permite comunicarnos con otros y que por lo mismo no estamos dispuestos a abandonar a menos de ser obligados a ello. Por último, la propia posición debe ser irrefutable, considerando que se asume que no es necesario insistir en ella y repensarla; esta es una idea falsa en el sentido de que se fundamenta en los resultados de la investigación científica que se asume sin volver a cuestionarlos, investigación cuyas técnicas, esquemas, modelos y fundamentos filosóficos son ampliamente puestos en duda hoy en día, aun por la propia comunidad.

4. CONCLUSIONES

A partir de los objetivos planteados se pueden presentar las siguientes reflexiones finales para terminar el documento invitando a los estudiantes de ciencia a tomar en cuenta lo siguiente:

La práctica docente, y de investigación, en la formación de estudiantes universitarios permite identificar cómo los estudiantes pueden involucrarse en la trampa del razonamiento quedando atrapados en estructuras conceptuales rígidas, y ante las cuales muestran diversas resistencias para cambiar la condición en que se encuentran.

No basta leer libros sobre las técnicas y avances científicos. También es necesario leer historia de la ciencia, filosofía de la ciencia, biografías de los científicos vistas desde su contexto histórico; además es necesario generar grupos de discusión temática que cuenten con la participación de especialistas en diversas disciplinas, incluidas las artes y las humanidades. Los grupos no deberían de ser muy grandes pues la discusión se puede perder, sería más recomendable trabajar en grupos de 8 a 12 personas.

Hay que dedicar tiempo a discutir los propios prejuicios, resistencias y temores.

Cuando un estudiante decida dedicarse a la investigación deberá cuidar si lo hace por responder a una necesidad social, si lo hace para avanzar en un campo del conocimiento que tiende a seguir su propio camino o si lo hace por un gusto personal que en verdad no responde a nada. En este último caso hay que reconocer que se tiene el derecho a investigar algo personal, pero que tiene el riesgo de perderse si no tiene algo que le dé sentido.

Es necesario estar permanentemente actualizado en el campo elegido, pero también se requiere tener presente que el estudio de la metodología de investigación es un campo con su propio derecho, que en el caso de las ciencias sociales el estudiante y el investigador se encuentran comprometidos por sus propias experiencias, de ahí el desarrollo de las metodologías cualitativas.

El estudiante universitario no solamente estudia, también genera conocimiento que requiere ser valorado por el propio estudiante, sus compañeros y los profesores. Hay que llevar a los estudiantes a reconsiderar que la metodología de la investigación ha evolucionado desde su primera aproximación al método científico, que se originó en los experimentos de Galileo y se aplicó a las ciencias básicas de la época; luego se llegó a los métodos científicos cuando el método original se empezó a aplicar en las ciencias biológicas y sociales que no podían ser investigadas en laboratorios controlados; por último, el enfoque científico se desarrolla a partir de la interacción y el encuentro entre disciplinas científicas de diferente naturaleza llegando a la transdisciplina, tal como lo señaló Méndez (2013).

Esperamos que lo compartido aquí genere nuevas inquietudes y despierte nuevas ideas para quienes tienen el deseo de dedicarse a la ciencia, no importa si es en ciencias básicas o sociales. Cada una de ellas requiere del estudiante un compromiso que difícilmente se encuentra en otra parte, hay cansancio, confusión, desilusiones y sorpresas. Pero también hay satisfacción si se hace lo que nace de la propia inquietud personal.

AGRADECIMIENTOS

MHRB agradece la financiación recibida en el proyecto realizado con la Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2021 de la Fundación BBVA: «INSPIRA». La Fundación BBVA no se responsabiliza de las opiniones, comentarios y contenidos incluidos en el proyecto y/o los resultados obtenidos del mismo, los cuales son total y absoluta responsabilidad de sus autores.

REFERENCIAS

- Botella, J. (2000). Metodología de investigación en gerontología. En R. Fernández-Ballesteros, *Gerontología social*. Pirámide.
- Eco, U., Baranda, L. y Clavería Ibáñez, A. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.
- Glaserfeld, E. (1988). La lógica de la falibilidad científica. *Psicoterapia y Familia*, 1(2), 41-48.
- Méndez, I. (2013). *Introducción a la Especialidad en Estadística*. IIMAS-UNAM.
- Stolzenberg, G. (1990). «¿Qué puede revelarnos sobre el pensar un análisis de los fundamentos de la matemática?». En Paul Watzlawick y otros, *La realidad inventada* (pp. 206-250). Gedisa.

