

UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR

ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN impreso 1390-325x
ISSN electrónico 1390-8642

Período enero-junio de 2025

VOL. 20, No. I



Reformas y políticas educacionales
a gran escala

Large-scale education reforms and policies

Consejo de Editores (Editors Board)

Editores Jefe (Editor-in-Chief)

- Dr. Jaime Padilla-Verdugo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España

Editores Asociados (Associate Editors)

- Dr. Peter McLaren, Chapman University, Estados Unidos
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España
- Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile
- Dr. Jorge Maldonado-Mahauad, Universidad de Cuenca, Ecuador

Co-Editores internacionales (International Coeditors)

- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dra. Victoria Jara Cobos, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México
- Dr. Miguel Ángel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Armanda Matos, Universidad de Coímbra, Portugal
- Dr. Javier Suárez-Álvarez, University of Massachusetts Amherst, USA
- Dr. Jozef Hvorecký, University of Ostrava, República Checa
- Dr. Daniel Mato, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
- Dr. Rupert Wegerif, University of Cambridge, United Kingdom

Editores temáticos (Thematic Editors)

- Dr. Manuel Area-Moreira, Universidad de La Laguna (España)
- Dr. Gonzalo Muñoz, Universidad Diego Portales (Chile)

Consejo Científico (Advisory Board)

- Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Alfonso Torres Carrillo, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Dr. Alfredo Veiga-Neto, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Ana Rosa Arias Gago, Universidad de León, España
- Dr. Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dr. Carlos Paladines Escudero, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Dra. Carmen Martínez Novo, Universidad de Kentucky, EEUU
- Dra. Cristina Allemann-Ghionda, Universidad de Colonia, Alemania
- Dra. Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dr. Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Esteban Mauricio Inga Ortega, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Gabriela Borges, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dr. Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva, España
- Dr. Jairo Lugo-Ocando, University of Sharjah, Emiratos Árabes Unidos
- Dr. Jesús María Salinas Ibañez, Universitat Illes Balears, España
- Dr. José Antonio Caride Gomez, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. José Manuel Castellano, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Dr. José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España
- Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Chile, Chile

- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dr. Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Suiza
- Dr. Luis Miguel Pedrero Esteban, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Luis Miguel Romero Rodríguez, Universidad Rey Juan Carlos, España
- Dr. Manuel Area, Universidad de La Laguna, España
- Dra. María Caridad Valdés Rodríguez, Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba
- Dra. María Isabel Punín, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. María Teresa Bejarano, Universidad de Castilla-La Mancha, España
- Dra. María-Soledad Ramírez-Montoya, Tecnológico de Monterrey, México
- Dr. Maurice Tardif, Université de Montréal, Canadá
- Dra. Mercedes González Sanmamed, Universidad de la Coruña, España
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Paloma Antón Ares, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Pilar Arnáiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- Dr. Rafael Tejada Díaz, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Rosa Bruno-Jofre, Queen's University, Canadá
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Sylvia Irene Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. Vicent Gozávez Pérez, Universidad de Valencia, España
- Dr. José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España
- Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dr. Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Suiza
- Dr. Luis Miguel Pedrero Esteban, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Luis Miguel Romero Rodríguez, Universidad Rey Juan Carlos, España
- Dr. Manuel Area, Universidad de La Laguna, España
- Dra. María Caridad Valdés Rodríguez, Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba
- Dra. María Isabel Punín, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. María Teresa Bejarano, Universidad de Castilla-La Mancha, España
- Dra. María-Soledad Ramírez-Montoya, Tecnológico de Monterrey, México
- Dr. Maurice Tardif, Université de Montréal, Canadá
- Dra. Mercedes González Sanmamed, Universidad de la Coruña, España
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Paloma Antón Ares, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Pilar Arnáiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- Dr. Rafael Tejada Díaz, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Rosa Bruno-Jofre, Queen's University, Canadá
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria, España

- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Sylvia Irene Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. Vicent Gozálviz Pérez, Universidad de Valencia, España

Consejo Internacional de Revisores (International Board of Reviewers)

- Dra. Adelina de Oliveira Novaes, UNICID, Brasil
- Dra. Adir Casaro Nascimento, Universidade Catolica Dom Bosco, Brasil
- Dr. Adrián Segura-Robles, Universidad de Granada, España
- Dra. Adriana Breda, Universitat de Barcelona, España
- Dra. Adriana Gewerc, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Adriana Peña, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva, España
- Dra. Alba García Barrera, Universidad a Distancia de Madrid, España
- Dr. Alberto Ayaviri-Panozo, Universidad Mayor Real, Bolivia
- Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, PUC-PR, Brasil
- Dra. Alejandra Hurtado Mazeyra, UNSA, Perú
- Dra. Alejandra Rico Molano, Universidad de Cundinamarca, Colombia
- Dr. Alejandro Escudero-Santana, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Alejandro Marquez Jiménez, IISUE, México
- Dra. Aleksandra Jablonska, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Dra. Alessandra Diehl, Universidade de Ribeirão Preto, Brasil
- Dra. Alethia Fernández de la Reguera Ahedo, UNAM, México
- Dra. Alexandra Santamaría-Urbietta, UNIR, España
- Dr. Alexandre Godoy Dotta, UniBrasil, Brasil
- Dr. Alexandre Martins, Marquette University, USA
- Dra. Alicia Inés Villa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Dra. Alma Hernández, Universidad La Salle, México
- Álvaro Guaymás, Universidad Nacional de Salta (UNSA), Argentina
- Dr. Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amelia Gort, UH, Cuba
- Dra. Amneris Chaparro Martínez, UDFJC, México
- Dra. Ana Atorresi, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
- Dra. Ana Barbancho, Universidad de Málaga, España
- Ana Canosa, UNISAL, Brasil
- Ana Castellanos, Universidad La Salle, México
- Dra. Ana Chaves, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Dra. Ana González, UEx, España
- Dra. Ana León, Universidad de Salamanca, España
- Dra. Ana Lucia Braz, UNIABC, Brasil
- Dra. Ana Maldonado-Fuentes, Universidad del Bío-Bío, Chile
- Dra. Ana María Eyng, PUCPR, Brasil
- Dra. Ana Pérez-Escoda, UNIR, España
- Dra. Ana Santiago, ESEC, Portugal
- Dr. André Almeida, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dra. Ángela Santamaría, Universidad del Rosario de Bogotá, Colombia
- Dra. Angélica Guzmán, UC, Chile
- Dra. Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara, Italia
- Dra. Annachiara Del Prete, PUCV, Chile
- Dra. Anne Julia Klein, DIPE, Alemania
- Dra. Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia, Italia
- Dra. Antonia Ramírez García, Universidad de Córdoba, España
- Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
- Dr. Antônio Igo Barreto Pereira, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Antonio Matas-Terrón, Universidad de Málaga, España
- Dr. Aristeo Santos, UAEM, México
- Dra. Azucena Ochoa, UAQ, México
- Dra. Beatriz Gualdieri, Universidad Nacional de Luján, Argentina
- Dra. Belén Giacomone, Universidad de San Marino, San Marino
- Dra. Bianca Thoilliez Ruano, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Dr. Blas Garzón, UPS, Ecuador
- Dra. Brenda Boroel Cervantes, UABC, México
- Dr. Camilo Rodríguez-Nieto, UAGro, México
- Dra. Carina Fracchia, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Carla Förster Marín, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dr. Carlos Crespo, Universidad Andina "Simón Bolívar", Ecuador
- Dr. Carlos Roberto Ruano, University of Toronto, Canadá
- Dra. Carmen Cantillo, UNED, España
- Dra. Carmen Llorente-Cejudo, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Carmen Marta Lazo, Universidad de Zaragoza, España
- Dra. Carol Rivero Panaqué, PUCP, Perú
- Dra. Cecilia Correa de Molina, USB, Colombia
- Dra. Chantal-M Biencinto-López, UCM, España
- Dra. Claudia Araújo de Lima, UFMS, Brasil
- Dra. Claudia Moreno Standen, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Claudia Vásquez, UC, Chile
- Dra. Claudia Vélez, USBCali, Colombia
- Dra. Constantina Xavier Filha, UFMS, Brasil
- Dr. Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dra. Cristina Canabal García, UAH, España
- Dra. Damian Mendoza-Zambrano, ULEAM, Ecuador
- Dr. Daniel Leonidas Loncón, UNPSJB, Argentina
- Dr. Daniel Llanos Erazo, UPS, Ecuador
- Dra. Daniela Maturana, USACH, Chile
- Dr. Danilo Díaz-Levicoy, UCM, Chile
- Dr. David Ruiz Torres, Universidad de Granada, España
- Dra. Diana Ávila, UPS, Ecuador
- Dra. Donatila Ferrada, Universidad Católica del Maule, Chile
- Doris Macías Mendoza, Universitat Politècnica de València, España
- Dr. Édison Higuera Aguirre, PUCE, Ecuador
- Dr. Eduardo Amadeu Dutra Moresi, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Eduardo Fabara, UASB, Ecuador
- Dr. Eduardo Mercado Cruz, ISCEEM, México
- Dr. Edwin Bersosa, UPS, Ecuador
- Elena Guadalupe Rodríguez-Roa, Universidad La Salle, México
- Dra. Elisabete Oliveira, ECOS - Comunicação em Sexualidade, Brasil
- Dra. Elsa Celina Gatti García, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. Emiko Saldivar, University of California, Santa Barbara, USA
- Dra. Emília Carvalho Coutinho Referral, ESSV, Portugal
- Dr. Emiliano Gil Blanco, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador
- Enrique Carmona, Universidad de Cádiz, España
- Dr. Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga, España
- Dr. Eric Passone, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Ernesto Colomo-Magaña, Universidad de Málaga, España
- Dr. Ernesto Guerra, UAIM, México
- Dra. Eska Elena Solano Meneses, UAEM, México

- Dr. Felipe de Jesús Perales, UPN-Unidad Torreón, México
- Dr. Fernando Lara, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Dr. Fernando Lourenço Martins, ESEC, Portugal
- Fernando Paladines, UPS, Ecuador
- Dra. Flor Bermúdez-Urbina, UNICACH, México
- Dr. Floriano Viseu, Universidade do Minho, Portugal
- Dr. Francisco Fernández-Cruz, UCM, España
- Dr. Francisco Jiménez, ULL, España
- Dr. Francisco Merchán Iglesias, US, España
- Dr. Francisco Enrique Rodríguez-Alveal, UBB, Chile
- Dra. Gabriela de la Cruz Flores, IISUE-UNAM, México
- Galo Gonzalez, UPS, Ecuador
- Dra. Gema Sáez Rodríguez, Universidad Francisco de Vitoria, España
- Dr. Gersem dos Santos Luciano, UFAM, Brasil
- Gianella Carrión-Salinas, UTPL, Ecuador
- Dra. Gina Benavides, UASB, Ecuador
- Giovanna Barroca de Moura, UEPB, Brasil
- Dra. Gloria Gasca-Hurtado, Universidad de Medellín, Colombia
- Dr. Greby Rioja Montaña, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
- Guillermo Guato, UPS, Ecuador
- Dr. Gustavo Bravo, UPS, Ecuador
- Dr. Gustavo Cañadas, UGR, España
- Dr. Helio Aisenberg Ferenhof, UFSC, Brasil
- Dr. Henry Chero Valdiviezo, ULADECH, Perú
- Dra. Herminia Hernández, Universidad de La Habana, Cuba
- Dr. Hugues Ribeiro, Universidade Estadual Paulista, Brasil
- Dr. Igor Thiago Marques Mendonça, IFSC, Brasil
- Dra. Irene García Lázaro, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Irene Melgarejo Moreno, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Isabel Gallardo Fernandez, Universidad de Valencia, España
- Dra. Isabel María Gómez Trigueros, Universidad de Alicante, España
- Dra. Isabel Sonsoles De Soto García, UPNA, España
- Dr. Ivan Sanchez Soto, Universidad del Bio Bio, Chile
- Dr. Ivar César Oliveira de Vasconcelos, UCB, Brasil
- Ivonne López-Cepeda, UPS, Ecuador
- Dr. Jaime A. Huincahue, UCM, Chile
- Dr. Jaime García-García, Universidad de Los Lagos, Chile
- Dr. Jaime Rivas Castillo, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dr. Javier García-García, UAGro, México
- Dr. Javier Gil-Quintana, UNED, España
- Dr. Jean García, PUCE, Ecuador
- Dra. Jennie Brand Barajas, Universidad La Salle, México
- Dra. Jessica Paños Castro, Universidad de Deusto, España
- Jessica Revelo, UPS, Ecuador
- Dr. Jesús Cabrerizo Diago, UNED, España
- Dr. Jesus Fernández Gavira, Universidad de Sevilla, España
- Jorge Cárdenas, UPS, Ecuador
- Dr. Jorge Rivera Muñoz, UNMSM, Perú
- Dr. Jorge Zapatero, UCM, España
- Dr. José Alvarado, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. José Álvarez, Universidad de Almería, España
- Dr. José Fernández, Universidad Camilo José Cela, España
- Dr. José García, ENAH, México
- Dr. José Gonzalez, Universidad de Playa Ancha, Chile
- Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes, UFPA, Brasil
- Dr. José Guzón Nestar, CES Don Bosco, UCM y San Pío X, UPSA, España
- Dr. José Jiménez Moreno, UABC, México
- Dr. José Jiménez Ibáñez, Universidad de La Salle, Colombia
- Dr. José Luis Galván, UPS, Ecuador
- Dr. José Lupiáñez, UGR, España
- Dr. José Marbán, Universidad de Valladolid, España
- Dr. José Marín Marín, UGR, España
- Dr. José Meza Cano, UDFJC, México
- Dr. José Moral, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dr. Jose Muñoz-Escolano, Unizar, España
- Dr. José Sánchez-Santamaría, UCLM, España
- Dr. José Trasferetti, PUC-Campinas, Brasil
- Dra. Josiane Peres Gonçalves, UFMS, Brasil
- Dr. Josu Ahedo, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Juan Jara, UPS, Ecuador
- Dr. Juan Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España
- Dr. Juan López Núñez, UGR, España
- Dr. Juan Ortiz, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia
- Dra. Juana Martín Perico, USTA, España
- Julia Sevy Biloan, UNAE, Ecuador
- Dra. Kajiana Nuernberg Sartor Vidotto, UFSC, Brasil
- Dra. Kathie Njaine, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Dr. Keith Harman, Oklahoma Baptist University, Estados Unidos
- Dra. Kimiz Dalkir, McGill University, Canadá
- Dra. Laura Mateos Cortés, Universidad Veracruzana, México
- Dra. Laura Muñoz-Rodríguez, Universidad de Oviedo, España
- Laura Rosso, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina
- Dra. Laura Sánchez Blanco, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Leonardo J. Ramirez, UMNG, Colombia
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dra. Liliana Ávila, UPTC, Colombia
- Dra. Liliana Mayer, UMET, Argentina
- Dra. Lisset Caba Mejía, FLACSO, Ecuador
- Dra. Lorena Pastor Gil, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dr. Luis Contreras-González, UHU, España
- Dr. Luis Cuji Llugna, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
- Dr. Luis García Álvarez, INAH, México
- Dr. Luis Huerta-Charles, New Mexico State University, USA
- Dr. Luis Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
- Dr. Luis Sime Poma, PUCP, Perú
- Dra. Ma.Dolores Díaz Noguera, US, España
- Dra. Magdalena Madany-Saa, Penn State University, USA
- Dra. Mara Castilho, Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Dra. Marcela Salazar Ibáñez, Universidad La Salle, México
- Dr. Márcio Roberto de Lima, UFSJ, Brasil
- Dr. Marcos Iglesias Martínez, UA, España
- Dr. Marcos Zapata, Universidad de Piura, Perú
- Dra. Maria Alfredo Lopes Moreira, Universidade do Minho, Portugal
- María Belén Huilca, UPS, Ecuador
- Dra. María Blanco, UCM, España
- Dra. Maria-Carmen Caldeiro-Pedreira, UPNA, España
- Dra. Maria de Fátima Pereira, Universidade do Porto, Portugal
- Dra. Maria Fortoul Ollivier, Universidad La Salle, México
- Dra. María Copello Danzi, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. María del Mar Molero Jurado, Universidad de Almería, España
- Dra. María del Mar Rodríguez, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. María del Valle De Moya, UCLM, España
- Dra. María Domingo Coscollola, UIC, España