MENTORÍA VIRTUAL MEVI-UMCE


VIRTUAL MENTORING MEVI-UMCE

Karina Andrea GUERRA PINTO¹, Carla AGUIRRE MAS²
y Myriam del Carmen ROSSEL MANZOR³

¹ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*
karina.guerra@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9797-9256>

² *Universidad Regional del Norte, México*
carlaaguirremas@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8122-8872>

³ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*
myriam.rossel@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1151-5013>

RESUMEN: En el año 2016, en Chile se promulga la Ley 20.903, en la que el acompañamiento profesional docente regulado y formalizado se establece como un derecho para todos los profesores principiantes del país y se encarga al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación su implementación. Para aportar al cumplimiento de la ley, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) propone un modelo de acompañamiento a distancia (Mentoría MEVI-UMCE) cuyo piloto se implementó en los años 2017 y 2018. La muestra estuvo conformada por 38 profesores en total, 29 principiantes, 8 mentoras cuya frecuencia de acciones en la plataforma alcanzó los 38.459 y una mentora coordinadora de mentoras, constituyendo una muestra censal. El objetivo central de este trabajo es validar a nivel descriptivo el modelo propuesto, que consta de las variables: confianza, compromiso, flexibilidad, paridad y gradualidad, de las cuales, a partir de los resultados del análisis cualitativo basado en la Teoría Fundamentada, se concluyó que la variable central es la confianza, pues si esta logra establecerse entre los actores y el entorno virtual, es posible desarrollar y completar el proceso de mentoría. Los datos indican que, para esta muestra, el 100 % de los sujetos que empezaron completaron el programa, generándose así una técnica de intervención que da pie a futuras líneas de investigación en el área de acompañamiento a distancia a profesores principiantes.

PALABRAS CLAVE: mentoría virtual; profesorado principiante; modelo de mentoría.

ABSTRACT: In 2016, in Chile Law 20.903 was enacted in which regulated and formalized professional teacher accompaniment is established as a right for all beginning teachers in the country and is entrusted to the Center for Improvement, Experimentation and Pedagogical Research of the Ministry of Education its implementation. To contribute to compliance with the law, the Metropolitan University of Education Sciences (UMCE) proposes a model of distance support (MEVI-UMCE Mentoring) whose pilot was implemented in 2017 and 2018. The sample consisted of 38 total teachers, 29 beginners, 8 mentors whose frequency of actions on the platform reached 38,459 and a mentor coordinator of mentors, constituting a census sample. The main objective of this work is to validate the proposed model at a descriptive level, which consists of the variables: trust, commitment, flexibility, parity and gradualness, of which, based on the results of the qualitative analysis based on Grounded Theory, concluded that the central variable is trust, because if it manages to establish itself between the actors and the virtual environment, it is possible to develop and complete the mentoring process. The data indicate that, for this sample, 100 % of the subjects who started completed the Program, thus generating an intervention technique which gives rise to future lines of research in the area of distance support for beginning teachers.

KEYWORDS: virtual mentoring; beginning teachers; mentoring model.

1. INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la docencia ha sido tradicionalmente entendido como una actividad solitaria, en la que cada profesional debe hacer uso de sus recursos y estrategias personales para enfrentar la cotidianidad tanto al interior como al exterior del aula (Fullan y Hargreaves, 2004; Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009; Prieto Parra, 2004). A la hora de incorporarse por primera vez a un centro educativo y verse enfrentado a los desafíos que ello significa, existe la posibilidad de que los profesionales no logren encontrar soluciones alternativas a las situaciones que se les presentan, pudiendo perpetuar prácticas aprendidas (Fink, 1992; Marcelo, Mayor, y Murillo, 2009; Sorcinelli, 1994), cerrándose a la innovación o incluso desertando al poco tiempo, no llegando a consolidar la transición entre estudiante y profesional. Este último punto ha sido motivo de estudio y se estima que entre el 25 % y el 50 % de los profesores deserta en los primeros cinco años de ejercicio (Ávalos, 2014; Crasovana y Ungureanu, 2010; Tardif, 2004; Helms-Lorenz, van de Grift y Maulana, 2015; Gardinier y Weisling, 2018).

De acuerdo con diversos autores, tales como Britton, Paine y Raizen (2003); Marcelo, Mayor, y Murillo (2009), si los profesores principiantes reciben un apropiado acompañamiento profesional en esta primera etapa podrán desarrollar habilidades en la resolución de problemáticas complejas con mayor autonomía y seguridad, lo que redundará en el mejoramiento de su desempeño profesional, impactará de manera positiva en los aprendizajes de sus estudiantes y sería un factor relevante para la no deserción de la profesión. Conscientes de lo anterior, se incorpora en la promulgación de la Ley 20.903 de la República de Chile (2016) el acompañamiento profesional docente regulado y formalizado, como un derecho para todos los profesores que se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio laboral.

Sin embargo, a la hora de operacionalizar dicha Ley a lo largo y ancho del país, se hizo evidente la complejidad de cumplir con el mandato a través de estrategias presenciales, debido a diversos factores, tales como la cantidad de profesores que ingresan a la vida laboral, la cantidad de mentores habilitados para ejercer dicha función, la ubicación de los establecimientos educacionales, la cantidad de mentores registrados y la concentración geográfica de los mismos, entre otros (Guerra, Rossel, Palma, Contreras, Rojas y Reyes, 2021).

Paralelamente a la promulgación de la Ley y aprovechando las posibilidades de interacción que entregan los entornos virtuales (Piccoli, Ahmad e Ives, 2001; Bustos Sánchez y Coll Salvador, 2010), y levantando un equipo multidisciplinario que incluyó una mentora experta, la UMCE diseñó entre 2016 y 2017 un piloto de mentoría virtual que más tarde se consolidaría y se convertiría en un modelo propio.

El objetivo general de este trabajo es validar el modelo de mentoría a nivel descriptivo para la muestra piloto en sus dimensiones confianza, compromiso, flexibilidad, paridad y gradualidad. Los objetivos específicos son validar a nivel descriptivo cada una de las dimensiones propuestas para esta muestra, describir el porcentaje de participación de los actores en cada una de las etapas de la mentoría virtual y generar insumos pedagógicos para la Universidad en el cumplimiento de la Ley 20.903.

A continuación, se presentarán los resultados de la evaluación descriptiva de la implementación piloto de la mentoría MEVI-UMCE en los años 2017-2018, a través de un estudio de casos realizado al comportamiento del modelo, considerando información mixta (cualitativa y cuantitativa) relativa a cinco dimensiones teóricas, a saber: confianza, compromiso, flexibilidad, paridad y gradualidad, que se midieron a través de una entrevista semiestructurada y análisis cuantitativo de datos obtenidos desde la plataforma respectivamente.

2. METODOLOGÍA

La metodología planteada en la investigación es de tipo mixto (estadígrafos y categorías discursivas), de corte longitudinal, no experimental, no probabilístico, descriptiva y relacional, utilizando una aproximación basada en el estudio de casos a partir de la teoría fundamentada (del inglés *grounded theory*) (Gómez y Roquet, 2009). El objetivo fue evaluar el comportamiento del modelo MEVI-UMCE, estudiando dos procesos de acompañamiento a docentes principiantes, llevados a cabo en los años 2017 y 2018.

La técnica de muestreo utilizada fue simultánea e interactiva ya que, de acuerdo con Gómez y Roquet (2009), los datos de primer orden permiten articular la construcción simbólica y comunicativa en el entorno virtual. Para este trabajo participaron voluntariamente la totalidad de sujetos que vivieron los procesos de mentoría, siendo 39 profesores en total, 30 principiantes, 8 mentoras y una mentora coordinadora de mentoras, constituyendo una muestra censal.

Descripción de la muestra:

8 mentoras + 1 coordinadora de mentoras (que también es mentora)

| Región | Especialidad |
|--|---|
| Valparaíso (6 mentoras y 1 coordinadora de mentoras) | Educadora de Párvulos con experiencia en Educación Básica (5) |
| Metropolitana (2) | Educadora de Párvulos (4) |

30 profesores principiantes

| Región | Especialidad |
|--|-------------------------------------|
| 26 diversas comunas de la Región Metropolitana | 2 Matemáticas |
| 2 Quinta Región | 4 Educación Física |
| 1 Sexta Región | 3 Educación Musical |
| 1 Novena Región | 3 Inglés |
| | 4 Artes Visuales |
| | 3 Historia y Geografía |
| | 5 Educación Diferencial |
| | 4 Educación Básica Mención Ciencias |
| | 2 Educadoras de Párvulos |