- Dra. Maria Inês Millen, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Maria José Batista Pinto, UFMG, Brasil
- Dra. María Labrador-Piquer, Universitat Politècnica de València, España
- Dra. María Latorre-Medina, Universidad de Granada, España
- Dra. María López, USAL, España
- María Marhx Bracho, Universidad La Salle, México
- Dra. María Martínez Usarralde, Universidad de Valencia, España
- Dra. María Ortiz, UPS, Ecuador
- Dra. María Prieto Quezada, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. M.I. Punín Larrea, UTPL, Ecuador
- Dra. María Serván, Universidad de Málaga, España
- Dra. María Sol Villagómez, UPS, Ecuador
- Dra. Mariana Coralina Carmo, Kroton Educacional, Brasil
- Dra. Maribel Alegre Jara, Universidad Nacional del Santa, Perú
- Dra. Maribel Pinto, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
- Dra. Marina Pagani, Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina
- Dra. Marisa Fariña Sánchez, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Mário Marcelo Coelho, PUC-SP, Brasil
- Dr. Mario Rueda, UNAM, México
- Dr. Marlécio Maknamara, Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Dra. Marta Beranuy Fargues, UPNA, España
- Dr. Matías Arce, Universidad de Valladolid, España
- Dra. Meireluci Costa Ribeiro, UNIFESP, Brasil
- Dr. Miguel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Milagros Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela
- Dra. Miriam Gallego, UPS, Ecuador
- Dra. Mirtes Lira, Universidade de Pernambuco, Brasil
- Dra. Mistli López-Pérez, Instituto Mexicano del Seguro Social, México
- Dra. Mónica Montenegro, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Dra. Mónica Sáenz Amaguaya, UPS, Ecuador
- Dr. Napoleón Esquivel, UPS, Ecuador
- Dr. Nelson Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dra. Noelia Alcaraz Salariche, Universidad de Málaga, España
- Dra. Noelia Ceballos López, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Olga Alegre de la Rosa, Universidad de La Laguna, España
- Dra. Olga Espinoza Aros, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dr. Oscar Boude Figueredo, Universidad de la Sabana, Colombia
- Dr. Óscar Navarro Martínez, UCLM, España
- Dr. Oscar Vivas Albán, Universidad del Cauca, Colombia
- Dr. Pablo Gómez Jiménez, UJAT, México
- Dr. Pablo Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. Pablo Ortiz, UPS, Ecuador
- Dra. Paola Perochena González, UNED, España
- Paola Ramirez, UPS, Ecuador
- Dra. Patricia Carla da Hora Correia, UNEB, Brasil
- Dra. Patricia Muñoz Borja, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Patricia Torrijos, Universidad de Salamanca, España
- Dr. Paulo César Nodari, Universidade de Caxias do Sul, Brasil
- Dra. Paz Guarderas Albuja, UPS, Ecuador
- Dr. Pierre André Garcia Pires, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Raimundo França, Universidade Federal de Alagoas, Brasil
- Dr. Ramon Luis de Santana Alcántara, UFMA, Brasil
- Dr. Raúl Baños, Universidad de Almería, España
- Dra. Regina Elaine Cabette, UNISAL, Brasil
- Dra. Regina Ferreira Barra, UFJF, Brasil
- Dr. Renann Gama, UNISAL, Brasil
- Dra. Renata Nunes Vasconcelos, Universidade Federal de Alfenas, Brasil
- Dra. Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil
- Dr. Robério Pereira Barreto, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dr. Robert Bolaños, UPS, Ecuador
- Roberto López Chila, UPS, Ecuador
- Dra. Romilda Teodora Ens, PUCPR, Brasil
- Dra. Rosa Delgado, Universidad de Concepción, Chile
- Dra. Rosabel Roig, Universidad de Alicante, España
- Dra. Rosalba Pesantez, UPS, Ecuador
- Dra. Rubicelia Valencia, Macmillan Education, México
- Dra. Ruth Aguilar Feijoo, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. Ruth Cortés Salcedo, IDEP, Colombia
- Dra. Salomé Sola-Morales, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, UFPA, Brasil
- Dra. Sandra Londoño Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Dr. Sayım Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Turquía
- Dr. Sebastián Granda Merchán, UPS, Ecuador
- Dr. Sergio Hernández Loeza, UNAM, México
- Dra. Shirlei Rezende Sales, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Shirley Silva, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Sibel Celik, Dicle University, Turquía
- Silvia Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Silvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Sonia Ivanoff, UNPSJB, Argentina
- Dra. Sonia Koehler, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Sonia Sampaio, Universidad Federal de Bahía, Brasil
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Susana Barco, UNComa, Argentina
- Dra. Suyai Malen García Gualda, UNComa, Argentina
- Dra. Suzana dos Santos Gomes, UFMG, Brasil
- Dra. Tânia Regina Dantas, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, UFOPA, Brasil
- Dra. Teresa Artieda, UNNE, Argentina
- Dra. Teresa Linde, Universidad de Málaga, España
- Dr. Thiago Bimestre, UNESP, Brasil
- Dr. Tiago Duque, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Tomás Izquierdo, Universidad de Murcia, España
- Dra. Urtza Garay, Universidad del País Vasco, España
- Dra. Váldina Gonçalves da Costa, UFTM, Brasil
- Dra. Vanessa Figueiredo, UFMS, Brasil
- Dra. Vania Tanira Biavatti, FURB, Brasil
- Dr. Vicente do Nascimento Nunes, RPCTE, Brasil
- Dr. Victor Larios, UAQ, México
- Dra. Victoria Vázquez, Universidad de Valencia, España
- Dr. Walter Castro, Universidad de Antioquia, Colombia
- Dra. Wanessa Gazzoni, UNISAL, Brasil
- Dra. Wedja Maria Oliveira Leal, PUC-SP, Brasil
- Dr. Wellington de Oliveira, UFVJM, Brasil
- Dr. Welson Barbosa Santos, Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Willy Chambi Zabaleta, Universidad Pedagógica de Heidelberg, Alemania

- Dr. Wilson Pavon, UPS, Ecuador
- Dr. Wilson Pinzon, UDFJC, Colombia
- Dra. Ximena Vélez-Calvo, Universidad del Azuay, Ecuador
- Dra. Yadira Navarro Rangel, BUAP, México
- Dra. Yamila Irupé Núñez, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Dra. Yamirlis Gallar Pérez, Universidad Internacional SEK, Ecuador
- Dra. Yolanda Castro, PUJ, Colombia

Consejo Técnico (Board of Management)

- Dr. Ángel Torres-Toukoumidis
- María José Cabrera
- Wilson Verdugo (Soporte OJS)
- Marco Gutiérrez (Soporte OJS)
- Paulina Torres (Redacción y estilo)
- Raysa Andrade (Maquetación)
- Adriana Curiel (Traducción)
- Jessica Rivadeneira-Peñañiel (Asistente editorial)

Edita (Published by)

Universidad Politécnica Salesiana

www.ups.edu.ec

Consejo de Publicaciones (Board of Publications)

- Dr. Juan Cárdenas Tapia, Rector-Presidente
- Dr. Esteban Inga, Vicerrector de Investigación
- Dr. Ángel Torres-Toukoumidis, Editor General
- Dr. Jaime Padilla Verdugo, Editor de Alteridad
- Dra. Sheila Serrano Vincenti, Editora de La Granja
- Jorge Cueva Estrada, Editor de Retos
- Dr. John Calle Siguencia, Editor de Ingenius
- Dra. Floralba Aguilar Gordón, Editora de Sophia
- Dra. Betty Rodas Soto, Editora de Utopía
- Jorge Altamirano Sánchez, Editor Revista Virtual-Cátedra Unesco
- Mónica Ruiz Vásquez, Editora del Noti-Ups
- David Armendáriz González, Editor Web
- Dr. José Juncosa Blasco, Editorial Universitaria Abya-Yala

Editorial Abya-Yala

(Quito, Ecuador)

Hernán Hermosa (Coordinación General)

Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson, Bloque A, UPS

Teléfono: (593-2)3962-800 ext. 2638

E-mail: editorial@ayayala.org.ec

Portal electrónico: <http://www.abayala.org.ec>



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/business-ethics-behavior-manners-concept-businessman-2254361735>

Políticas y reformas educacionales

La sociedad en constante cambio requiere de procesos educativos y formativos que respondan a los desafíos contemporáneos; en ese sentido, la educación se desarrolla en función de aquellas transformaciones que se dan a la luz de las políticas y reformas educacionales. Las políticas educativas, por su importancia en el ideal de garantizar y mejorar la calidad de la educación, han sido objeto de diversas reformas en busca de responder a las necesidades de una realidad social compleja y diversa. Aquellas políticas, entendidas como directrices estratégicas que orientan un sistema educativo, guían la formación de ciudadanos desde acciones estructurales que se materializan en los distintos ámbitos del proceso educativo. Sin embargo, se analiza también en qué medida estas políticas se traducen en acciones concretas que se implementen en la cotidianidad áulica según las particularidades del contexto. Así, la investigación crítica de éstas es clave para lograr un cambio educativo sostenible.

Índice



Reformas y políticas educacionales a gran escala

Large-scale education reforms and policies

EDITORES TEMÁTICOS

- **Dr. Manuel Area-Moreira**, Universidad de La Laguna (España)
- **Dr. Gonzalo Muñoz**, Universidad Diego Portales (Chile)

SECCIÓN MONOGRÁFICA (MONOGRAPHIC SECTION)

DRA. ROBERTA DOS REIS NEUHOLD Y DR. MÁRCIO ROGÉRIO OLIVATO-POZZER.....	10
La expansión de la política educativa federal y su impacto en el indicador de adecuación de la formación docente en Brasil <i>The expansion of federal education policy and its impact on the indicator of adequacy of teacher training in Brazil</i>	
DR. SANTOS NOÉ HERRERA-MIJANGOS, ILIANA RAMÍREZ Y DRA. ITZIA CAZARES-PALACIOS.....	26
Políticas educativas neoliberales: trabajo académico y salud de profesoras <i>Neoliberal educational policies: academic work and health of female teachers</i>	
DRA. GILDA CARDOSO DE ARAUJO Y SAULO ANDREON	37
Desafíos de la difusión interestatal de políticas educativas en la Federación Brasileña <i>Challenges of interstate dissemination of educational policies in the Brazilian Federation</i>	
DRA. SAMARA MOURA BARRETO, DR. LUCIANO NASCIMENTO CORSINO Y DR. WILLIAN LAZARETTI DA CONCEIÇÃO	50
Autoestudio de incidentes críticos desde la perspectiva de la justicia curricular <i>Self-study of critical incidents from a curriculum justice perspective</i>	
DR. JOSÉ AUGUSTO RAMÓN GONZÁLEZ.....	61
Las políticas educativas de la ingeniería civil en México: una estratigrafía histórica <i>Educational policies of civil engineering in Mexico: a historical stratigraphy</i>	

SECCIÓN MISCELÁNEA (MISCELLANEOUS SECTION)

DR. DAVID PASTOR-ANDRÉS, DRA. MONIKE GEZURAGA-AMUNDARAIN, DRA. LEIRE DARRETXE-URRUTXI Y DR. IÑIGO RODRÍGUEZ-TORRE	74
Reflexiones y desafíos sobre la importancia de la ética en la investigación socioeducativa <i>Reflections and challenges on the importance of ethics in socioeducational research</i>	
DR. IGNACIO FIGUEROA Y PS. ESTEBAN FICA	84
Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción <i>Teacher professional development in early childhood education through action-research</i>	
OCTAVIO SILVÉRIO DE SOUZA VIEIRA NETO Y DRA. ADRIANA ROCHA BRUNO	99
Ontología del presente del ser maestro y ciberformación en docencia universitaria <i>Ontology of the present of being a teacher and cyberformation in university teaching</i>	
SARA DE LA FUENTE-GONZÁLEZ, DR. DAVID MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA Y DR. ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN.....	113
Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente <i>Universal Design for Learning. A systematic review of its role in Teacher Education</i>	
DRA. CRISTINA VIDAL-MARTI Y DR. ANDREU CURTO-REVERTE.....	129
Los círculos restaurativos en la educación secundaria: una revisión sistemática <i>Restorative circles in Secondary Education: a systematic review</i>	
Normas de Publicación en «Alteridad»	144
Publication Guidelines of «Alteridad»	150

Sección Monográfica (*Monographic section*)

Reformas y políticas educacionales a gran escala *Large-scale education reforms and policies*





La expansión de la política educativa federal y su impacto en el indicador de adecuación de la formación docente en Brasil

The expansion of federal education policy and its impact on the indicator of adequacy of teacher training in Brazil

- ID** **Dra. Roberta dos Reis Neuhold** es profesora en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil (roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br) (<https://orcid.org/0000-0002-1094-2398>)
- ID** **Dr. Márcio Rogério Olivato Pozzer** es profesor en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil (marcio.pozzer@osorio.ifrs.edu.br) (<https://orcid.org/0000-0003-1163-5100>)

Recibido: 2024-09-29 / **Revisado:** 2024-12-13 / **Aceptado:** 2024-12-16 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

La formación inicial de docentes para la enseñanza de la educación básica ganó protagonismo en la agenda pública brasileña en la década del 2000, generando una serie de políticas públicas. Una de estas políticas implicó reservar el 20 % de las plazas en los recién creados Institutos Federales para la formación inicial de docentes, en las llamadas carreras de licenciatura. En su momento se diagnosticó el agravamiento de la escasez de docentes, tanto en términos cuantitativos (traducidos en falta de docentes) como cualitativos (con muchos profesionales en las aulas que no contaban con una titulación específica en el componente curricular que impartían). Este estudio depende precisamente de los Institutos Federales y tiene como objetivo analizar su impacto en la mejora del indicador educativo “adecuación de la formación docente”, instrumento utilizado por el Ministerio de Educación en el seguimiento de los avances en las políticas públicas destinadas a enfrentar los problemas que orbitan alrededor de enseñanza en la educación básica. Con un enfoque cuantitativo y de carácter descriptivo y correlacional, el estudio utiliza tres bases de datos estadísticas del Ministerio de Educación para explorar la relación entre la oferta de plazas en carreras de licenciatura y el indicador de adecuación de la formación docente. Al final, se confirma la hipótesis de que los Institutos Federales colaboraron para elevar el indicador antes mencionado: en promedio, las 336 ciudades brasileñas que tienen Institutos Federales que ofrecen cursos de licenciaturas presentaron un desempeño 5,2 % mayor en la adecuación de la formación docente en comparación con las ciudades sin la presencia de la institución.

Palabras clave: formación docente, indicador educativo, adecuación de la formación docente, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, política pública educativa.

Abstract

The initial teacher training for basic education gained prominence on the Brazilian public agenda in the 2000s, leading to a series of public policies. One of these policies involved reserving 20 % of the seats in the newly created Federal Institutes for initial teacher training, in what were called undergraduate teaching courses. At the time, there was a growing shortage of teachers, both in quantitative terms (reflected in the lack of teachers) and qualitative terms (with many professionals in the classroom who did not have specific graduation in the subject they were teaching). This study specifically focuses on the Federal Institutes, with the aim of analyzing their impact on improving the educational indicator “teacher training adequacy,” an instrument used by the Ministry of Education to monitor the progress of public policies designed to address issues related to teaching in basic education. Using a quantitative and descriptive correlational approach, the study uses three statistical databases from the Ministry of Education to explore the relationship between the availability of seats in teaching courses and the teacher training adequacy indicator. In the end, it confirms the hypothesis that the Federal Institutes contributed to raising the mentioned indicator: on average, the 336 Brazilian cities that have Federal Institutes showed a 5.2 % higher performance in teacher training adequacy when compared to cities without the presence of the institution.

Keywords: teacher training, educational indicator, adjustment of teacher training, Federal Institute of Education, Science, and Technology, educational public policy.

Forma sugerida de citar (APA): Neuhold, R. R. y Pozzer, M. R. O. (2025). La expansión de la política educativa federal y su impacto en el indicador de adecuación de la formación docente en Brasil. *Alteridad*, 20(1), 10-25. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.01>

1. Introducción

Una serie de debates sobre la profesionalización de la formación docente marcaron la década de 1990 (Beraza y Cerdeira, 2012; Libâneo y Pimenta, 1999; Nóvoa, 1999; Tardif et al., 1998; Tardif, 2000), influyendo en cambios en el formato de la formación inicial de los cursos de formación docente, en el abordaje del conocimiento y en la estructura y duración de las prácticas. Tardif citó la repercusión de estos debates en países europeos, latinoamericanos y de América del Norte, destacando lo que calificó como “[...] vasta corriente de profesionalización de los agentes educativos en general y de los docentes en particular” (Tardif, 2000, p. 6). Varias iniciativas se implementaron, en diferentes niveles institucionales, en el movimiento para ampliar y tal vez modificar la formación docente, aunque inmerso en dificultades y contradicciones, particularmente en lo que respecta a la multiplicación de las políticas neoliberales (Castelao-Huerta, 2021), el crecimiento del sector privado (Altbach et al., 2009; Camargo y Medeiros, 2018; Neuhold y Pozzer, 2024) y la difusión de licenciaturas en educación a distancia y con carácter mercadológico (Rivas-Flores, 2014).

En el caso brasileño, estos debates resultaron en un conjunto de políticas públicas desde mediados de la primera década de los años 2000 en adelante. La urgencia de repensar las carreras y formar más personal para la docencia en educación básica cobró proyección en 2007, cuando el Consejo Nacional de Educación lanzó el informe *Escasez de docentes en educación secundaria: propuestas estructurales y de emergencia* (Ruiz et al., 2007). El estudio estimó, en su momento, la falta de 235 135 profesores de Lengua Portuguesa, Matemáticas, Biología, Física, Química, Lengua Extranjera, Educación Física, Arte, Historia y Geografía en la educación secundaria, cuyo público son jóvenes en la edad ideal entre 15 y 18 años. Esta cantidad se eleva a 710 893 docentes si se considera también el segundo ciclo de la educación primaria, que atiende a niños entre 10 y 14 años.

Además del aspecto cuantitativo crítico, la literatura destacó otras dos dimensiones: la “tasa de plazas”, caracterizada por la jubilación de los docentes y la no ocupación de sus puestos por nuevo personal; agravada, entre otros aspectos, por la alta tasa de abandono estudiantil y la “escasez oculta”, referida al ejercicio de la docencia por profesionales sin la cualificación considerada adecuada (Abrucio et al., 2020). En este último aspecto, el documento señala que solo el 9 % de las personas que enseñan Física en secundaria tenían la formación adecuada, es decir, habían cursado la licenciatura en Física. En otros componentes curriculares, el escenario fue similar, con 13 % en Química, 20 % en Arte, 26 % en Geografía, 27 % en Matemáticas, 29 % en Lengua Extranjera, 31 % en Historia. Las materias con mejores resultados tuvieron poco más de la mitad de los profesores con formación específica en el área en la que trabajaban, como Biología (57 %), Lengua Portuguesa (56 %) y Educación Física (50 %) (Ruiz et al., 2007). El informe proyectaba un “apagón” en la educación secundaria, en el sentido de que no habría docentes para cubrir las plazas existentes si no se tomaban medidas estructurales y de emergencia (Ruiz et al., 2007).

Fue en ese contexto de diagnóstico de escasez de profesionales en la docencia y de debates que resaltaron la necesidad de renovar la formación docente que, durante los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff, ambos del Partido de los Trabajadores, se implementaron una serie de reformas. Se planificaron acciones para reestructurar la formación inicial de docentes en la educación superior¹ en Brasil (Neuhold y Pozzer, 2024). La Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes), institución de posgrado e investigación vinculada al Ministerio de Educación, asumió la responsabilidad de planificar y promover la formación inicial, con iniciativas como el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) (Capes, 2012; Paniago et al., 2018) y el Programa de Residencia Pedagógica (Ordenanza n.º 38, 2018; Faria y Diniz-Pereira, 2019). En 2007, el Decreto n.º 6.096, de 24 de abril, estableció el

¹ Los cursos completos de formación docente de pregrado para la educación básica en los niveles de educación superior se denominan, en Brasil, “licenciaturas”. Resolución del Consejo Nacional de Educación/Consejo Plenario N.º 2, de 19 de febrero de 2002, la cual establece que la carga horaria para los cursos de pregrado es de al menos 2800 horas, distribuidas entre prácticas experimentadas durante el curso (400 horas), prácticas curriculares supervisadas (400 horas), clases de componentes curriculares (1800 horas), además de doscientas horas destinadas a otras actividades de carácter académico, científico y cultural.

Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Ampliación de las Universidades Federales (Reuni). Además de ampliar las plazas en universidades ya consolidadas, la Reuni creó dieciocho nuevas universidades públicas en el período comprendido entre 2003 y 2014, dieciséis de las cuales ofrecían carreras de licenciatura (Camargo y Medeiros, 2018). En el mismo escenario, en 2008, la Ley N.º 11.892 creó los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, una nueva institucionalidad (Ciavatta, 2015; Frigotto, 2018; Pacheco, 2015; Pozzer y Neuhold, 2024) con capilaridad nacional, que deberá destinar al menos el 20 % de sus plazas a “[...] cursos de pregrado, así como programas especiales de capacitación pedagógico, con vistas a la formación de docentes para la educación básica, especialmente en las áreas de ciencias y matemáticas, y para la educación profesional” (Ley n.º 11.892, 2008), posible gracias a la innovación constituida por la política de verticalización, que permitió un diálogo estrecho entre teoría y práctica, entre el entorno académico y la vida escolar cotidiana (Neuhold y Pozzer, 2024). Con estructura *multicampus*, los 38 Institutos Federales llegaron al año 2022 distribuidos en 602 unidades, presentes en 552 de las 5668 ciudades brasileñas (Neuhold y Pozzer, 2023).

Es precisamente a esta política pública a la que se refiere este trabajo, indagando cuál fue el impacto de la implementación de los Institutos Federales en el aumento de la “adecuación de la formación docente”, indicador educativo del que el Ministerio de Educación, a través del Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira (Inep), comenzó a utilizarlo en 2013. El Inep aclara, en la nota técnica n.º 020, de 2014, que el indicador de adecuación de la formación docente clasifica a los docentes en servicio en la educación básica brasileña considerando su formación académica y la materia que imparten. Para analizar la adecuación de la formación docente, el Ministerio de Educación establece como referencia los preceptos legales, que exigen un título de educación superior para impartir los quince componentes curriculares obligatorios en la educación primaria² y secundaria.³

Para investigar el impacto de los Institutos Federales en el aumento de la formación docente, este estudio comparó el desempeño de las ciudades brasileñas con campus de la institución con el de aquellas que no los tienen, en el período entre 2013 y 2022. La hipótesis rectora fue que los Institutos Federales aumentaron el indicador de adecuación de la formación docente, especialmente en las ciudades pequeñas y medianas. Vale señalar que, históricamente, en Brasil las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, estaban ubicadas en grandes ciudades o regiones metropolitanas, lo que también resultó en la distribución desigual de los profesionales en el territorio. En el caso de los Institutos Federales, si bien están presentes en todas las capitales y regiones metropolitanas, también fueron creados estratégicamente en ciudades de hasta 200 mil habitantes. Esto se debe a que, a partir de 2003, el gobierno federal comenzó a reconocer y priorizar las dinámicas socioespaciales locales en sus políticas públicas. No sorprende que los nuevos campus de los Institutos Federales también se distribuyeran en municipios pequeños y medianos, ofreciendo carreras definidas a partir de diagnósticos participativos comprometidos con el impulso de los arreglos productivos, culturales y sociales de esos territorios (Pozzer y Neuhold, 2024). Estos factores justifican la hipótesis central, en la medida en que la expansión territorial de los Institutos Federales contribuyó a una mayor capilaridad y adecuación de la formación docente, atendiendo a regiones que antes no recibían asistencia de instituciones de educación superior.

El artículo se divide en cinco apartados, incluyendo esta introducción y consideraciones finales, a las que se suma la metodología, presentación y discusión de resultados.

2. Metodología

Este estudio cuantitativo utilizó tres bases de datos estadísticas del Ministerio de Educación: la Plataforma Nilo Peçanha, que recopila, procesa y difunde datos oficiales de la Red Federal de

2 Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Humanas, Educación Física, Educación Religiosa, Geografía, Historia, Lengua Extranjera Moderna, Lengua Materna (para poblaciones indígenas), Lengua Portuguesa y Matemáticas.

3 Arte, Biología, Educación Física, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Lengua Extranjera Moderna, Lengua Materna (para poblaciones indígenas), Lengua Portuguesa, Matemáticas, Química y Sociología.

Educación Profesional, Científica y Tecnológica, a la que están vinculados los Institutos Federales; el Censo Escolar de Educación Básica⁴, principal instrumento del Ministerio de Educación para recolectar información sobre la educación básica brasileña; y el Censo de Educación Superior, que recopila datos de instituciones de educación superior, estudiantes y docentes de pregrado y cursos secuenciales. A estas tres fuentes se agregó el Censo Demográfico (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística

[IBGE], 2023) para delinear el perfil de las ciudades atendidas por los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.

De carácter descriptivo y correlacional, el estudio exploró la relación entre la oferta de plazas en los cursos de licenciatura, con énfasis en los Institutos Federales, y el indicador de adecuación de la formación docente. La tabla 1 resume las dimensiones de análisis y las fuentes de datos de este estudio.

Tabla 1. Dimensiones de análisis del estudio

Dimensión	Subdimensiones	Fuente de datos
Adecuación de la formación docente	Variación temporal del indicador	Censo Escolar
	Variación del indicador conforme a la implementación de los Institutos Federales	Censo Escolar
		Plataforma Nilo Peçanha
Oferta de licenciaturas	Modalidad de enseñanza	Censo de Educación Superior
		Plataforma Nilo Peçanha
	Registros	Censo de Educación Superior
		Plataforma Nilo Peçanha
	Finalizadores	Censo de Educación Superior
		Plataforma Nilo Peçanha
Perfil geográfico	Censo Demográfico	
	Plataforma Nilo Peçanha	

Vale aclarar que el indicador “adecuación de la formación docente”, para alejarse de un enfoque dicotómico que categoriza quién tiene o no la formación esperada, clasifica a los docentes en cinco grupos, considerando gradaciones, como se muestra en la tabla 2. Para efectos de esta investigación, sin embargo, solo se consideraron los docentes

clasificados en el grupo 1, ya que el Plan Nacional de Educación, vigente desde 2014, estableció como meta para el año 2024 que “[...] todos los docentes en educación básica tienen formación específica de nivel superior, obtenida en un curso de licenciatura en el área del conocimiento en la que actúan” (Brasil, 2014).

⁴ El Censo Escolar es coordinado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (Inep), organismo del Ministerio de Educación. Los microdatos abiertos a consulta pública están accesibles en el sitio web del Inep.

Tabla 2. *Categorías de adecuación de la formación docente en relación con la materia impartida*

Grupo	Descripción
1	Docentes con título de licenciado en la misma materia que imparten, o título de licenciatura en la misma materia con complemento pedagógico concluido.
2	Docentes con título de licenciado en la disciplina correspondiente, pero sin titulación ni complementación pedagógica.
3	Docentes con título universitario en un área diferente a aquella en la que enseñan, o con título de licenciatura en las materias de la base curricular común y complementación pedagógica cursadas en un área diferente a aquella en la que enseñan.
4	Docentes con otros estudios superiores no considerados en las categorías anteriores.
5	Docentes que no cuentan con título de educación superior.

Nota. Nota técnica n.º 020, de 2014, del Inep / Ministerio de Educación.

Finalmente, para fines de comparación se utilizó el Censo de Educación Básica de 2021, ya que los datos más actualizados del Censo de Educación Superior disponibles durante la elaboración de este trabajo se referían a ese año.

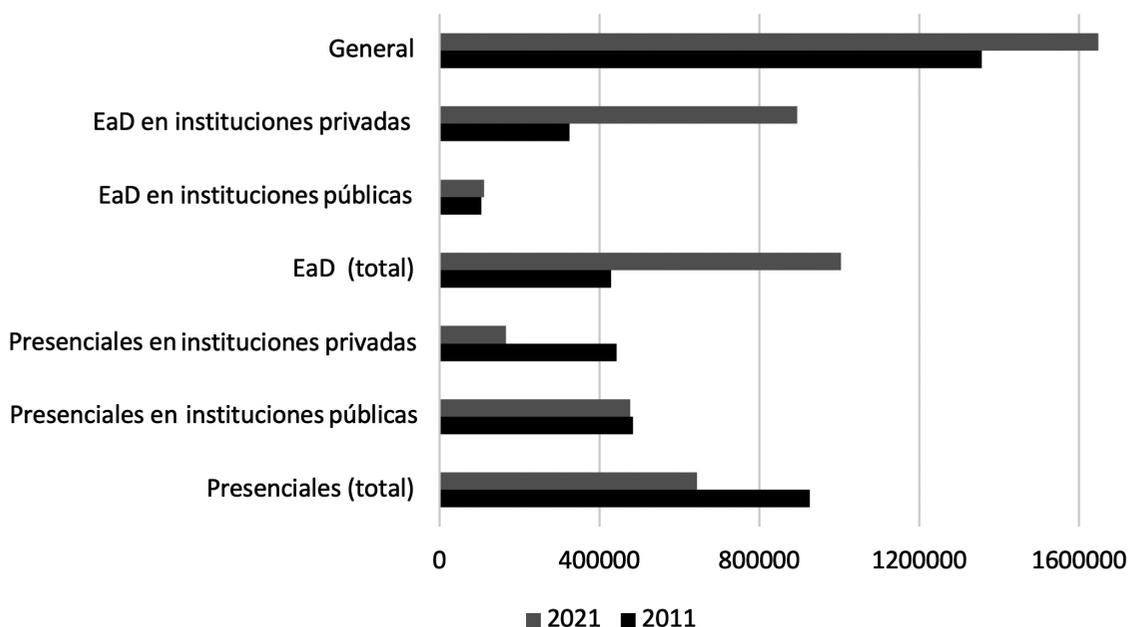
Aun así, también se presentaron los datos del año 2022, por ser los más actualizados y constituir un potencial comprobador de tendencias.

3. Resultados

La expansión de la educación superior en la década de 2000 en Brasil siguió, por un lado,

la tendencia de la década anterior, marcada por el crecimiento del sector privado, en línea con el avance de las políticas neoliberales (Camargo y Medeiros, 2018). Si en 2002 había 1637 instituciones de educación superior (88 % de las cuales eran privadas y 12 % públicas), diez años después había 2416 (87,4 % privadas y 12,6 % públicas) (Brasil, 2002, 2012; Sguissardi, 2015). Por otro lado, en ese período también se produjo la expansión de la educación superior en instituciones públicas, que pasaron de 195 en 2002 a 304 en 2012 (Brasil, 2002, 2012), un crecimiento del 56 %, frente al 46,5 % en el sector privado.

Gráfico 1. *Matrícula en cursos de pregrado, por modalidad de enseñanza (presencial o EaD) - Brasil, 2011 a 2021*



Nota. Elaboración propia con base en datos del Censo de Educación Superior (2021).

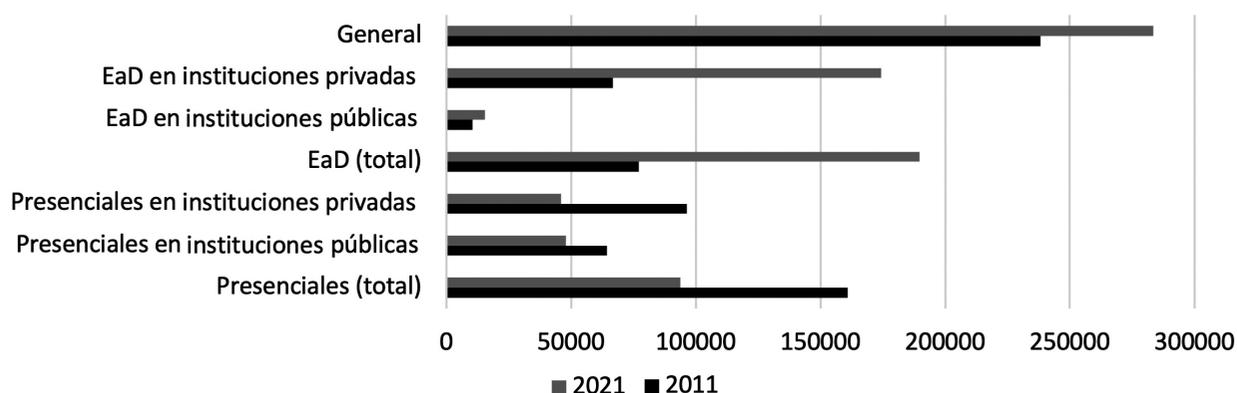
Este preámbulo es necesario para ubicar la serie histórica de los años siguientes, particularmente en lo que se refiere a los cursos de licenciatura. En gran medida, la expansión de la educación superior se ha estabilizado mientras que el sector privado ha seguido avanzando. Según datos del Censo de Educación Superior, entre 2011 y 2021 la matrícula en carreras de licenciatura aumentó 21,6 %, pasando de alrededor de 1,3 millones en 2011 a 1,6 millones en 2021. Este crecimiento, según el gráfico 1, estuvo vinculado a la expansión de la matrícula en cursos en instituciones privadas, ofrecidos principalmente

en educación a distancia. Este proceso se reflejó en el número de egresados de estos cursos, 19,1 % mayor, en 2021, en comparación con 2011.

En general, es notable la expansión de las carreras a distancia: en 2011, el 68,3 % de los estudiantes de pregrado cursaba la modalidad presencial, mientras que, en 2021, este porcentaje cayó al 39 % de los estudiantes.

Con relación a los titulados, si en 2011 el 67,5 % era presencial, en 2021 este porcentaje cayó al 33,1 % del total (gráfico 2).

Gráfico 2. Número de graduados en cursos de pregrado, por modalidad de enseñanza (presencial o EaD) - Brasil, 2011 a 2021



Nota. Elaboración propia con base en datos del Censo de Educación Superior (2021).

En relación específicamente a los Institutos Federales, cabe recordar que fueron fundados basándose en el mismo marco legal que creó, en 2008, la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, pasando a formar parte también de ella. La Red Federal pasó de 144 unidades preexistentes⁵ a 656 campus en 2022, de los cuales 602 están vinculados a Institutos Federales (Pozzer y Neuhold, 2024).

Cada uno de los 38 Institutos Federales está distribuido en unidades, llamadas campus, que tienen relativa autonomía administrativa, financiera y académica, con sus propios directores, variando entre seis (en los Institutos Federales más pequeños) y 38 (en los más grandes, en el caso del Instituto Federal de São Paulo). La figura 1 ilustra la capilaridad de los Institutos Federales en el territorio nacional.

5 La Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica es heredera de una historia centenaria. Sus antecedentes se remontan a las 19 escuelas de aprendices y artesanos fundadas en 1909 (Santos, 2016). A lo largo del siglo XX, aquellos embriones de lo que luego sería la Red Federal sufrieron numerosas transformaciones: de una institución centrada en la formación técnica para educar a hombres blancos pobres en los incipientes centros urbanos que apuntaban a la industrialización, amplió sus objetivos a la formación técnica y tecnológica, a nivel de enseñanza secundaria y, posteriormente, a superior. Especialmente en los Centros Federales de Educación Tecnológica, además de incorporar la educación técnica rural, se adicionaron las fincas modelo al ámbito de acción del Ministerio de Educación. El caso es que, entre 1909 y 2002, vísperas del inicio del gobierno de Luís Inácio Lula da Silva, del Partido de los Trabajadores, como presidente de Brasil, había 114 instituciones que formaban parte de un sistema federal de educación profesional (Pozzer y Neuhold, 2019).

Figura 1. Distribución territorial de los campus de los 38 Institutos Federales - Brasil, 2022



Nota. Plataforma Nilo Peçanha, 2022.

Si bien la Ley N.º 11.892 (2008), que creó los Institutos Federales, indicó que cada campus debía destinar al menos el 20 % de las plazas a licenciaturas y programas especiales de formación pedagógica,

solo 363 campus de los 602 ofrecieron cursos de licenciatura, en 2022. Aunque deficiente, esta oferta se expandió un 30,9 % entre 2017 y 2022, como se representa en la tabla 3.⁶

Tabla 3. Número de carreras ofrecidas por Institutos Federales-Brasil, 2017 a 2022

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
IF Baiano	7	8	10	10	11	11
IF Farroupilha	19	22	25	24	28	30
IF Goiano	11	16	18	20	20	20
IF Sertão PE	18	19	20	21	21	21
IF Sudeste MG	7	8	8	9	11	11
IFAC	8	7	7	7	7	8
IFAL	18	19	20	22	21	24

⁶ La tabla no detalla los campus, solo presenta la suma de cursos de cada uno de los 38 Institutos Federales.

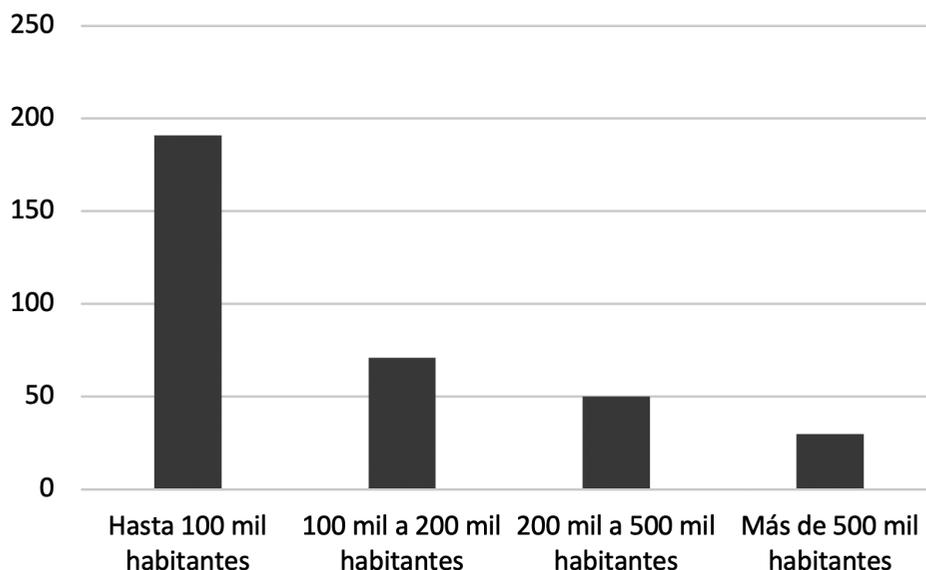
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
IFAM	15	13	13	11	12	11
IFAP	10	12	24	24	24	23
IFB	17	16	17	17	17	17
IFBA	19	24	26	31	26	27
IFC	12	14	14	14	15	15
IFCE	62	75	85	91	93	98
IFES	18	18	17	19	21	21
IFF	12	14	15	14	14	16
IFG	19	25	26	26	28	25
IFMA	45	49	49	53	53	51
IFMG	9	9	11	11	11	12
IFMS	1	2	2	2	2	2
IFMT	16	16	18	17	18	18
IFNMG	13	14	15	15	15	15
IFPA	47	44	37	44	48	52
IFPB	12	12	14	15	16	18
IFPE	9	9	12	12	12	13
IFPI	31	36	38	38	38	39
IFPR	17	21	26	28	27	27
IFRJ	9	9	11	10	10	10
IFRN	33	33	35	39	38	41
IFRO	7	8	12	12	12	12
IFRR	13	14	11	11	10	11
IFRS	21	26	24	26	24	24
IFS	3	3	5	4	4	5
IFSC	14	14	14	14	12	10
IFSP	51	55	57	59	61	69
IFSUL	5	16	16	21	23	21
IF Sul de Minas	16	16	19	20	20	20
IFTM	10	10	11	11	9	9
IFTO	12	13	13	14	15	15
Total	666	739	795	836	847	872

Nota. Plataforma Nilo Peçanha (2023)

Los 872 cursos de licenciatura que ofrecen los Institutos Federales están distribuidos en 363 campus, ubicados en 336 ciudades,⁷ el 78 % de los cuales está establecido en ciudades de hasta 200 mil habitantes (gráfico 3).

⁷ Algunas ciudades, en general las capitales que se constituyen como metrópolis, tienen más de un campus.

Gráfico 3. Número de ciudades con campus de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología que ofrecen cursos de pregrado, por número de habitantes-Brasil, 2022



Nota. Plataforma Nilo Peçanha (2023)

En cuanto a la modalidad de enseñanza, de los 872 cursos de formación docente ofrecidos en 2022 por los Institutos Federales, 754 cursos (86,5 % del total) fueron presenciales y 118 (13,5 %) fueron a

distancia. Un año antes el porcentaje era similar, siendo respectivamente del 86,2 % y del 13,8 % (tabla 4).