Los instrumentos y técnicas utilizados para la recopilación de información fueron los siguientes:

- Matriz integrativa de antecedentes de los profesores principiantes, realizada a partir de fichas con datos demográficos (edad, sexo, especialidad, región, tipo de establecimiento educacional, entre otros).
- Registro de logs y participación en línea en el campus virtual de la UMCE, con foco en la frecuencia y tiempo de acceso, así como en la participación en los espacios virtuales especialmente diseñados para ello.
- Cuestionario de autoevaluación y evaluación en la etapa de valoración que pretende recoger las percepciones de los profesores principiantes respecto de los procesos desarrollados, esta metodología permitió construir las categorías y dimensiones teóricas a nivel cualitativo.
- Bitácoras de campo de las mentoras, para contrastar información respecto a las dimensiones teóricas de la investigación: confianza, paridad, gradualidad, compromiso y flexibilidad.

A continuación, se describirán las categorías o dimensiones teóricas propuestas en Guerra, Rossel, Palma, Contreras, Rojas y Reyes (2021). Confianza: entendida como el grado de empatía, reciprocidad y cuidado/compromiso entre las partes. Paridad: entendida como la percepción del grado de horizontalidad del vínculo entre docentes. Gradualidad: entendida como el grado de progresión multidimensional del proceso de acompañamiento que incluye las categorías propuestas. Compromiso: entendido como el nivel de acuerdo psicológico tácito e implícito subyacente al vínculo. Flexibilidad: entendida como el grado en el que se modela el proceso, resguardando

las necesidades y posibilidades del principiante y la díada mentor/novato, reconociendo la diversidad de contextos y heterogeneidad de realidades, propendiendo a que el acompañamiento virtual en su estructura y herramientas sea flexible. Las categorías teóricas antes expuestas surgen de la revisión bibliográfica de 30 autores, los cuales se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1. Revisión bibliográfica

| Dimensión Teórica | Autores referenciados |
|-------------------|---|
| Confianza | Cornu, 1999; Langer, 2016; Area Moreira, 2010 |
| Paridad | Soto, Cuadrado, García, Rísquez y Ortega, 2012; Colvin y Ashman, 2010; Miranda, Rivera, Salinas y Muñoz, 2010 |
| Gradualidad | Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett y Norman, 2010; Vezub, 2011 |
| Compromiso | Darling-Hammond y Rothman, 2011; De Maturana, 2004; Desgagné, 2005; Zoppi, 2014 |
| Flexibilidad | Villa, 2002; Sánchez García, Manzano Soto, Rísquez López y Suárez Ortega, 2010 |

El procesamiento de la información cualitativa se realizó utilizando el software libre RQDA y la técnica de análisis de discurso. En primer lugar, se construyó un mapa de categorías que permitió darle sentido y orden al análisis. Luego se describieron analíticamente cada una de estas categorías y se reconocieron las referencias asociadas a cada una de ellas, considerando las regularidades en el discurso y las diferencias de percepción entre los actores entrevistados. Por último, se realizó una síntesis del análisis, a través de la identificación de los principales resultados. Los datos cuantitativos fueron analizados a través del software SPSS 11.

3. RESULTADOS

El modelo MEVI-UMCE contempla tres espacios virtuales en los que confluyen profesores principiantes y mentores, en ellos se produce el diálogo pedagógico acerca de temáticas consensuadas a través de interacción sincrónica y asincrónica: a) «Díadas docentes» entre 1 principiante y 1 mentor; b) «Círculos de mentoría», compuestos por 1 mentor y 3 o 4 principiantes; c) Aula de todos los participantes o «Comunidad MEVI-UMCE», comunidad de reflexión pedagógica entre todos los profesores participantes del programa en todos sus roles. Por otra parte, existe el «Aula de mentoras», en la cual participan solo mentoras y su coordinadora, generando interacciones sistemáticas focalizadas principalmente en ahondar en los procesos mentoriales de cada una y retroalimentarse a través de diálogos horizontales promoviendo un trabajo colaborativo.

Para describir el funcionamiento del modelo, en primer lugar, se realizó un análisis del registro o logs de participación en la plataforma virtual en los periodos 2017 y 2018.