Tabla 4. Licenciaturas en los campus de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, por modalidad-Brasil, 2021 y 2022

Año	Modalidad	Campus	Cursos (%)	Plazas (%)	Titulados (%)	Titulados por plazas
2021	Presencial	319	730 (86,2)	22 635 (88,4)	4251 (72,3)	18,8 %
	Educación a distancia	85	117 (13,8)	2969 (11,6)	1629 (27,7)	54,9 %
	Total	359*	847 (100)	25 604 (100)	5880 (100)	--
2022	Presencial	324	754 (86,5)	23 280 (88,5)	5639 (80)	24 %
	Educación a distancia	82	118 (13,5)	3023 (11,5)	1412 (20)	47 %
	Total	363*	872 (100)	26 303 (100)	7051 (100)	--

* No corresponde a la suma, ya que existen campus que ofrecen cursos presenciales y a distancia.

Nota. Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Plataforma Nilo Peçanha (2021, 2022).

El Censo Nacional de Educación Básica de Brasil de 2021 mostró que el 85 % de los docentes de educación infantil de la red pública brasileña tenían educación superior, un aumento del 27 % en comparación con 2013. En la educación primaria, los docentes con educación superior eran el 92 %, un

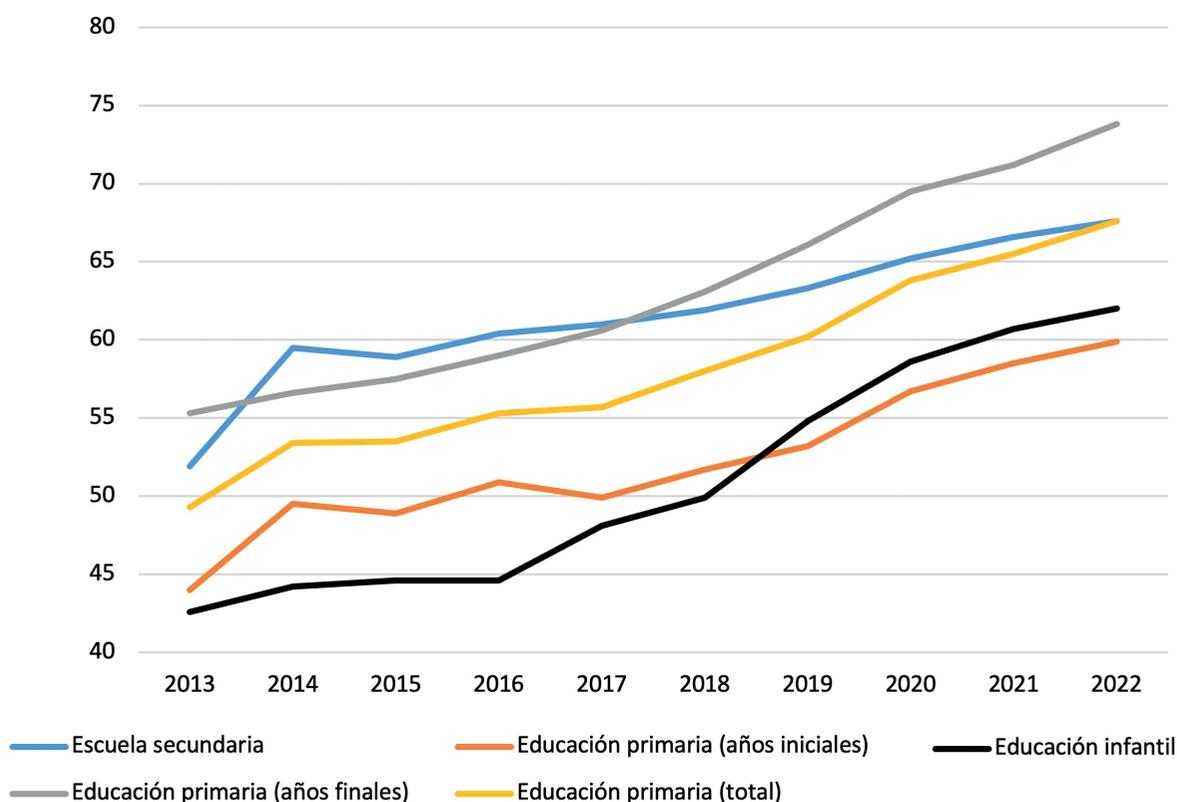
15 % más que en 2013. En educación secundaria, el 97 % de los docentes tenía educación superior, 4 % más que en 2013 (Inep, 2021). Sin embargo, como se puede observar en el gráfico 3, este aumento en la formación de los docentes no necesariamente se

produjo en consonancia con las materias que imparten en las escuelas.

Si bien el Plan Nacional de Educación (PNE) para la década comprendida entre 2014 y 2024 ha establecido en su meta número 15, dirigida a la formación de profesionales de la educación, la garantía de que “[...] todos los docentes de la educación básica tienen competencias específicas de nivel superior formación de nivel, obtenida en un curso de licenciatura en el área del conocimiento en la que actúan” (Brasil, 2014), esta realidad aún es lejana. Si bien ha

habido una mejora significativa en los índices de adecuación de la formación docente (gráfico 4), para 2024, fecha límite definida por el Plan Nacional de Educación, la meta no se ha logrado. Según el Censo de Educación Básica de 2022, el mejor indicador fue el de la educación primaria en los grados iniciales, con un 73,8 % de docentes con adecuada formación docente. Sin embargo, en los últimos grados de educación primaria, el indicador apunta a que solo el 59,9 % de los docentes cuentan con una formación docente adecuada.

Gráfico 4. Variación promedio del indicador de adecuación de la formación docente-Brasil, 2013 a 2022

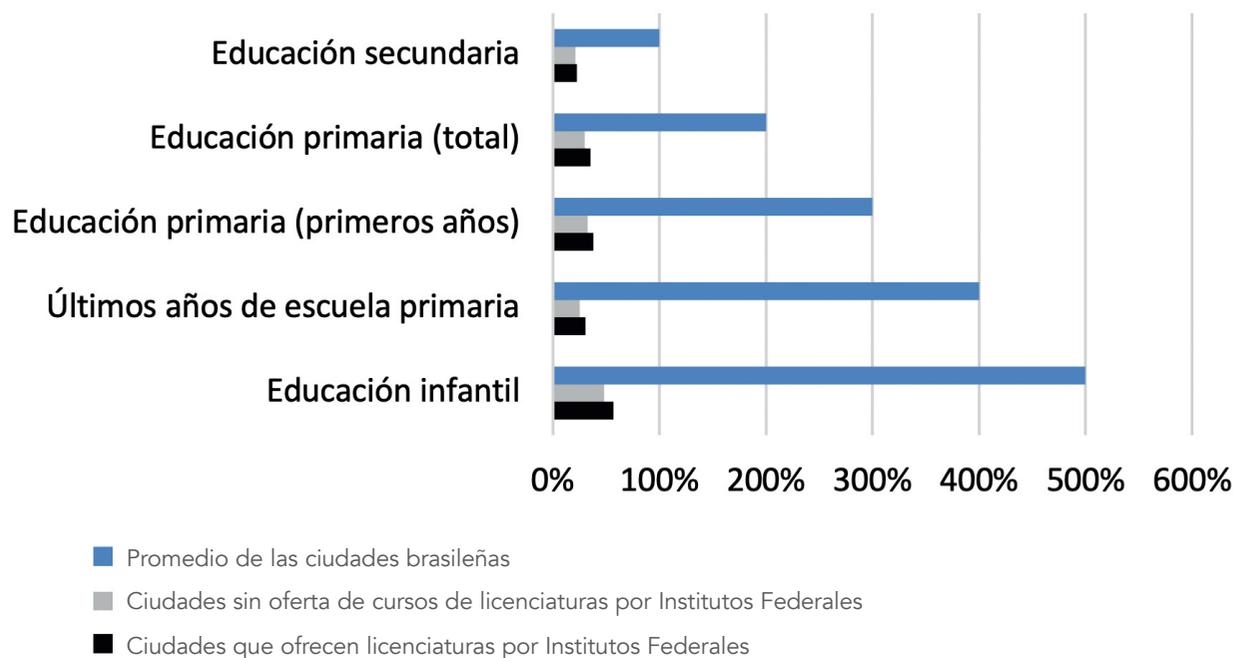


Nota. Elaboración propia con base en datos extraídos del INEP (2013-2022).

La tasa de crecimiento del indicador de adecuación de la formación docente fue mayor en todos los niveles de educación cuando se compara con el desempeño de las ciudades que cuentan con titulaciones ofrecidas por Institutos Federales en relación con las demás (gráfico 5). En educación secundaria, el mejor desempeño de las ciudades con carreras impartidas por Institutos Federales fue, en promedio, un 1,40 % superior a las demás. Esta diferencia

fue, en promedio, del 5,25 % en educación primaria y del 9,07 %, en promedio, en educación infantil. De esta manera, el impacto de la presencia de licenciaturas de Institutos Federales en el índice de idoneidad docente se puede ver por la diferencia en la tasa de crecimiento promedio alcanzada por las ciudades que disfrutaron de la política pública implementada por el gobierno federal.

Gráfico 5. Tasa promedio de crecimiento del indicador de adecuación de la formación docente-Brasil, 2013 a 2022



Nota. Elaboración propia a partir de datos extraídos del INEP (2013, 2022).

Los datos muestran que, en promedio, las ciudades con licenciaturas ofertadas por Institutos Federales pasaron a tener un mejor desempeño en el índice de adecuación de la formación docente en el Censo de Educación Básica 2022 (tabla 5), factor que no se observó en todas las etapas de la enseñanza

en 2013. En esa encuesta, el índice de adecuación de la formación docente en educación infantil en las ciudades con campus de Institutos Federales fue de 40,59 %; y en las ciudades sin instituciones, el índice fue de 42,78 %.

Tabla 5. Índice promedio de adecuación de la formación docente en ciudades-Brasil, 2013 a 2022

Etapas de enseñanza	General (2013)	General (2022)	Sin licenciaturas ofrecidas por los Institutos Federales (2022)	Con licenciaturas ofrecidas por los Institutos Federales (2023)
Enseñanza secundaria	51,9	63,2	63,2	68,0
Enseñanza primaria (años iniciales)	44,0	44,0	55,5	59,6
Enseñanza primaria (años finales)	55,3	55,3	73,5	74,6
Enseñanza primaria (total)	49,3	49,3	64,4	67,3
Enseñanza infantil (inicial?)	42,6	42,6	64,1	63,7

Nota. Elaboración propia a partir de datos extraídos del INEP (2013, 2022).

El avance en el indicador de adecuación de la formación docente refleja una mayor calificación de los docentes en relación con las materias que imparten, indicando avances en las políticas públicas dirigidas a la formación inicial y continua de los docentes. Además, destaca el impacto de iniciativas

como la ampliación de las instituciones federales de educación superior, los programas de fomento de la formación docente, como el PARFOR y el PIBID, y el fortalecimiento de las carreras de pregrado en áreas prioritarias. Este movimiento demuestra un esfuerzo coordinado para cumplir con las exigencias de la

Ley de Bases y Directrices de la Educación Nacional (LDB), que establece el objetivo de una formación adecuada de todos los profesionales de la educación, promoviendo así una mayor equidad y calidad de la enseñanza en todo el territorio brasileño.

4. Discusión

Los datos recabados en este artículo muestran que, entre 2011 y 2021, hubo un crecimiento significativo en la matrícula de las licenciaturas, con énfasis en la educación a distancia, especialmente en instituciones privadas. Este aumento se reflejó en el número de egresados, que también mostró crecimiento en el período, aunque con disparidades regionales y en la eficiencia académica entre modalidades de enseñanza.

Está fuera del alcance de este artículo analizar estos datos complejos sobre los tipos de cursos presenciales y a distancia. Sin embargo, es importante contextualizarlos para situar la participación de los Institutos Federales en la oferta de cursos de formación docente de educación superior.

En el origen de los Institutos Federales se estableció que el 20 % de sus plazas se destinarían a cursos de licenciaturas. Aunque se puede observar que los Institutos Federales no han podido revertir la lógica de descrédito que enfrenta la formación docente en la sociedad (Neuhold et al., 2025) y solo 363 de sus 602 campus ofrecían efectivamente cursos de este tipo hasta 2022, los Institutos Federales ampliaron la oferta de licenciaturas en pequeños y medianos municipios. De esta manera comenzaron a atender regiones históricamente desatendidas, contribuyendo a la internalización de la formación docente (Neuhold y Pozzer, 2023). Es decir, tradicionalmente los cursos superiores de formación docente se han concentrado en las universidades públicas, la mayoría de ellas en los centros urbanos, o en el sector privado en la educación a distancia, para las cuales las ciudades pequeñas y medianas son de menor interés económico. Este escenario sufrió cambios a partir de mediados de la primera década de los años 2000.

Partiendo de una sólida política de expansión e internalización de los Institutos Federales, el gobierno federal estableció un vector para promover el desarrollo local y regional. Es cierto que, en ese momento y con el mismo propósito, hubo un esfuerzo por parte

del gobierno federal por internalizar también las universidades, entendiendo este proceso como “[...] esencial para combatir el desequilibrio en el desarrollo regional y llegar a estudiantes imposibilitados de viajar a otras regiones” (Brasil, 2014). En 2003, 29 de las 44 universidades federales existentes estaban ubicadas en las capitales de los estados, en comparación con 14 en el interior. En 2014, de las 63 universidades federales, 31 estaban ubicadas en capitales y 32 en ciudades del interior (Camargo y Medeiros, 2018).

Cabe destacar que los Institutos Federales se dividen en 602 campus, alcanzando 552 ciudades, considerando datos de 2022. Esto significa que la capilaridad territorial es más extensa que la de las universidades, aunque estas últimas, en general, ofrecen una mayor variedad de carreras. Además de esta capilaridad territorial y la disposición legal de destinar el 20 % de sus plazas a la formación docente, los Institutos Federales también presentan características singulares que los posicionan como una respuesta innovadora a la formación inicial y continua de docentes. Como destacan Neuhold y Pozzer (2024), la arquitectura institucional de los Institutos Federales los configura como un entorno único para la formación docente, al reducir las distancias entre universidad, escuela y profesión. Esto se debe, entre otros factores, a que en el mismo ambiente académico los docentes-investigadores que forman docentes en educación superior también enseñan a estudiantes de educación básica.

De ahí el potencial de las actividades de enseñanza, investigación y extensión de los Institutos Federales no solo para impulsar los arreglos productivos, culturales y sociales locales (Pozzer y Neuhold, 2024), sino también para afectar los propios indicadores socioeconómicos, incluidos los indicadores educativos. Un ejemplo, abordado en este trabajo, es el indicador de adecuación de la formación docente.

En cuanto al indicador de adecuación de la formación docente, se han producido avances significativos desde que comenzó a utilizarse en 2013, monitoreando la relación entre la formación superior de los docentes y la materia impartida. Sin embargo, la meta establecida por el Plan Nacional de Educación (2014-2024) aún no se ha logrado.

En cualquier caso, es notable el impacto de los Institutos Federales en la mejora del indicador. Las ciudades con campus que ofrecen títulos de licenciatura mostraron tasas de crecimiento más

altas que otras en todos los niveles de educación. En educación secundaria, por ejemplo, la diferencia promedio fue del 1,40 %, mientras que en educación infantil alcanzó el 9,07 %. Estos datos refuerzan el papel estratégico de los Institutos Federales en la cualificación del personal docente, aunque adaptar plenamente la formación al área de actividad sigue siendo un desafío en diferentes contextos.

Sin desconocer las políticas combinadas con el objetivo de avanzar en la adecuación de la formación docente en el país, además de la proliferación de plazas en las instituciones educativas, la expansión e internalización de los Institutos Federales (Neuhold y Pozzer, 2023) constituyó un acelerador del proceso. Aunque insuficiente para alcanzar el objetivo establecido, la capilaridad de los campus en todo el territorio y el perfil de las ciudades atendidas resultaron importantes en el proceso de ampliación de la adecuación de la formación docente.

El proceso de descentralización y territorialización impulsado por los Institutos Federales puede estar sirviendo como una “alternativa” a las carreras a distancia, ya que acerca al estudiante al territorio, minimiza la necesidad de grandes desplazamientos e incluso procesos migratorios para buscar calificaciones profesionales, los cuales constituyen un gran diferenciador para los cursos de educación a distancia (Karpinski et al., 2017). También permite a los graduados del curso trabajar, después de graduarse, en su territorio de origen.

Los 102 626 estudiantes matriculados en carreras de grado en Institutos Federales en 2021 correspondieron al 6,2 % del total de estudiantes que cursaban licenciaturas en Brasil. En cuanto a la oferta académica en las instituciones públicas (federales, estatales y municipales), los Institutos Federales absorbieron el 17,5 % de los estudiantes matriculados. De las matriculaciones en carreras ofrecidas por instituciones públicas, el 18 % de los estudiantes de cursos presenciales fueron de Institutos Federales, así como el 15,3 % de las matriculaciones en carreras a distancia, lo que representa la rápida relevancia que la red comenzó a tener dentro de las políticas de formación docente.

De los que finalizaron cursos de licenciatura, en 2021, el 9,3 % de los egresados de instituciones públicas procedieron de Institutos Federales. En el ámbito de las carreras presenciales ofrecidas por las instituciones educativas públicas, el 8,9 % de los estudiantes egresan de Institutos Federales, porcen-

taje que se eleva al 10,5 % si se consideran los egresados de carreras a distancia.

Para concluir, se puede sugerir que el proceso político de descentralización de las instituciones de educación superior, que condujo a la creación de los Institutos Federales, consistió en un cambio de paradigma, en la medida en que las políticas públicas de formación docente dejaron de concentrarse en los grandes centros urbanos y se extendieron a ciudades pequeñas y medianas, constituyendo también una alternativa a los cursos de licenciatura ofrecidos a distancia.

5. Consideraciones finales

La formación inicial de profesores de educación básica ganó protagonismo en la agenda pública brasileña en la década de 2000, lo que dio lugar a varias políticas públicas. Una de estas políticas implicó la asignación del 20 % de las plazas en los recién creados Institutos Federales para cursos de formación de docentes de educación superior, en las llamadas titulaciones, con el objetivo de abordar la escasez de docentes, tanto en términos de cantidad (falta de docentes) como de calidad (profesionales sin la titulación adecuada a las materias que imparten).

Este estudio se centró en los Institutos Federales, con el objetivo de discutir su impacto en la mejora del indicador educativo “adecuación de la formación docente”, utilizado por el Ministerio de Educación para monitorear el avance de las políticas públicas relacionadas con la educación básica. Con enfoque cuantitativo y carácter descriptivo y correlacional, utilizó tres conjuntos de datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Educación: el Censo Escolar, el Censo de Educación Superior y la Plataforma Nilo Peçanha.

A partir de datos de estas fuentes se exploró la relación entre la oferta de plazas en carreras de pregrado y el indicador de adecuación de la formación docente. La Plataforma Nilo Peçanha proporcionó información sobre la oferta de cursos de licenciatura destinados a la formación inicial de docentes por parte de los Institutos Federales, desde 2017 (cuando los datos estuvieron inicialmente disponibles) hasta 2022 (última recopilación de datos disponible). Los datos del indicador educativo “adecuación de la formación docente” se obtuvieron del Censo Escolar de Educación Básica, referidos a los años 2013 (año de creación del indicador) y 2022 (último levantamiento de datos disponible). El Censo

de Educación Superior permitió recolectar datos para identificar cambios en las carreras y la participación de los Institutos Federales.

El estudio confirmó la hipótesis de que los Institutos Federales contribuyeron a elevar el indicador mencionado. En promedio, las 336 ciudades brasileñas que cuentan con Institutos Federales mostraron un desempeño 5,2 % mayor en la adecuación de la formación docente en comparación con las ciudades que no cuentan con esta institución.

En definitiva, como se enfatiza a lo largo del artículo, la implementación de los Institutos Federales buscó incidir en la dinámica económica, cultural y social de los territorios en los que operan, a partir de la relación con la comunidad y de cursos y proyectos de investigación y extensión, entre ellos aquellas dirigidas a la formación inicial y continua del profesorado. Se constató, sin embargo, que, a pesar de la exigencia legal de ofertar el 20 % de las plazas destinadas a la formación inicial docente, el 60 % de los campus de los Institutos Federales no cuentan con carreras de licenciatura.

En este sentido, es posible concluir que, si bien los Institutos Federales tienen un potencial innegable para contribuir a la formación inicial y continua de los docentes, existen importantes desafíos que enfrentar para que este aporte alcance su máximo potencial. La primera cuestión se refiere a la necesidad de diagnósticos más precisos, capaces de mapear las carreras ofertadas en cada campus y relacionarlas directamente con las demandas locales y el indicador de adecuación de la formación docente, especialmente en materias en las que la escasez de docentes es más pronunciada.

Además, es fundamental investigar los factores que han inhibido la plena implementación de la legislación que prevé la asignación del 20 % de las plazas en los Institutos Federales para cursos de licenciatura. Comprender los motivos que limitan la apertura de nuevos cursos y crear estrategias para superarlos son pasos fundamentales. Esto implica también la formulación de políticas que garanticen las condiciones técnicas y pedagógicas para consolidar el papel de los Institutos Federales como centros de formación docente, fortaleciendo la relación entre la educación superior y básica y ampliando el impacto de estas instituciones en los indicadores educativos del país.

Agradecimiento

Este trabajo fue realizado con el apoyo del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul (IFRS) y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

Referencias bibliográficas

- Abrucio, F., Burgos, F. y Andrey, G. (2020). *Oferta e demanda de Professores no Brasil*. Instituto Península. <https://bit.ly/3PdQmIZ>
- Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://bit.ly/41FPGDS>
- Beraz, M. y Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesoras(es) y profesión docente: entre el "ser" y el "estar"*. Narcea.
- Camargo, A. M. y Medeiros, L. G. (2018). Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. *Revista Educação em Questão*, 56(47), 244-274. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n47ID14006>
- Castelao-Huerta, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232882>
- Ciavatta, M. (2015). *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional*. Lamparina.
- Conselho Nacional de Educação. (2001). *Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2002). *Parecer CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Parecer CNE/CP nº 2, de 09 junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ministério da Educação.

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2012). Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. <https://bit.ly/3BIgCIz>
- Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República.
- Faria, J. B. y Diniz-Pereira, J. E. (2019). Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, 28(68), 333-356, maio/ago. Cuiabá, <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>
- Frigotto, G. (org.) (2018). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Laboratório de Políticas Públicas, UERJ.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo demográfico 2022: Resultados preliminares*. IBGE. <https://bit.ly/3BuY5zr>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo da educação superior 2020: notas estatísticas*. Ministério da Educação.]
- Karpinski, J. A., Mouro, N. F. D., Castro, M. de y Lara, L. F. (2017). Fatores críticos para o sucesso de um curso em EAD: a percepção dos acadêmicos. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)*, 22(2), 440-457. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200010>
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República.
- Libâneo, J. C. y Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 20(68), 239-277. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>
- Neuhold, R. R. y Pozzer, M. R. O. (2023). Covid-19, cierre de escuelas y enseñanza remota: el tiempo de respuesta de los sistemas de educación brasileños. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (76), 55-75. <https://doi.org/10.17141/iconos.76.2023.5719>
- Neuhold, R. R. y Pozzer, M. R. O. (2024). A tríade universidade, escola e profissão na formação docente: Considerações sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Portuguesa De Educação*, 37(1), e24006. <https://doi.org/10.21814/rpe.28819>
- Neuhold, R. R., Pozzer, M. R. O. y Pellejero, D. C. (2025). A desvalorização das licenciaturas na educação superior brasileira: análise do planejamento estratégico dos Institutos Federais. *Revista Actualidades Investigativas em Educación*, 25(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60755>
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Pacheco, E. (2015). *Fundamentos políticos e pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. IFRN.
- Paniago, R., Sarmento, T. y Rocha, S. (2018). O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. *Educação em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/01024698190935>
- Plataforma Nilo Peçanha. (n.d.). *Indicadores da educação profissional e tecnológica*. <https://bit.ly/41EJNa2>
- Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2018b.
- Pozzer, M. R. O. y Neuhold R.R. (2024). El desarrollo regional como eje estructural de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. *Prometeica - Revista De Filosofía Y Ciencias*, 29, 41-82. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15280>
- Pozzer, M. R. O. y Neuhold, R.R. (2019). A educação profissional no Brasil: a Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica. En Pozzer, M.R.O. y Neuhold, R.R. (orgs.), *O contexto da educação profissional técnica na América Latina e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. Maceió, Café com Sociologia.
- Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução do CNE / CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Resolução do CNE / CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.

- <https://doi.org/doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
Ruiz, A. I., Ramos, M. N. y Hingel, M. (2007). *Escassez de profesores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica.
- Sguissardi, V. (2015). *Democratização ou massificação? Política de expansão da educação superior no Brasil 2002–2012*. Diagrama Editorial.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 2000, 5-24. <https://bit.ly/41LTK5x>
- Tardif, M., Lessard, C. y Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. PUF.



Políticas educativas neoliberales: trabajo académico y salud de profesoras

Neoliberal educational policies: academic work and health of female teachers

-  **Dr. Santos Noé Herrera-Mijangos** es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México (santos_herrera9801@uaeh.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0001-6567-0986>)
-  **Iliana Ramírez** es doctoranda en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México (ra270498@uaeh.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-3409-7061>)
-  **Dra. Itzia Cazares-Palacios** es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México (itzia_cazares@uaeh.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-0498-3820>)

Recibido: 2024-10-19 / **Revisado:** 2024-12-13 / **Aceptado:** 2024-12-16 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

Las políticas educativas neoliberales se han implementado durante más de tres décadas en Latinoamérica, alterando el quehacer docente. Además, las reformas educativas no han considerado las características ni la idiosincrasia, en este caso, de México, debido a que han sido una copia de los modelos educativos europeos y de los Estados Unidos. Con base en estas problemáticas, el objetivo central de esta investigación consistió en evidenciar algunas problemáticas en la práctica profesional docente, así como las repercusiones de salud de profesoras de bachillerato y Universidad como consecuencia de las políticas educativas neoliberales. Se contó con la participación de diez profesoras que se desempeñan en diferentes niveles educativos: Bachillerato y Superior; en el Estado de México, Hidalgo y Chile en Sudamérica. La investigación se dividió en tres fases: antes, durante y después de la pandemia. La metodología utilizada fue cualitativa, con un corte descriptivo e interpretativo. Los resultados se presentaron como una “novela” construida a partir de las narraciones de las participantes. Sus problemáticas relacionadas al quehacer docente, desencadenan una serie de padecimientos a nivel biopsicosocial. Sin duda, la institución educativa atraviesa por una crisis y es urgente un replanteamiento de la labor docente para que el sentido del rol docente no muera y junto con él, la institución educativa.

Palabras clave: política educativa, reforma educativa, neoliberalismo, docencia, violencia, salud.

Abstract

Neoliberal educational policies have been implemented for more than three decades in Latin America and they have altered teaching practices. Likewise, the educational reforms have not considered the characteristics or idiosyncrasies, in this case, of Mexico, and they have been a copy of the European and U.S. educational models. Based on these problems, the main objective was to: make evident some problems in professional teaching practice, as well as the health repercussions of high school and university teachers as a consequence of neoliberal educational policies. There was the participation of 10 teachers who work at different educational levels: High School and Higher Education; in the State of Mexico, Hidalgo and Chile in South America. The research was divided into three phases: before, during and after the pandemic. The methodology used was qualitative, with a descriptive and interpretive approach. The results were presented as a “novel” constructed from the participants' narratives. Their problems related to teaching work, trigger a series of sickness at a biopsychosocial level. Definitely, the educational institution is going through a crisis and a rethinking of teaching work is urgently needed so that, the meaning of the teaching role does not die and along with it, the educational institution.

Keywords: educational policy, educational reform, neoliberalism, teaching, violence, health.

1. Introducción

Las políticas educativas neoliberales han estado presentes en México desde la época del Porfiriato, aunque se intensificaron a partir de 1982 con el presidente Miguel de la Madrid Hurtado. Una de las políticas educativas neoliberales con menor aceptación en México, fue la reforma impulsada por el entonces presidente Enrique Peña Nieto (periodo 2012-2018), la cual fue rechazada por el magisterio debido a que su contenido amenazaba su seguridad laboral, ya que se buscaban medir la productividad y eficacia del profesorado tanto para el otorgamiento de estímulos como para la conservación de su trabajo (Ávila y Casas, 2022); además de que para su elaboración nunca se recurrió a la participación del profesorado (Castillo, 2013).

En México, como en otros países latinoamericanos, se han adoptado planes y programas elaborados en otros países, en otro continente, la mayoría ajeno a la idiosincrasia de cada país. En el caso de México, los encargados institucionales en turno de la educación se engancharon en el tren de la globalización, generando un sinnúmero de problemáticas debido a las reformas que abarcaban desde el preescolar hasta el posgrado, sin importarles los costos biopsicosociales para las y los profesores, estudiantes y padres de familia.

Si bien, actualmente se ha buscado la revalorización del magisterio mexicano, lo cierto es que el gremio enfrenta otras problemáticas, resultado del rescuido de las reformas educativas, una de ellas es la considerable sobrecarga administrativa. El exsecretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán, reconoció esta problemática al señalar que las y los profesores dedican hasta un 50 % de su tiempo en atender asuntos ajenos a su práctica profesional (SEP, 2018).

Las políticas educativas neoliberales han generado una dinámica de competitividad y violencia en las dinámicas cotidianas de las escuelas. Las reformas propiciaron la individualidad, el beneficio personal y la división de los actores institucionales. Ávila y Casas (2022) señalan que, en este contexto, la educación pasó de ser un derecho a considerarse como una mercancía, donde el acceso está condicionado cada vez más por las reglas de la oferta y la demanda. Además, con la evaluación sistemática del desempeño docente que ha sido utilizada para establecer categorías salariales y otorgar estímulos

monetarios, se ha fomentado la lógica de la competencia y la rivalidad.

Las escuelas, como muchas otras instituciones, son campos de batalla en los que se presentan luchas de poder que se caracterizan por la existencia de conflictos reales o potenciales entre sus miembros, debido a la diversidad ideológica (Ball, 1990, 1994). Las diversas percepciones que tienen los actores institucionales en torno a la escuela generan desencuentros entre ellos, violencia y sufrimiento. Los conflictos cotidianos son por “las asignaciones del presupuesto, tanto en términos de reparto del dinero como en relación con los nombramientos, los horarios y el control del espacio, la influencia sobre la política escolar” (Ball, 1994, p. 219).

Además de la existencia de conflictos al interior de los planteles educativos, muchas escuelas están rodeadas de dinámicas externas caracterizadas por la presencia de violencia como consecuencia del crimen organizado. Muchas veces, estas dinámicas se reproducen dentro de las instituciones educativas, ya que los alumnos amenazan a aquellos docentes que no son de su agrado o con quienes han tenido algún tipo de desacuerdo. Situación que genera temor e impotencia en el magisterio (Herrera et al., 2021) y contribuye a la aparición de una serie de afectaciones a nivel biopsicosocial en las y los docentes.

Sin importar el nivel educativo en México, las y los actores institucionales han padecido por las políticas educativas neoliberales, hasta que la pandemia por COVID-19 aniquiló y permitió la reestructuración del modelo educativo en turno como consecuencia de las necesidades emergentes.

Por las razones mencionadas previamente y dadas las particularidades de la labor docente, un gran número de profesores han comenzado a padecer el Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico (SINATA), el cual se caracteriza por ser:

Un malestar físico o psíquico que puede ser manifiesto en alguna parte del cuerpo, o latente en el sentir del profesor. Estos sufrimientos ocasionan daños leves, moderados y severos en la vida social y personal del académico dentro y fuera de la institución educativa provocando una incapacidad temporal, parcial o permanente. (Herrera et al., 2019, p. 3)

De acuerdo con la literatura, los problemas de salud biológico-médicos detectados en el profesorado se relacionan con la existencia de afectaciones en nervios, músculos y tendones (Antonelli et al., 2012).

Estudios como el de Olmedo-Buenrostro et al. (2013) indican que es común encontrar: caries, sobrepeso u obesidad, padecimientos digestivos y fatiga ocular; y aquellos docentes que están expuestos a niveles excesivos de carga laboral presentan: dolores de cabeza, insomnio, fatiga crónica e insuficiencia venosa.

En lo referente a las problemáticas a nivel psicológico, se encuentran diversos desajustes psicopatológicos que se manifiestan principalmente en: falta de motivación, estrés agudo, depresión, ansiedad y trastornos de sueño (Ortiz, 2011). También se ha detectado la presencia de algunas fobias y síntomas paranoicos o paranoides (Alonso, 2014); así como episodios de pánico y personalidad emocionalmente inestable (Fundación Médico-Preventiva, 2004).

Las relaciones sociales de los docentes también se ven afectadas como consecuencia de su práctica profesional, teniendo que posponer proyectos personales, sacrificar tiempo con familia y amigos, y debiendo negociar el tiempo dedicado a su pareja para poder cumplir con las exigencias institucionales (Herrera et al., 2019). Estas situaciones regularmente generan conflictos, ya que el profesorado debe desempeñar su rol profesional mientras busca estar presente con amistades y familia, lo que muchas veces es incompatible (Cifre et al., 2009).

Considerando las problemáticas mencionadas, esta investigación tiene como objetivo central: evidenciar algunas vicisitudes en la práctica profesional docente, así como las repercusiones de salud de profesoras de bachillerato y Universidad por las políticas educativas neoliberales. Este artículo busca responder las siguientes preguntas: ¿cómo intervienen las políticas educativas neoliberales en la práctica docente? ¿cómo se vivió la reestructuración del paradigma educativo a raíz de la pandemia por COVID-19? ¿cómo afecta la presencia de violencia a la labor académica? ¿qué padecimientos de salud biopsicosocial presentan las docentes?

2. Metodología

Se realizó una investigación de corte descriptivo e interpretativo porque permite conocer a fondo los problemas, “su pretensión es encontrar la causa final de un fenómeno” (Zhizhko, 2016, p. 23) y describirlo. Se utilizó un método inductivo-analítico, ya que durante el transcurso del trabajo de campo se pudieron agregar nuevos cuestionamientos y cate-

gorías de análisis, debido a que en ningún momento se pretendió evaluar hipótesis o teorías preestablecidas (Herrera et al., 2019).

Se utilizó la etnografía educativa porque aporta “datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos [...] y se puede llegar a profundizar en el contexto socio-cultural que se investiga” (Zhizhko, 2016, p. 23). La etnografía educativa también se ocupa de los problemas de los profesores “como individuos y no solo como miembros de una profesión; con especial énfasis en la importancia de la noción de estrategia para organizar su trabajo, sus relaciones e incluso su supervivencia en contextos difíciles” (Vázquez y Valenzuela, 2013, p.13).

Se debe tener presente que la institución educativa no debe considerarse como una entidad separada del “resto” de la sociedad, ya que está directamente influenciada por ella, por lo que siempre involucrará referentes macrosociales (Escolar, 2010). Para autores como Barriga (1979), las instituciones son el resultado de una sociedad instituyente de una época específica, por tanto, reflejan la filosofía del momento. Tienen la capacidad de modificar las aspiraciones de los sujetos, por lo que no se restringen únicamente a promoverlas o limitarlas, y su durabilidad está relacionada con la capacidad que tienen de crear expectativas estables con respecto al comportamiento de los otros (Hodgson, 2006). Podemos concluir entonces que la institución educativa refleja lo que acontece en su contexto, y es por ello que debe volverse la mirada hacia el interior de la escuela para conocer bajo qué condiciones el profesorado lleva a cabo su práctica profesional.

La población considerada para este estudio abarca a diez profesoras, quienes se desempeñan en: Bachillerato y/o Universidad. Las instituciones educativas donde laboran las informantes se encuentran en el Estado de México, Hidalgo (México) y Chile.

La investigación se desarrolló en tres fases: la primera, previo a la pandemia, durante los meses de enero a junio de 2019; la segunda, durante la pandemia, en los meses de marzo a junio de 2021; y la tercera, después de la pandemia, en el mes de agosto de 2022.

En la primera fase, se contó con la participación de tres profesoras. Se utilizaron las siguientes claves para identificarlas: Profesora 1 (PF1), Profesora 2 (PF2), Orientadora (InO1). Durante la

pandemia, se contó con la participación de siete profesoras. Se utilizaron las siguientes claves: Profesora de Bachillerato (PB), Profesora de Licenciatura/Bachillerato (PLB), Docente Bachillerato en Hidalgo 1 (BCH1), Docente Bachillerato en Hidalgo 2 (BCH2), Docente Bachillerato en Hidalgo 3 (BCH3), Docente Bachillerato en Hidalgo 4 (BCH4) y Docente Bachillerato en Hidalgo 5 (BCH5). Y después de la pandemia, participaron dos docentes: una investigadora mexicana y una investigadora chilena. Se utilizaron las siguientes claves: Profesora Investigadora de México (PIM) y Profesora Investigadora de Chile (PICH).

El muestreo es no probabilístico y las informantes claves fueron elegidas por tener “influencia política en el asunto del cual trata la investigación, grado de participación en la toma de decisiones; dominio del tema; disposición para informar, entre otras” (Quinn, 1990, p. 68, citado en Zhizhko, 2016, p. 92). Las participantes decidieron colaborar voluntariamente.

Se realizaron observaciones naturalistas *in situ* utilizando un formato preestablecido, y se tomaron fotografías. De igual manera se realizaron entrevistas porque de acuerdo con Zhizhko (2016, p. 61), “la técnica de la entrevista se usa para confirmar, profundizar y comparar los datos obtenidos por medio de otros instrumentos, en particular, las opiniones de las personas anteriormente encuestadas”.