- *Acciones de profesores principiantes y mentoras en aulas de círculo de cada mentora con sus principiantes en años 2017 y 2018*

La mentoría, en su diseño original, propone una duración 10 meses, como lo establece la ley, sin embargo, por diversas razones institucionales, en el periodo correspondiente al año 2017 la mentoría duró nueve meses y en 2018 duró seis. Por esta razón, para efectos de este trabajo, se considerará no la cantidad, sino el porcentaje de participación de cada uno de los actores. Dichos porcentajes revelan que la mayor cantidad de logs corresponden al rol de mentor, que en ambos periodos tuvieron un promedio del 65 % de participación, versus un 35 % de los profesores principiantes respecto del 100 % de interacciones. Este resultado es consistente con el rol que cumplen los mentores en el modelo, ya que se relacionan con 3 o 4 profesores principiantes en paralelo, además de la relación entre mentoras.

- *Acciones de profesores principiantes y mentoras en aulas de círculo de cada mentora con sus principiantes en años 2017 y 2018 por etapas*

El proceso de mentoría contempla cuatro etapas de acompañamiento:

Etapas 1: De conocimiento de las diadas docentes (duración 3 a 4 semanas).

Periodo en que principiantes y mentores comienzan la interacción virtual, momento en el que conocen el escenario y sus potenciales herramientas vinculares, contextualizando el proceso, sentando las bases de confianza entre ellos y en el entorno virtual. Para esta investigación se consideró un mes para la extracción de datos de la etapa 1 en ambos programas (2017-2018), conectándose en esta etapa los profesores principiantes un 1,7 %, mientras que los mentores, un 12,8 % del total de conexiones del total del proceso.

Etapas 2: Elaboración del plan de mentoría. En esta etapa se realiza una interacción virtual incipiente estableciéndose las bases para gradualmente alcanzar una interactividad autónoma, guiada por las mentoras; dura un mes y consiste en develar los intereses y necesidades de acompañamiento. En esta etapa se registró una participación de los profesores principiantes de un 11,3 % y de los mentores de un 15,9 % respecto del total de participaciones.

Etapas 3: Implementación práctica del plan, esta es la etapa más larga del proceso y en ella se produce la interactividad autónoma por parte de todos los participantes del proceso, se fundan las bases para la comunidad virtual general. En este periodo se pone en marcha el plan de mentoría y es donde ocurre la mayor cantidad de interacciones, considerándose seis meses en el periodo 2017 (junio-noviembre) y tan solo tres meses en el periodo 2018 (mayo-julio) para la extracción de datos. En esta etapa se registró una participación de los profesores principiantes de un 22 % y de los mentores de un 32,8 % respecto del total de participaciones.

Etapas 4: Valoración e impacto del proceso de acompañamiento (dos o tres semanas). Corresponde a la evaluación del trabajo realizado. Para el análisis de esta etapa igualmente se consideró un

periodo de un mes en ambos procesos. En esta etapa se registró una participación de los profesores principiantes de un 0,8 % y de los mentores de un 2,7 % respecto del total de participaciones. Si bien, esta es la etapa de menor duración, principalmente por los tiempos de que disponen los profesores, pues esta etapa coincide con el cierre del año lectivo o semestre escolar. Es en esta etapa en que se realiza un intercambio de conocimientos y de vivencias vinculadas al aprendizaje, a la instauración de las competencias profesionales y se consolida la comunidad virtual general.

Respecto a los resultados cualitativos, estos se presentan en la Figura 1, donde se muestra la saturación de las categorías realizada a través de la técnica de análisis de discurso, siendo la confianza la variable central, pues, sin esta, no es posible desarrollar un proceso de acompañamiento mentorial. La confianza tiene a su vez diversas variables, para el caso de una mentoría virtual, se debe contar con un espacio interactivo robusto, un diseño de acompañamiento que propenda al compromiso personal y con el equipo, en el que los profesores principiantes se incorporen de forma gradual, con un alto grado de flexibilidad a partir de la creación de un entorno de paridad.