Para las entrevistas, se utilizaron formatos semi-estructurados con categorías preestablecidas. Las indagaciones se audio-grabaron y para protección de las implicadas se utilizarán las claves previamente mencionadas. En el caso de las indagaciones realizadas durante el periodo pandémico, estas se llevaron a cabo vía remota, a través de la plataforma Zoom. De igual manera, se llevó un diario de campo para las entrevistas y observaciones. En último lugar, es necesario mencionar que se cuenta con la autorización de las participantes para publicar los resultados con fines académicos.

La investigación se articuló en tres dimensiones que permitieron triangular los datos que ayudaron a dar respuesta al objetivo establecido. Se optó por esta técnica porque al aplicar distintas estrategias para examinar un mismo fenómeno se logra una mayor precisión (Robles, 2011), debido a que “la triangulación está basada en la verificación y comparación de la información obtenida en diferen-

tes momentos y por diferentes métodos” (Zhizhko, 2016, p.105).

La sistematización y el análisis de los resultados obtenidos se realizaron de manera artesanal, es decir, no se utilizó ningún tipo de *software*, para evitar en la medida de lo posible que la investigación se tornara con un enfoque rígido.

3. Resultados

Las reformas educativas neoliberales ocasionaron la explotación y precarización laboral de las y los docentes al sobrecargar sus actividades académicas con el mínimo de recursos posibles. Por décadas, un gran número de profesores han sido contratados por horas y tienen que desplazarse a diferentes escuelas para cubrir una jornada laboral. Hay otros profesores que, aunque están contratados por cierto número de horas, siempre se les demanda más. Las y los orientadores están contratados por tiempo completo, que consta de 25 horas semanales, aunque realmente dedican más tiempo para realizar sus actividades a “las 7:00 de la mañana entro y salgo a las 2:00 de la tarde. No tenemos horario de comida” (InO1).

En otros casos, las docentes de bachillerato tienen que invertir tiempo extra para cumplir con las demandas institucionales, tal como lo comenta nuestra participante *nunca te van a respetar tus horarios*. “Cuando en la escuela veían que estabas haciendo horas extras hasta les daba gusto y decían ‘qué bueno que se quedó a trabajar’” (DBH1). Esta situación se presenta sin importar el nivel educativo del que se trate, ya que en las Universidades también es común encontrarse con este escenario:

Hay poco dinero dirigido a la contratación de mayor personal y eso implica la saturación del trabajo de los docentes a nivel personal, o por lo menos, los que nos dedicamos a la educación. Nos llenamos de trabajo de tipo administrativo... [...] El docente universitario parece más un obrero, que alguien que está formando un proceso de aprendizaje de otros humanos (PIM).

Para las participantes que llevan años desempeñándose dentro del ámbito de la docencia, el trabajo administrativo siempre ha existido, no importando la reforma educativa que esté vigente “solo te cambian el formato, lo arreglan bonito y le ponen otro nombre” (DBH1) y su percepción es que, con el paso de los años, en realidad dicho trabajo ha

aumentado “la docencia cada vez es más demandante, administrativamente hablando, por el llenando de formatos. Cuando llegué no pedían tanta documentación ni tanto papeleo” (DBH5).

La sobrecarga laboral de las docentes dentro y fuera de las instituciones educativas produce múltiples malestares e incrementa por las diversas carencias que existen, entre las que destacan las relacionadas con los recursos materiales y económicos. Muchos de los centros educativos se caracterizan por una infraestructura rudimentaria, equipo de cómputo obsoleto y escases de consumibles, entre otras carencias. Una profesora de bachillerato comenta: “algunas cortinas las pusieron la sociedad de padres de familia, pero hay otros salones donde los chicos ponen papel bond para que no les moleste el sol. Los únicos baños son estos dos” (PF1) para una población de más de 500 alumnos, incluyendo profesores.

Durante la observación naturalista, en un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) del Estado de México, se corroboró lo expresado por la participante en lo referente a infraestructura: salones con techo de lámina, ventanas sin vidrios e instalaciones eléctricas muy austeras. No solamente es evidente la carencia de infraestructura adecuada para el desarrollo de las tareas básicas, también hay carencias para la impartición de clases, ya que ni siquiera se cuenta con consumibles básicos: hojas, tóner, así como computadoras e impresoras.

Las políticas educativas neoliberales han exacerbado las desigualdades educativas, ya que tienden a favorecer a las instituciones educativas de las grandes urbes y familias con mayores recursos económicos; mientras que las familias de bajos ingresos económicos y de zonas rurales se encuentran en una situación de desventaja.

Si bien, se podría pensar que quienes se desempeñan como investigadoras en Universidades Públicas del Estado tienen mayores posibilidades de acceso a financiamiento para realizar investigaciones que contribuyan al desarrollo del país, la realidad es que “no hay financiamiento. He ido a congresos, reuniones de investigación con dinero propio... [...] Me dicen que sí me van a pagar, pero que hay que comprobar gastos. Traigo las notas y a la mera hora me dicen que no hay dinero” (PIM).

Si bien es cierto que, las docentes ya debían invertir un tiempo extra no remunerado para cumplir con las demandas institucionales, esta situación

incrementó con la llegada de la pandemia por Covid-19, donde la respuesta a esta crisis global consistió en la transición abrupta de las tradicionales clases presenciales a las clases a distancia.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con la Secretaría de Salud (SSA), anunciaron la suspensión de clases presenciales del 23 de marzo al 3 de abril del 2020. Los encargados de las dependencias educativas ordenaron a las y los profesores implementar un modelo educativo emergente, aunque la suspensión de clases presenciales se prolongó por más de dos años en algunos estados del país. Al inicio, había mucho desconcierto “observé que no se tenía una línea clara, iban redirigiendo sobre la marcha” (PB).

Fue clara la nula experiencia en educación a distancia de los centros educativos, ya que las y los actores institucionales no tenían las competencias necesarias para la implementación de la modalidad virtual. “Nos agarró desprevenidos. De hecho, como docentes podíamos pensar que estábamos preparados en el uso de la tecnología; sin embargo, no lo estábamos (PB). “Las docentes tuvieron que meterle duro a aprender sobre las plataformas online, sacar guías. Transformar una clase presencial a online” (PIM).

La escuela que habíamos conocido murió por la pandemia y con ella los modelos educativos impuestos por los neoliberales, al menos como habían funcionado desde su fundación, las instituciones educativas se trasladaron a la casa de las y los actores institucionales y el salón de clases al monitor. Las profesoras aportaron lo que tenían a la mano “cada quien tuvo que hacerse llegar sus herramientas digitales para poder estar en comunicación con los alumnos. No, recibimos apoyo extra, con nuestro sueldo de siempre buscamos alguna herramienta para el uso de las tecnologías” (PLB).

Trasladar las aulas escolares a los hogares de las y los actores institucionales, representó un reto para docentes y alumnos, quienes también se enfrentaron a un sinfín de problemáticas, principalmente relacionadas con “la saturación de la red” (DBH1) y con el hecho de que muchos estudiantes “vivían en el ámbito rural y se volvieron a sus casas donde no había internet, no había conexión” (PICH). Además, las docentes tuvieron que buscar la manera de equilibrar el ámbito laboral con el personal: “ahorita que terminé mi clase, subí a tender la ropa que

puse a lavar anoche. Entre una clase y otra, cuando tengo tiempo lavo trastes, voy campechaneándole al asunto” (DBH3). Siendo las mujeres quienes se encontraban al borde “las mujeres tienen que estar cocinando todo el día, atendiendo niños pequeños y además dando clases online. Era doble o triple trabajo” (PICH).

La institución educativa resistió gracias al trabajo que realizó el profesorado, quienes adaptaron sus espacios y vida personal a una realidad nunca antes vivida. Sin embargo, al volver a los espacios institucionales, se pudo constatar que algunas dinámicas institucionales siguieron sin moverse, pues en algunas instituciones educativas, se aferran al colonialismo educativo impuesto desde Europa y USA.

Las instituciones educativas como transmisoras de la cultura, son una caja de resonancia de la sociedad, son un reflejo de las problemáticas sociales en cada país. Dentro de sus instalaciones, existen desacuerdos entre las y los actores institucionales, principalmente contra los directivos, hubo “un enfrentamiento donde se presentó violencia y gritos. El exdirector le habló feo a la subdirectora” (DBH5). Y, en los casos más graves, las profesoras se han convertido en víctimas de acoso laboral por parte de sus jefes “mi relación es muy mala, porque si hablas con alguien y no te responde ¿qué sientes como persona? No existes para ellos. Yo denuncié por acoso laboral al entonces subdirector académico, quien ahora es el director” (DBH3). Generando que, en los casos más graves como el de una de las informantes, se prefiriera renunciar “no acepté que me siguieran maltratando, que no me hablen a tiempo y no me digan qué está ocurriendo. Así que me fui de ahí, porque yo no estaba dispuesta a que me pasarán a llevar, porque era maltrato” (PICH).

Quienes también se han convertido en protagonistas de enfrentamientos con el profesorado, son los padres de familia, ya que en ocasiones cuestionan y entorpecen las actividades académicas. “Algunos papás se alteran. Quieren que sus hijos saquen 10. Piensan que las maestras reprobamos, pero cuando les muestras las actividades que se desarrollaron y evaluaciones, se dan cuenta que sus hijos están fallando” (DBH3). En múltiples ocasiones se cree que son las docentes quienes evalúan erróneamente el desempeño del alumnado.

Ante estas y otras situaciones, podría parecer que el profesorado estaría unido; sin embargo,

las participantes compartieron que también se han presentado conflictos entre los propios compañeros. Los desacuerdos han llegado hasta la violencia verbal entre los docentes de mayor antigüedad contra las nuevas generaciones de profesores “la división entre los grupos de docentes es muy notoria. Cuando teníamos reuniones generales, los de mayor antigüedad hacían comentarios muy desagradables hacia los que éramos nuevos” (DBH4), generando que quienes han sido víctimas de estas agresiones consideren seriamente en renunciar me comentan: “ya no quiero venir ni convivir con ellos [con los docentes de mayor experiencia] porque el ambiente es muy tenso” (DBH4).

Como se ha evidenciado, los espacios institucionales presentan violencia y caos, inherente a las diversas problemáticas sociales, entre las que destaca la presencia por el *Crimen Organizado*. Los académicos, directivos y el Estado, saben que está presente en muchas escuelas del país. Tanto profesoras como orientadoras afirman que muy cerca de un CBT del Estado de México, hay “familias completas que se dedican a robar, sabemos quiénes son” (PF1). Mientras que, en el estado de Hidalgo, se han presentado casos de desapariciones forzadas “he tenido alumnos que recientemente han sido secuestrados, han sido boletados por diferentes instituciones” (DBH3).

Además, el alumnado ve en las drogas y huachicol un negocio muy atractivo y el tema es bastante conocido por los miembros de la comunidad escolar, “en los últimos años, hay delincuencia, asaltos, y también venta de drogas dentro en la escuela” (DBH3). En lo referente a la venta ilegal de hidrocarburos, el tema es comentado abiertamente por los alumnos, quienes mencionan a sus profesoras tener conocimiento, relación o ser distribuidores de “huachicol, los mismos alumnos te decían: ‘vendo huachicol, maestra y conozco a una persona que vende tal cosa’. Yo pensaba: ¿me está amenazando o me está informando?” (DBH1). Para algunas profesoras, educar a los estudiantes es complicado, ocasionándoles, una serie de padecimientos a nivel biológico-médico, psicológico y social.

En cuanto a la parte física, es común presentar cierto nivel de cansancio durante las clases “debo estar parada todo el día y eso te cansa” (DBH1). Otra área que presenta dolor es la zona de la espalda “me duele mucho, justo anoche mi mamá me dijo que me daba un masaje” (DBH4), así como la cintura “hay

algunos días que me duele menos que otros, justo ayer en la noche me estaba dando un masaje porque me dolió hasta el coxis” (DBH3). Cabe señalar que, aunque en las clases presenciales es común la presencia de dolores músculo-esqueléticos, su prevalencia aumentó durante la modalidad a distancia, debido a las largas y extenuantes jornadas laborales, así como al poco o nulo nivel de actividad física.

Además del dolor en las diferentes zonas del cuerpo, la garganta se ve afectada, “he tenido ronquera, por eso siempre tengo algo para tomar. Hablo mucho, sobre todo cuando se reinician las clases, pero ya después la voz se va adaptando al ritmo del trabajo” (DBH3). Y en la pandemia, estar frente a una computadora implicó que las docentes comenzaran a utilizar lentes o aumentaran la graduación de los mismos “he aumentado la graduación de mis lentes, ya ninguno de los que tenía me sirve. Empecé a utilizarlos poquito antes de la pandemia, pero la graduación me ha subido mucho. Casi no veo, me cuesta mucho, sobre todo el celular” (DBH3).

Como resultado de los horarios de trabajo, las docentes tienen que descuidar su alimentación, lo que se puede relacionar con la aparición o el agravamiento de padecimientos como colitis o gastritis “tenía una muy severa gastritis, tuve que ir con un gastroenterólogo y aunque sigues el tratamiento no quedas al 100” (DBH2). La presencia de padecimientos médicos son parte del perfil epidemiológico del profesorado y son el resultado de las exigencias dentro y fuera de la institución educativa.

Además de sus problemas médicos, las docentes también presentan una serie de efectos a nivel psicológico, como resultado de su práctica profesional. Los padecimientos presentados con mayor frecuencia son estrés y ansiedad, entre otros, que se agravan con la acumulación de trabajo durante los períodos de evaluación “cuando tenemos que entregar calificaciones me siento estresada. Llegan los alumnos para que les recibas trabajos o reclaman su calificación. Tienes que subir a la plataforma los promedios y debes hacerlo rápido y bien” (DBH2).

El estrés también puede asociarse con un ambiente laboral hostil “la violencia que sufría se presentó de manera sistemática, no fue un día ni dos, ya eran dos años del acoso constante que sufría y eso me generó estrés” (DBH3); y durante las clases en línea se podía relacionar con los fallos al utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación

(TIC). Los efectos del estrés se pueden manifestar de múltiples maneras, ya sea a través de la caída del cabello “me afectó físicamente y detonó en la caída de mi cabello” (DBH3), la presencia de problemas gastrointestinales “por el estrés me dio colitis” (DBH5), dolores en la zona del cuello “por el estrés se me hacen bolitas en el cuello” (DBH4), o retraimiento social “no lo dices tal cual, pero de repente piensas ‘¿qué les importa?’ y sabes que es por el estrés” (DBH1).

La labor docente también produce estados de ansiedad en las académicas y afecta directamente en la percepción que ellas tienen de sí mismas, tal como lo comparte la siguiente participante:

Hubo un tiempo que me daban ataques de ansiedad y no tanto por los alumnos porque con ellos era feliz, pero sí por la presión del trabajo colaborativo que debes de hacer. La presión de que soy joven y muchos maestros de mi institución me cuestionaban “¿sí lo sabes hacer?”, eso me fue estresando y desanimando. (DBH1).

Los mayores niveles de ansiedad, se identifican especialmente en los períodos de evaluación. Mientras que, durante la modalidad a distancia, la presencia de ansiedad se asoció principalmente con la incertidumbre por la pandemia de COVID-19 y por la falta de contacto físico con la comunidad escolar.

Una tercera problemática psíquica en las docentes, como consecuencia de su trabajo, se relaciona con algunas alteraciones en el sueño, principalmente durante las clases no presenciales “he tenido insomnio este último año. Acudí al médico y me dijo que tenía estrés, pero que no quería medicarme porque si empezaba a tomar pastillas para dormir ya sería de por vida” (DBH4). Al igual que el estrés y la ansiedad, las participantes reportaron que en el período de evaluaciones presentaban mayores alteraciones en su descanso.

El sufrimiento que viven muchas de las docentes se queda oculto, pues deben continuar con su trabajo sin que el resto de los actores institucionales sospechen lo que están viviendo. La presencia de padecimientos psicológicos como el estrés y la ansiedad, entre otros, ha existido desde la modalidad presencial; sin embargo, a raíz de las clases en línea, se tuvo un incremento en su intensidad debido a múltiples factores.

En el área social, las docentes también se han sido afectadas como resultado de las exigencias de la

docencia, teniendo que buscar la manera de equilibrar sus esferas: social, familiar y laboral. Ya sea de manera presencial o durante la modalidad en línea, las docentes han buscado negociar con su pareja la distribución de las labores domésticas y el cuidado de los hijos “mi esposo trabaja por su cuenta y me puede apoyar cuando lo necesito” (DBH5), aunque no siempre es posible realizar este tipo de negociaciones, lo que implica que las docentes realicen una doble o triple jornada “mi esposo se va en las mañanas y ya no regresa hasta la noche, siempre ha sido así y ahorita [durante la pandemia] no ha habido mucha diferencia” (DBH2).

Además de buscar equilibrar lo laboral con la vida personal, algunas profesoras también han pospuesto proyectos personales, desde aquellos relacionados con continuar con su preparación académica “quiero estudiar una maestría en el extranjero, pero me dijeron ‘tienes un trabajo estable, espera a que te den la basificación’ y fui postergándolo” (DBH1), desarrollar proyectos profesionales independientes, emprender un negocio, salir de vacaciones, hasta aquellos relacionados con el cuidado de su salud “a veces he descuidado mi salud, acudir al médico cuando debe de ser o hacer ejercicio” (DBH5).

La docencia demanda de sus actores una dedicación casi exclusiva, lo que les dificulta encontrar un equilibrio entre las diversas esferas de su vida, sobre todo en el período pandémico pues las tradicionales aulas escolares se transformaron en las salas, habitaciones o comedores de las docentes. La institución educativa atravesó por una crisis, pero fue el trabajo docente el que logró rescatarla y, sin duda, después de su resurrección, del regreso a las aulas, las dinámicas institucionales de las escuelas cambiaron levemente.

4. Discusión y conclusiones

Siguiendo a Foucault (2004) “hay que levantar un acta de fracaso” (p. 277) para el sistema carcelario; así también, hay que aceptar que las políticas educativas neoliberales impuestas desde hace más de 36 años, han fracasado. El sistema educativo mexicano, tiene fuertes bases para desarrollar sus propios modelos educativos y dejar de tener paradigmas colonizadores que dejan de lado la idiosincrasia del mexicano.

Actualmente diversos sistemas educativos están atravesando una crisis por su longevidad y

porque la sociedad ha mutado a través del tiempo. La implementación de políticas educativas neoliberales que no tomaban en cuenta la realidad que se vive en México desencadenó múltiples sufrimientos a profesores, estudiantes, directivos y padres de familia.

Ahora bien, no solo la pandemia y reformas educativas fueron las causantes de un cambio en los modelos educativos neoliberales. Lo cierto es que, el modelo neoliberal por sí solo no se sostenía o sostiene, porque apenas se empiezan a realizar los cambios de paradigma. Se sigue teniendo contextos internos y externos de violencia, sobrecarga laboral y carencia de recursos, entre otros.

La sobrecarga laboral es un tema que ha interesado a autores como Villagra (2015), quien señala que, debido a la excesiva carga de trabajo, los procesos relacionados con la educación del alumnado han pasado a último término, debido a que los docentes suelen prestar mayor atención al llenado de reportes burocráticos. Otro punto importante a destacar está implícitamente relacionado con la pandemia, ya que las profesoras sacrificaron parte del poco tiempo que les quedaba de su vida privada.

La carga de trabajo aumentó considerablemente, lo que coincidió con lo que señala Sánchez et al. (2020) quienes indicaron que las clases en línea representaron una carga extra de trabajo, debido a que ajustar los contenidos a impartir requirió que los profesores dedicaran más tiempo. Además, los actores institucionales se encontraron con un sin número de dificultades para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que no todos los alumnos tenían acceso a un equipo de cómputo e internet, debido a que representaba un lujo reservado para un sector de la población (Méndez, 2020).

Durante este período quedó mayormente evidenciado que los estudiantes tienen posibilidades económicas limitadas. Coincidimos con Ávila y Casas (2022) quienes destacan que el sistema educativo mexicano ha reproducido las condiciones estructurales que favorecen a un pequeño grupo, dejando de lado al resto de la población, lo que contribuye a la presencia histórica de desigualdades sociales donde la falta de acceso a la tecnología puede limitar el aprendizaje de las y los estudiantes, así como la labor docente. Aquellos alumnos que pudieron sufragar los gastos continuaron estudiando, los que no pudieron terminaron por darse de baja y perder la oportunidad de acceder a otros niveles de

cultura como Bourdieu y Passeron (2003) sostienen, “para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura” (p.37).

Los resultados de esta investigación, dejaron ver que las instalaciones donde laboran las docentes se caracterizan por ser rudimentarias y tener serias carencias de recursos para realizar la tarea primaria y el mandato social de la institución educativa, lo que concuerda con Fernández (1996) quien afirma que “es una experiencia común la limitación que significa un espacio inadecuado, escaso, mal equipado, y el sobreesfuerzo -a veces imposible- que exige trabajar como si esa limitación no existiera” (p.100). La sociedad, instituciones y padres de familia entre otros, han incrementado exigencias utópicas a los profesores, sin otorgar los recursos necesarios para llevar a cabo (Esteve, 2011) esta tarea.

Otra problemática que abordó esta investigación, se relacionó con la presencia de violencia, ya sea como resultado de los conflictos que se gestan al interior de las instituciones educativas o por la presencia del Crimen Organizado. Tanto directivos como profesores, orientadores y estudiantes, utilizan a la escuela como “escenario para demostrar, exhibir, probar que se es capaz” (Fernández, 1996, p.123), generando una lucha de poderes que busca beneficiar a quienes lo poseen, utilizando diversas estrategias para conservarlo y beneficiar a las personas cercanas a ellos (Hoyle, 1982). Durante la investigación se encontró que en la actualidad hay docentes que deben enfrentarse a situaciones de acoso laboral al no ser del agrado de los directivos.

Otra causa de violencia, es la segmentación del conocimiento por generación entre los profesores de mayor antigüedad y los que recientemente se incorporaron a la docencia. Los más jóvenes han tenido que aguantar el constante cuestionamiento de sus conocimientos y habilidades pedagógicas. Coincidimos con Ball (1990, 1994) quien señala que las instituciones educativas se han convertido en campos de batalla, donde la violencia verbal y simbólica se manifiesta en diversas acciones que afectan a quienes no forman parte del círculo cercano de los que están en el poder.

En cuanto a la violencia, como resultado de la presencia del Crimen Organizado, las académicas señalaron tener miedo, ya que educar con el crimen organizado que está acechante afuera de las instala-

ciones con la amenaza del secuestro, es complicado y más cuando algunos estudiantes tienen familiares que apoyan actos ilícitos. El intercambio que se tiene con el contexto externo, coincide con Fernández (1996) quien afirma que “todo individuo, grupo u organización mantiene intercambios con el medio más allá de sus propios límites. A partir de esos intercambios, [la institución educativa] funciona como caja de resonancia de los fenómenos externos, y procura incidir” (p. 55), tal cual inciden los grupos criminales en la vida académica del profesorado y estudiantes.

La última discusión está encaminada a la salud física, psíquica y social de las profesoras. Después de analizar algunos de los elementos que intervienen en la práctica profesional de las docentes, se encontraron una serie de afectaciones a nivel médico, psicológico y social, es decir, algunas han adquirido SINATA.

En la parte médica, los resultados de esta investigación coinciden con lo reportado en los estudios de autores como Antonelli et al. (2012) y Cezar-Vaz et al. (2013), quienes señalan que el padecimiento más común en el profesorado se relaciona con la presencia de dolores músculo-esqueléticos. Cabe señalar que, de acuerdo con las participantes, estos malestares aumentaron una vez iniciada la modalidad en línea, debido a las largas y extenuantes jornadas laborales, situación que coincide con lo reportado por García y Sánchez (2020).

En lo que refiere a las afectaciones a nivel psicológico, el padecimiento mayormente reportado fue la presencia de estrés, dato que coincide con lo señalado por Ortiz (2011), quien mencionaba que la profesión docente genera diversos desajustes psicopatológicos en el profesorado. Los efectos del estrés también se han indicado en la literatura, tal es el caso de Collado et al. (2016), quienes mencionan que las respuestas fisiológicas se caracterizan por dolores lumbares, problemas de sueño, cansancio, irritabilidad, dolor de cabeza, gripes, problemas de memoria y concentración, cambios en el apetito, fatiga generalizada, nerviosismo, y pérdida de placer. Situación que se confirma en esta investigación.

Otros padecimientos encontrados se relacionaron con la presencia de ansiedad, alteraciones en el sueño y cansancio emocional. Hallazgos que coinciden con el estudio de Figueiredo-Ferraz et al. (2013), quienes indican que es frecuente la presencia de sentimientos negativos en el profesorado. En esta inves-

tigación, dichos padecimientos se reportaron con mayor frecuencia en los períodos de evaluación, así como una vez iniciada la modalidad virtual, debido a lo que implicó el cambio de paradigma educativo.

Finalmente, en lo referente al área social, los efectos mayormente presentados se relacionaron con que las docentes debían negociar o sacrificar tiempo con su pareja, familia y amigos. Datos que coinciden con Herrera et al. (2019) y su investigación con docentes de otros niveles educativos de México. A partir de lo referido por las participantes, se encontró que durante la modalidad en línea les fue difícil separar el ámbito laboral del personal, dado que ambos se desarrollaban en el mismo espacio físico, lo que coincide con Gómez et al. (2020) quienes mencionan que durante esta modalidad era difícil separar los ámbitos personal y laboral, lo que generaba conflictos al interior del hogar del docente.

El contrato social decadente y el proceso de crisis por el que atraviesa la institución educativa, nos hace considerar urgentemente un replanteamiento de la labor docente, de sus condiciones laborales incluyendo la delimitación y atención tanto de sus derechos como deberes en el día a día institucional, de lo contrario el sentido del rol docente se perderá y junto con él, la institución educativa. Si bien, la reforma del expresidente mexicano Andrés Manuel López Obrador consideró algunas demandas del gremio magisterial (Presidencia de la República, 2019), falta que los actores institucionales se apropien de un modelo educativo nacional.

En este sentido, coincidimos con Pinos (2013) en que la apuesta educativa debe apuntar hacia una formación humana integral como pilar esencial para la transformación tanto de los individuos como de la sociedad, involucrando a docentes, alumnos, instituciones educativas y otros actores en el proceso de aprendizaje mutuo. Sin embargo, esto requiere una reorganización de la práctica docente y la eliminación de las barreras y desigualdades, siendo fundamental abordar la complejidad de los cambios en el mundo actual.

Finalmente, reconocemos y aceptamos que no se pueden hacer conclusiones generalizables con lo encontrado en las instituciones de análisis, esta limitante radica en que los contextos de las instituciones educativas son diversos y dependientes de la idiosincrasia del lugar, aunque existen muchas similitudes que las hacen seguir parámetros homogéneos por

circunstancias ajenas a la educación, por ejemplo la pandemia por COVID-19, la cual demandó ajustes a los calendarios y programas de estudio y ocasionó una serie de cambios en la práctica docente y, a su vez, un mayor sufrimiento en el profesorado.

Referencias bibliográficas

- Alonso, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30.
<https://doi.org/10.35362/rie660375>
- Antonelli, B. A., Xavier, A. A. P., Oenning, P., Baumer, M.H., Silva, T. F. A. y Pilatti, L. A. (2012). Prevalence of cervicobrachial discomforts in elementary school teachers. *Work*, 41(1), 5709-5714.
<https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0927-5709>
- Ávila, R. J. y Casas, E. (2022). Política educativa y precarización de la educación pública en México. *Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 2(34), 67-85.
<https://bit.ly/3U3o2eK>
- Ball, S. (1990). La perspectiva Micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En *Actas de I Congreso interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 129-145). Barcelona.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Barriga, S. (1979). El análisis institucional y la institución del poder. *Quaderns de Psicologia*, 2, 19-29.
<https://bit.ly/3VUWFpQ>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Castillo, G. (2013, 27 de febrero). Muestra Peña su poder; cae Elba Esther Gordillo. *La Jornada*.
<https://bit.ly/3Uc7iDd>
- Cezar-Vaz, M. R., Capa, M., Pereira, L., Miritz, A., Oliveira, L. y Alves, C. (2013). Trastornos musculoesqueléticos en profesores: estudio de enfermería del trabajo. *Ciencia y enfermería*, 19(3), 83-93.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532013000300009>
- Cifre, E., Salanova, M. y Ventura, M. (2009). Demandas y recursos del ambiente de trabajo. En M. Salanova (dir.). *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 97-121). Editorial Síntesis.
- Collado, P.A., Soria, C.B., Canafoglia, E. y Collado, S.A. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud Colectiva*, 12(2), 203-220. <https://doi.org/10.18294/sc.2016.710>

- Escolar, C. (2010). Institución, Implicación, Intervención. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 28, 235-250.
- Esteve, J. (2011). *El malestar docente* (3.^a ed.). Paidós.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P., Ribeiro do Couto, B. y Grau-Alberola, E. (2013). Influence of a Cognitive Behavioural Training Program on Health: A Study among Primary Teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 341-354.
<https://doi.org/1387/RevPsicodidact.6995>
- Foucault, M. (2004) (e.o. 1975) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*.
- Fundación Médico Preventiva. (2004). *Perfil epidemiológico del magisterio de Antioquia*. FMP.
- García, E. y Sánchez, R. (2020). Prevalencia de trastornos musculoesqueléticos en docentes universitarios que realizan teletrabajo en tiempos de COVID-19. *Anales de la Facultad de Medicina*, 81 (3), 301-307.
<http://dx.doi.org/10.15381/anales.v81i3.18841>
- Gómez, S., Guarín, I., Uribe, S. L. y Vergel, L. (2020). Prevención de los peligros y promoción de entornos saludables en el teletrabajo desde la perspectiva de la salud pública. *Aibi Revista De investigación, administración E ingeniería*, (1), 44-52.
<https://doi.org/10.15649/2346030X.802>
- Herrera, S., Luna, D. y Escobar, J. (2019). Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico en Instituciones Educativas Latinoamericanas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(91).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3763>
- Herrera, S., Luna, D., Escobar, J.G. y Serrano, J. (2021). Vicisitudes de la labor docente en un contexto de violencia por el crimen organizado. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), 1-20.
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.827>
- Herrera, S., Luna, D., y Solano, G. (2019). Psicoterapia breve para pacientes que sufren cáncer de mama. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 49-62.
<https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-80>
- Hodgson, G. (2006). What are institutions? *Jeí Journal of Economic Issue*, 40(1), 1-25.
<https://doi.org/10.1080/00213624.2006.11506879>
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10, 87-98.
<https://doi.org/10.1177/174114328201000202>
- Méndez, N. (2020, 28 de julio). *El Covid-19 y la Educación*. Forbes, México. <https://bit.ly/3JgacR1>
- Olmedo-Buenrostro, B. A., Delgado-Enciso, I., López-Lavín, M., Yáñez-Velazco, J. C. Mora Brambila, A., Velasco-Rodríguez, R. y Montero-Cruz, S.A. (2013). Perfil de salud en profesores universitarios y su productividad. *Revista cubana de investigaciones biomédicas*, 32(2), 130-138.
- Ortiz, V. (2011). *Propuesta preventivo dinámica del profesorado con malestar docente*. Universidad de Salamanca.
- Pinos, E. (2013). La educación universitaria: exigencias y desafíos. *Alteridad*, 8(1), 97-104.
- Presidencia de la República. (2019). *Presidente López Obrador agradece actitud de diálogo del magisterio nacional*. Presidencia de la República.
<https://bit.ly/3vOoQMe>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 52, 39-49
- Sánchez, M., Martínez, A. M. P., Torres, R., Agüero, M. M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Jaimes, C. A. y Rendón, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 1-23.
<https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Secretaría de Educación Pública –SEP-. (2018, 6 de diciembre). *Mensaje del secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, durante la presentación de resultados de la Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad*. Secretaría de Educación Pública.
<https://bit.ly/3TY8poM>
- Vázquez, J. J. y Valenzuela, G. A. (2013). Del análisis institucional a la etnografía institucionalista. Entrevista a Patrick Boumard. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 1-17.
<https://bit.ly/3BsRw0d>
- Villagra, M. A. (2015). El actual trabajo docente universitario en Argentina: alertas para repensar. *Educar en Revista, Curitiba, Brasil*, 57, 115-129.
<https://bit.ly/4cXvnoL>
- Zhizhko, E. (2016). *Investigación cualitativa: desenmascarando los mitos*. Orfila.



Desafíos de la difusión interestatal de políticas educativas en la Federación Brasileña

Challenges of interstate dissemination of educational policies in the Brazilian Federation

- ID** **Dra. Gilda Cardoso de Araujo** es profesora en la Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil (gildacardoso38@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-3562-9779>)
- ID** **Saulo Andreon**, maestría en Educación de la Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil (sauloandreon@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0002-3275-7481>)

Recibido: 2024-05-25 / **Revisado:** 2024-12-13 / **Aceptado:** 2024-12-16 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

Partiendo del escenario de un bajo grado de coordinación nacional en la política educativa de la federación brasileña, el artículo tiene como objetivo identificar y discutir los desafíos, mecanismos y contextos que motivaron, en 2016, la decisión del gobierno de Espírito Santo de adoptar e institucionalizar el Pacto por el Aprendizaje (PAES) inspirado en el programa esquema de colaboración en el estado de Ceará. Para lograr el objetivo propuesto, este estudio de caso se basó en una investigación exploratoria con estudios bibliográficos y documentales cualitativos, vinculados al concepto de difusión de políticas públicas. Los resultados mostraron que la adopción del programa se consolidó a través de mecanismos de cooperación y aprendizaje y que la política adoptada tuvo, en su concepción, cierta rigidez estructural que desconocía los contextos y factores locales. Las discusiones enfatizaron el papel central desempeñado por el Consejo Nacional de Secretarios de Educación y las instituciones del tercer sector en el fomento de una red de interacción horizontal que estimuló la propagación de ideas y modelos exitosos de políticas públicas. Se concluyó que la adopción del programa fue una decisión gubernamental aislada y que el protagonismo social no fue considerado en las etapas de formulación y construcción de políticas y, finalmente, se infirió que la falta de un Sistema Educativo Nacional compromete la articulación y cooperación entre la educación. sistemas.

Palabras clave: federalismo, política educativa, articulación de la educación, innovación educativa, cooperación educativa, coordinación de educación.

Abstract

Based on the scenario of a low degree of national coordination in the educational policy of the Brazilian federation, the article aims to identify and discuss the challenges, mechanisms and contexts that motivated, in 2016, the decision by the government of Espírito Santo to adopt and institutionalize the Pact for Learning (PAES) inspired by the collaborative regime program of the state of Ceará. To achieve the proposed objective, this case study was based on exploratory research with qualitative bibliographic and documentary studies, linked to the concept of public policy diffusion. The results showed that the adoption of the program was consolidated through cooperation and learning mechanisms and that the policy adopted had, in its conception, a certain structural rigidity that disregarded local contexts and factors. The discussions emphasized the central role played by the National Council of Education Secretaries and third sector institutions in fostering a network of horizontal interaction that encouraged the spread of ideas and successful public policy models. It was concluded that the adoption of the program was an isolated government decision and that social protagonism was not taken into account in the policy formulation and construction stages. Finally, it was inferred that the lack of a National Education System compromises articulation and cooperation between education systems.

Keywords: federalism, educational policy, articulation of education, educational innovation, educational cooperation, education coordination.

1. Introducción

La cooperación entre entidades federadas se considera desafiante para los Estados Nacionales que se estructuran según el modelo federativo, ya que requiere de una ingeniería político-institucional sumamente compleja para promover la integración entre el gobierno federal y las entidades subnacionales y entre los gobiernos subnacionales entre sí, que tenga en cuenta los principios constitucionales fundamentales de democracia y autonomía. Además, en el caso de la educación brasileña, esta complejidad se incrementa debido al involucramiento activo y acentuado de actores no estatales en las fases de concepción, implementación y estructuración de las políticas públicas en los últimos años.

En cuanto al sistema federativo de Brasil y a las responsabilidades de cada nivel gubernamental, la Constitución Federal del Ciudadano de 1988 presentó importantes novedades. Entre las principales particularidades destacan los fuertes lineamientos descentralizadores a favor de los gobiernos municipales y la superposición de atribuciones y competencias comunes Araujo (2010) requiriendo una coordinación efectiva para lograr objetivos comunes (Abrucio y Segatto, 2016). Esta acción conjunta se detalla en el artículo 23, que trata de las competencias comunes de las entidades federadas, en el artículo 211 que prescribe el régimen de colaboración entre sistemas educativos y en el artículo 214, que trata de la creación del Sistema Nacional de Educación (SNE) mediante la implementación del Plan Nacional de Educación (PNE). Sin embargo, las competencias comunes en materia educativa, el régimen de colaboración y el SNE no están regulados constitucionalmente y el PNE (2014-2024) vio incumplidos la mayoría de sus objetivos, debido a restricciones presupuestarias resultantes de la aprobación de la Enmienda Constitucional 95, en 2016, limitando el techo del gasto público durante 20 años.

El Pacto por el Aprendizaje en Espírito Santo (PAES) fue institucionalizado, como política pública, en marzo de 2017, mediante la Ley n.º 10.637, con el objetivo de desarrollar, en colaboración con las redes municipales, estrategias para incrementar los indicadores de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, años iniciales, en Espírito Santo, con énfasis en lectura, escritura y numeración. Con ese objetivo, el programa brinda a los municipios apoyo técnico,

pedagógico, estructural, administrativo-financiero y de gestión (Espírito Santo, 2017). El programa que inspiró y desencadenó el proceso de creación del PAES fue el Programa de Alfabetización en la Edad Correcta (PAIC), una política pública de colaboración educativa establecida en 2007 por el gobierno de Ceará.

A través de este estudio de caso, buscamos comprender cómo el bajo grado de coordinación nacional en política educativa abrió ventanas para la difusión de políticas entre Ceará y Espírito Santo y en qué medida la confluencia de estos factores propició, a partir de las interacciones, la implementación de los Propuesta de pacto de Espírito Santo.