Figura 1. Categorías de análisis teórico

| | | |
|--|--|--|
| <p style="text-align: center;">Paridad</p> <p><i>“Sujeto 2 p.3: ...la mentora también trabaja en un colegio que es parecido al mío y también y también las compañeras trabajaban... en un contexto que es parecido...”</i></p> | | <p style="text-align: center;">Flexibilidad</p> <p><i>“Sujeto 5 p. 11:...a veces uno no podía juntarse... entonces la mentora te decía ya, a ver veamos otro día, veamos otro horario... al menos dos o tres veces tuve que pedirle que cambiáramos el horario porque no podía y buscábamos el mejor horario... su disposición cien por ciento”</i></p> |
| | <p style="text-align: center;">Confianza</p> <p><i>“Sujeto 3 p.8: Eran espacios seguros quizás donde te sentiai en confianza como para contar lo que te pasaba y tú sentiai que tus compañeros también estaban en esa situación...”</i></p> | |
| <p style="text-align: center;">Compromiso</p> <p><i>“Sujeto 8 p.16: Hay barto sacrificio personal y amor por su profesión más allá, sea música, sea arte, sea párvulo, lo que haga cada una por lo menos yo del otro lado lo que veo es amor por educar, su sueño de niña...”</i></p> | | <p style="text-align: center;">Gradualidad</p> <p><i>“Sujeto 6 p.7: ...mi forma de pensar como tomaba mi rol docente cambió dentro... de la mentoría... las actividades tuvieron que ver con eso... conversaciones con otros colegas... todavía los estoy trabajando y me resuenan cada vez me resuenan más fuerte...”</i></p> |

4. CONCLUSIONES

La mentoría es valorada positivamente por los docentes principiantes porque constituye un proceso de acompañamiento que se caracteriza por la disposición de las profesionales que ejercen el rol de mentoras para escuchar, acoger, contener y dialogar sobre situaciones complejas, visualizando alternativas para enfrentar la cotidianeidad de su trabajo en aula. En concordancia con Piccoli *et al.* (2001), Hean y Tin (2004), el modelo propuesto considera que el factor humano y sus relaciones vinculares generan confianza, la que a su vez es la variable central en el proceso de mentoría. Los aspectos que se vinculan con la confianza que más valoran en este contexto los profesores principiantes son la flexibilidad con que las mentoras adaptan su actividad a las necesidades, posibilidades y tiempos disponibles y el compromiso para atender a sus requerimientos.

Otro de los aspectos que relevan los principiantes es que las mentoras ayudan al desarrollo gradual de capacidades para tomar decisiones oportunas y pertinentes con relación a los aprendizajes de sus estudiantes y a desarrollar la creatividad; esto genera comunidades de aprendizaje entre pares, las cuales, de acuerdo con Ávalos (2011) y Marcelo *et al.* (2016), son importantes para el anclaje de las competencias anteriormente presentadas.

La gran diferencia numérica de registros evidenciados por las mentoras en la plataforma al ser contrastados con sus registros de campo nos permite concluir que el rol del mentor virtual requiere desarrollar habilidades, competencias comunicativas y de manejo de las tecnologías para el acompañamiento profesional docente en este tipo de entornos, comprendiendo que la comunicación virtual proporciona diferentes espacios y formas de establecerla, requiriendo de una motivación diferente atendiendo al contexto mismo de la virtualidad. A partir de estos resultados se abren nuevas preguntas de investigación necesarias para avanzar en el desarrollo de un programa aún joven que tiene muchas posibilidades de responder de mejor manera a su objetivo. De acuerdo a lo que dice Piccoli (2001), la virtualidad es para todos, pero no todos son para la virtualidad, esto significa que el nuevo campo de investigación se enfoca al desarrollo de las competencias del mentor, tanto en su evaluación como en su instauración. Dichas competencias serían trabajo en equipo, gestión del tiempo y, la principal, el soporte psicológico de la virtualidad del vínculo, entre otras.

Respecto de los insumos pedagógicos, emana de este estudio una nueva versión de acompañamiento basada en el modelo en los años 2019-2020, siendo esta última la que se encuentra en proceso de validación estadística, y se publica en 2021 por la Editorial de la UMCE el libro con el Modelo de mentoría virtual MEVI-UMCE.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2011). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/9233> ISSN: 1138-414X
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. y Norman, M. K. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-48410-4.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Britton, E. D., Paine, L. y Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning*. Springer Science & Business Media.
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. ISSN 2594-2271
- Colvin, J. W. y Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Crasovana, M. y Ungureanu, D. (2010). Teachers' convictions and beliefs regarding the professional debut. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2(2), 2829-2835. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.423
- Darling-Hammond, L. y Rothman, R. (2011). *Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. Effectiveness*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- De Maturana, S. L. (2004). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo* (PhD Thesis). Universitat de València.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec. ISBN 2-7605-1358-0.
- Fink, L. D. (1992). Orientation programs for new faculty. *New Directions For Teaching And Learning*, 50, 39-49.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2004). *La escuela que queremos. Programa institucional de tutoría académica: herramientas para la actividad tutorial Universidad de Guadalajara*. Amrortu Editores/ Edición Secretaría de la Educación Pública de México 29-50. ISBN 970-18-4972-X.
- Gardinier, W. y Weisling, N. (2018). Challenges and complexities of developing mentors' practice: insights from new mentors. *International Journal of Mentoring*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2017-0078>.
- Gómez, D. R. y Roquet, J. V. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Guerra, K., Rossel, M., Palma, E., Contreras, E., Rojas, P. y Reyes, D. (2021) *Modelo de mentoría virtual MEVI-UMCE*. Editorial UMCE. ISBN 978-956-7062-97-3.
- Hean, L. L. y Tin, L. G. (2004). Relevance and significance of relationships: the singapore experience in mentoring. *International Studies in Educational Administration*, 32(3). ISSN 1324-1702.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. y Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Langer, E. (2016). La construcción de confianza para el estudio de prácticas de resistencia en la escolarización de jóvenes en contextos de pobreza urbana. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0002.07>
- Marcelo, C., Mayor, C. y Murillo, P. (2009). Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-5.

- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C. y Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa Inductio en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia*, 48. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/253451>
- Ministerio de Educación. (2016). Ley n.º 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.
- Miranda J. C., Rivera R. P., Salinas, S. y Muñoz B, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz? Factores que inciden en su impacto. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 36(2), 135-151. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200008>
- Moyano, J. E. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21). ISSN 2594-2271.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H. M.^a y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13. [Fecha de consulta 3 de diciembre de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- Piccoli, G., Ahmad, R. e Ives, B. (2001). Web-Based Virtual Learning Environments: A Research Framework and a Preliminary Assessment of Effectiveness in Basic IT Skills Training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426. <https://doi.org/10.2307/3250989>
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. ISSN: 2735-7279.
- Sánchez García, M., Manzano Soto, N., Rísquez López, A. y Suárez Ortega, M. (2010). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41661
- Sorcinelli, M. D. (1994). Effective approaches to new faculty development. *Journal of Counseling & Development*, 72(5), 474-479. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00976.x>
- Soto, N. M., Cuadrado, A. M., García, M. S., Rísquez, A. y Ortega, M. S. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes novatos. *Revista del IICE*, 30, 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>
- Villa, M. D. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (vol. 220). Icfes.
- Zoppi, A. M. (2014). *La construcción social de la profesionalidad docente (master's thesis)*. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Misiones.

Los trabajos presentados en el congreso «INCLUYE», organizado por el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA) de la Universidad de Salamanca, reúne a la comunidad investigadores para discutir y reflexionar sobre tres ejes temáticos relevantes y urgentes para nuestra educación actual, en las diversas latitudes del mundo: equidad e igualdad en educación escolar y superior; educación intercultural; métodos, metodologías y evaluación inclusivas. En el primero se presentan reflexiones y praxis educativas, que intentan alcanzar la equidad e igualdad, dejando atrás las etiquetas que lejos de unir, marcan las diferencias en el alumnado con diversidad de género y necesidades especiales. En el segundo se aborda la educación intercultural y multicultural en diversos contextos educativos en el contexto de los fenómenos migratorios que nos encontramos viviendo a nivel mundial. Tiene especial énfasis las competencias y principios pedagógicos para la acción educativa intercultural, como en las intervenciones educativas para prevenir situaciones de conflicto. En el tercer eje se exponen trabajos que abordan la innovación educativa para la inclusión a través de metodologías activas y emergentes para que el alumnado logre el máximo nivel de desarrollo personal y la adquisición del mayor grado de conocimientos y destrezas de acuerdo con sus propias posibilidades. Este tema, está dirigido especialmente a aquellas propuestas que recojan estrategias pedagógicas que tengan como finalidad la inclusión de todo el alumnado en la comunidad educativa, especialmente de los grupos con más riesgo de exclusión.



VNiVERSIDAD
D SALAMANCA



ISBN: 978-841311688-4



9 788413 116884