Desde este escenario, creemos que los estudios sobre los desafíos en el proceso de difusión de modelos en el federalismo brasileño son relevantes y, utilizando los aportes teóricos de Farah (2006 y 2008), Abrucio et al. (2016) y Segatto et al. (2023), este artículo describe y analiza el conjunto de factores y dimensiones que llevaron, en 2016, a la decisión de institucionalizar el Pacto por el Aprendizaje, y promovió cambios en la política de colaboración en el Estado de Espírito Santo, pasando de acciones específicas y limitadas a una coordinación más institucionalizada y sistematizada.

Farah (2008) sostiene que la dinámica de difusión o propagación de políticas requiere inicialmente una discusión sobre la definición de mejores prácticas e innovación, que son elementos fundamentales de la teoría del proceso de difusión. A diferencia de la replicación, que sugiere una mera reproducción de modelos, la difusión implica una horizontalidad que conlleva una elección activa y la adopción de ideas y prácticas innovadoras por parte de la entidad receptora. Segatto et al. (2023) registran una peculiaridad inherente a la política educativa en el contexto del federalismo brasileño. En educación, en comparación con las políticas de asistencia social y salud, existe un reducido grado de coordinación nacional, consolidándola como una política descentralizada, otorgando a los estados y municipios una razonable autonomía en la toma de decisiones, brindando espacio para la difusión de las políticas. Lo cierto es que las unidades federativas se caracterizan por tener autonomía en la toma de decisiones y esto implica que pueden tanto implementar políticas innovadoras como también promover la difusión de estas inicia-

tivas, como “receptoras” o “proveedoras” de programas y acciones educativas en sus territorios.

Considerando que el PAES fue resultado de un proceso de difusión de políticas entre Ceará y Espírito Santo, el artículo cubrirá los factores y desafíos actuales de la difusión horizontal, entre estados, abordando no solo aspectos del federalismo y factores institucionales, sino también profundizando la discusión sobre el papel de los actores y las ideas en este proceso y en qué medida el bajo grado de coordinación nacional en política educativa afectó este proceso de difusión interestatal.

Además de esta introducción, el artículo se divide en cuatro secciones. La primera aborda la organización de Brasil y del estado de Espírito Santo en sus aspectos político-administrativo, geográfico y educativo para situar el contexto analizado. La segunda trata sobre la metodología utilizada para realizar la investigación que dio origen a este artículo. En la tercera parte, se presentaron los resultados sobre la identificación de los factores y dimensiones presentes en la difusión interestatal del programa de colaboración en alfabetización entre Ceará y Espírito Santo y, finalmente, las discusiones y conclusiones expusieron los diversos elementos, facilitadores y

obstáculos presentes en este proceso de adopción de políticas horizontales.

1.1 Organización político-administrativa, geográfica y educativa de Brasil y Espírito Santo

Brasil se caracteriza por una población étnica y culturalmente diversa. Con una superficie territorial de aproximadamente 8,5 millones de km², el país es el más grande de América del Sur y el quinto más grande del mundo. Administrativamente, Brasil está dividido en cinco macrorregiones: Norte, Noreste, Sureste, Sur y Centro-Oeste. La organización político-administrativa del Estado brasileño adopta el sistema federativo, donde el poder es compartido y distribuido entre entidades políticas autónomas e interdependientes. El país, soberano e independiente, está formado por 26 estados y el Distrito Federal, que alberga la capital. La Constitución de 1988 amplió las competencias de los estados miembros y dio un papel destacado a los 5568 municipios, que fueron elevados a la categoría de entidades federadas con legislación propia, aunque subordinadas a las leyes federales. La figura 1 ilustra la división político-administrativa de Brasil.

Figura 1. División política-administrativa de Brasil

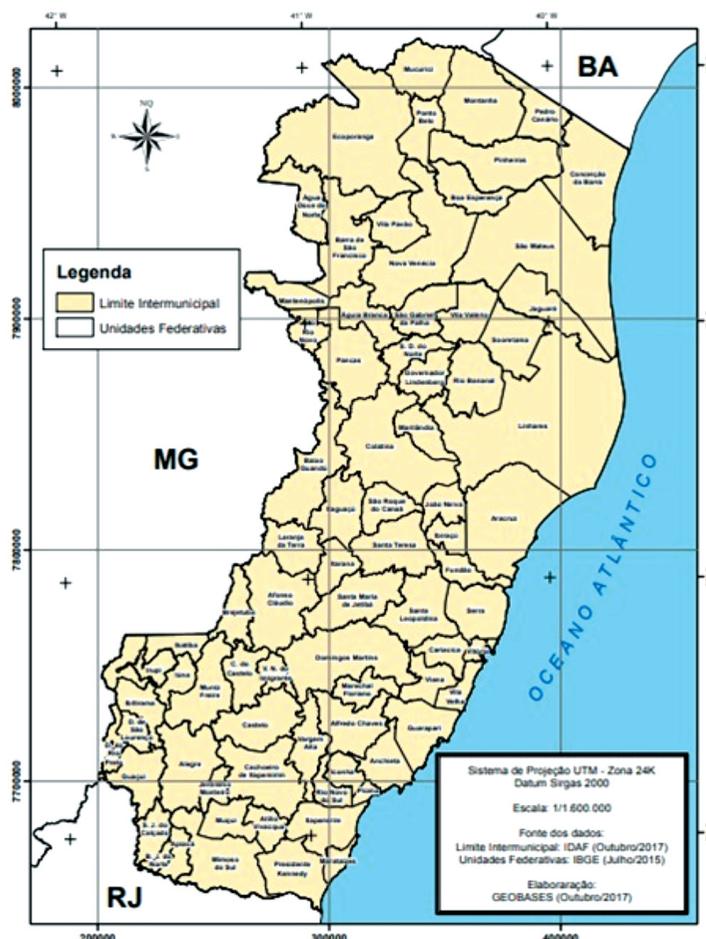


Una de las características esenciales del Estado brasileño, protegida en el artículo 1 de la Constitución Federal de 1988, es su indivisibilidad. Esto implica que la unidad entre la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios sellada por el pacto federativo es inmutable y no puede ser deshecha por una decisión unilateral. Esta garantía promueve la estabilidad y la seguridad jurídica tanto de la población como de las entidades de la federación, garantizando al mismo tiempo la autonomía y representatividad de cada unidad política en el ámbito del Estado brasileño.

En el contexto brasileño, la educación es un derecho social fundamental y se rige por los precep-

tos contenidos en la Constitución Federal (artículos 205 a 214). La educación en Brasil es obligatoria y gratuita para niños y jóvenes entre 4 y 17 años. La Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) garantiza una estructura para el sistema educativo brasileño, dividiéndolo en educación básica y educación superior. La educación básica comprende la educación infantil (guardería y preescolar), la educación primaria y la educación secundaria. En términos de responsabilidades, los municipios son los principales responsables de la educación infantil y la educación primaria. Los Estados son responsables de ofrecer educación primaria y secundaria, mientras que la Unión es responsable de la educación superior.

Figura 2. División política-administrativa del Estado do Espírito Santo



Nota. <https://bit.ly/4goK6dI>

El Estado de Espírito Santo tiene una superficie de aproximadamente 46,5 mil km² y una pobla-

ción de aproximadamente 4,1 millones de habitantes. Geográficamente se ubica en la Región Sureste del país.

Administrativamente, el estado está compuesto por 78 municipios, como se ilustra en la figura 2. La capital de Espírito Santo es la ciudad de Vitória. La longitud de la costa es de 400 km y el clima es tropical húmedo. La economía se basa principalmente en la industria y la agricultura, destacando la producción de café. El gobierno de Espírito Santo, alineado con la estructura federal, está compuesto por el Poder Ejecutivo, encabezado por el gobernador, el Poder Legislativo, formado por 30 diputados estatales, y el Poder Judicial, con sus diversas instancias organizativas de justicia.

En relación con la organización educativa de Espírito Santo, el Censo Escolar (2023) indicó que el Estado cuenta con 3019 escuelas de Educación Básica, de las cuales 2659 son públicas (QEDU, 2023). Estos colegios, distribuidos en 78 municipios, ofrecen Educación Infantil, Educación Primaria en los años inicial y final, Bachillerato, así como Educación Profesional, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Especial. El Censo arrojó un total de 870 274 matrículas de Educación Básica, de las cuales el 86,47 % se encuentra en la red pública. La Educación Infantil está garantizada básicamente por redes municipales (91,6 %) y en parte por redes privadas (8,4 %). El Censo mostró que solo el 37,7 % de los niños de 0 a 3 años tienen acceso a guarderías. Con relación al preescolar, se observó que el 96,1 % de los niños de 4 a 5 años están matriculados en escuelas públicas municipales. De las matrículas de Educación Primaria, de 6 a 14 años, el Censo reveló que el 18,5 % se encuentra en redes estatales, el 68,7 % en redes municipales y el 13,4 % en redes privadas. En educación secundaria, la red pública estatal concentra el 82,3 % de la matrícula, la red federal el 7 % y la red privada el 11 % en promedio.

2. Metodología

Se adoptó un enfoque esencialmente cualitativo, considerado el más adecuado para comprender los contextos educativos involucrados en el Pacto por el Aprendizaje. Esta es una pesquisa exploratoria y la técnica de investigación fue el estudio de caso. Esta investigación también puede definirse como analítica descriptiva (Gil, 2002), incluyendo la observación, el análisis y el registro de los elementos determinantes en el proceso de difusión y en el constructo de la política educativa en el Estado de Espírito Santo.

Como procedimientos de recolección de datos, con el propósito de cumplir con el objetivo de este estudio, se adoptó una investigación bibliográfica que involucró un conjunto de materiales escritos, fuentes secundarias, con información elaborada y publicada por otros autores en artículos científicos, tesis y disertaciones (Rosa et al., 2018); con base en fuentes primarias derivadas de información extraída de documentos oficiales como informes de gestión, legislación y regulaciones que permitieron capturar diferentes perspectivas sobre el programa de colaboración.

La estructuración de contenidos y procesamiento de la información se realizaron a la luz de la propuesta de Bardin (1970). En la fase de investigación material se categorizaron los contenidos, los cuales fueron organizados en dos líneas que estructuran el artículo: 1) documentos y textos que abordaron el proceso de difusión de la política en Espírito Santo; 2) documentos que describieran la fase inicial de implementación del programa. El siguiente paso implicó una lectura más detallada de la documentación para identificar la presencia de contextos desafiantes en el proceso de difusión interestatal. El siguiente cuadro recoge la legislación analizada.

Tabla 1. Marcos legales del PAES

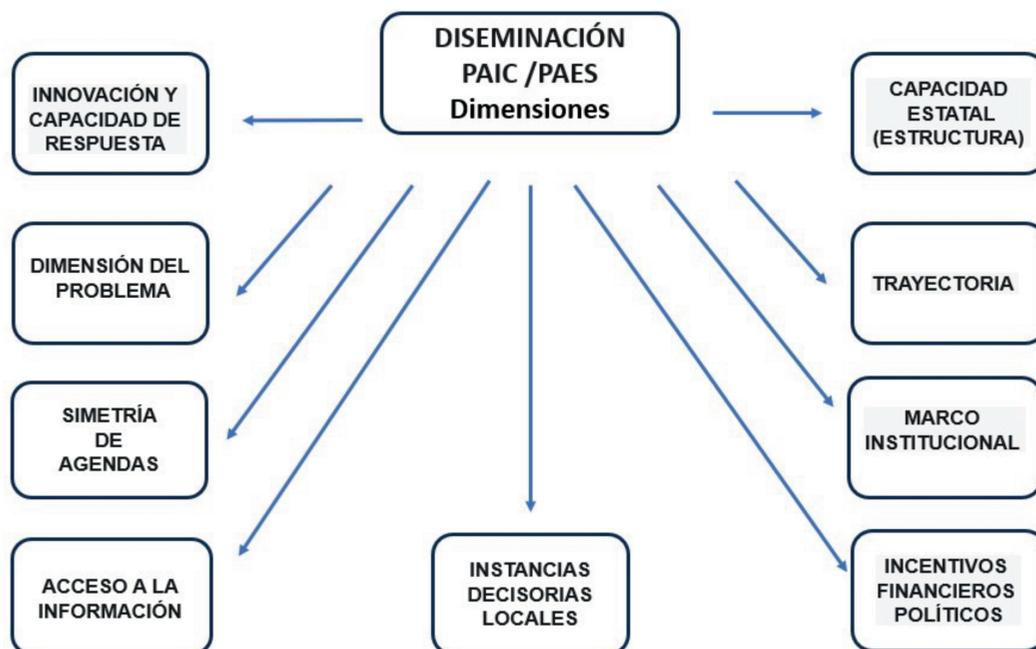
Dispositivo legal	Objetivo
Ley n.º 10.631/2017 de 28/03/2017	Establece el Pacto para el Aprendizaje de Espírito Santo.
Ordenanza n.º 152-R/2017 de 01/11/2017	Constituye el Comité Ejecutivo del PAES.
Ley n.º 10.787/2017 de 19/12/2017	Crea FUNPAES – Fondo Estatal de Apoyo a la Ampliación y Mejoramiento de las Condiciones de Ofrecimiento de Educación Infantil y Educación Primaria en Espírito Santo.
Decreto n.º 4.217-R de 08/02/2017	Regula el FUNPAES.
Ley n.º 10.880/2018 de 19/07/2018	Establece la Coordinadora Municipal de Acciones del PAES, el Premio Escuela Colaboradora y el Otorgamiento de Becas.

Dispositivo legal	Objetivo
Decreto n.º 4.346-R/2018 de 31/12/2018	Regula el Programa de Becas.
Decreto n.º 4.347-R/2018 de 28/12/2018	Crea el Consejo Consultivo del PAES.
Ordenanza n.º 090-R de 11/10/2019	Reestructura el funcionamiento de las SREs.
Ley n.º 11.227/2020 de 30/12/2020	Establece el ICMS educativo.
Ley n.º 11.257 de 30/04/2021	Modifica la Ley N.º 10.787 FUNPAES.
Decreto n.º 4.907-R de 16/06/2021	Reglamenta la nueva legislación del FUNPAES.
Ley n.º 11.378/2021 de 31/08/2021	Introduce modificaciones a la Ley N.º 11.227 relativas al Nuevo ICMS.
Decreto N.º 5.410-R/2023	Regula el Premio Escuela Colaboradora.
Ordenanza n.º 121-R/2022 de 31/05/2022	Establece los Centros Regionales del Pacto por el Aprendizaje en Espíritu Santo – NUPAES.
Ley n.º 5.474/1996	Establece el Programa de Municipalización del Estado.
Ordenanza n.º 090-R/2022 de 14/04/2022	Reestructura el funcionamiento de las SREs.
Decreto n.º 5.332-R de 13/03/2023	Cambia la estructura organizacional de la SEDU.

De esta manera, el análisis comprendió no solo los factores y contextos institucionales, sino también las ideas que se articularon y validaron a partir de las interacciones entre ellos. Los factores considerados y abordados en el análisis del proceso de difusión PAIC x PAES involucraron: a) los elementos de innovación y su potencial para dar respuestas, b) la naturaleza del problema a superar, c) la convergencia con la agenda

de diferentes contextos, d) el acceso a la información, e) la elección de innovaciones por parte de los agentes de los órganos de toma de decisiones en los lugares receptores, f) los incentivos políticos y financieros, g) el marco institucional nacional y local, h) la dependencia de la trayectoria e i) la características estructurales de la localidad receptor, como se muestra en el siguiente diagrama.

Figura 3. Dimensiones analizadas en el proceso de difusión del PAIC/PAES



3. Resultados

Los resultados fueron organizados teniendo en cuenta los factores y dimensiones que contribuyeron, o no, a la viabilidad e implementación de la difusión de la política de colaboración educativa cearense con foco en el ciclo de alfabetización de los niños en la edad adecuada. El carácter vanguardista del programa de Ceará y los buenos resultados alcanzados hicieron del PAIC una alternativa exitosa para mitigar los desafíos del aprendizaje de la alfabetización, por lo que su adopción fue considerada por el Gobierno de Espírito Santo, ya que también enfrentaba desafíos similares relacionados con indicadores de aprendizaje y nivel educativo.

3.1 Capacidad para dar respuestas

Al discutir las características intrínsecas de la innovación, Farah (2006) destaca que las peculiaridades de una política innovadora, en términos de su capacidad de respuesta y su eficacia para mitigar los desafíos de gestión, contribuyen significativamente a su difusión y adopción por otras entidades.

El carácter pionero del programa cearense se explica por el hecho de ser, en el país, el primer programa institucionalizado de colaboración entre Estados y municipios, Ley n.º 14.026, de 17/12/07 (Ceará, 2007). El foco del PAIC/Ceará es la alfabetización de todos los niños hasta el segundo año a través de acciones sistémicas coordinadas con los municipios. Mejorar los indicadores educativos en la Educación Primaria es un desafío común para todas las entidades federativas. Uno de los aspectos que caracterizó el régimen de colaboración cearense fue la estructuración de la gobernanza participativa con órganos, actores y formas de integración entre el Estado y los municipios.

Los resultados positivos alcanzados por PAIC/Ceará lo convirtieron en una alternativa a ser considerada para su adopción por otros estados. Según datos del Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica (SPAECE) de Ceará de 2017, el 88,2 % de los estudiantes del 2º año de la Enseñanza Primaria alcanzó el nivel deseable de alfabetización, un aumento significativo frente al 39,9 % registrado en 2007. Corroborando estos datos, en 2017, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones

Educativas Anísio Teixeira (INEP) destacó que 77 escuelas públicas cearense estuvieron entre las 100 mejores de Brasil (Faheina, 2018).

3.2 Problemas y desafíos de la misma naturaleza

Otra dimensión relevante está relacionada con la naturaleza del desafío que debe superar la innovación. Si es común a otros lugares, la innovación pasa a ser potencialmente considerada (Paulics, 2003; Farah, 2006). Ceará vivía con bajos indicadores de aprendizaje (Brasil, 2005) y una falta de colaboración más estructurada entre el Estado y los municipios. Históricamente, Ceará siempre ha estado por debajo del promedio nacional en los índices que miden la calidad de la educación (Faheina, 2018).

El desafío de Espírito Santo en 2017, similar al de Ceará en 2007, era elevar, con equidad, el nivel educativo, mejorando los índices de competencia y erradicando el analfabetismo. El modesto desempeño de la red educativa pública de Espírito Santo en 2015 se puede comprobar al analizar los resultados nacionales: décimo puesto en el país en primaria 1; 12.º puesto entre los estados de la federación en Fundamental 2, con 0,6 puntos por debajo del objetivo establecido; el flujo de aprobación en la edad adecuada en la Escuela Primaria fue del 79 % y la asistencia a las guarderías de 0 a 3 años fue del 32 % de los niños, porcentaje inferior a la meta establecida del 50 % por el Plan Nacional de Educación (PNAD/IBGE, 2015).

En relación con el grado de colaboración entre el Estado y los municipios, la educación en Espírito Santo estuvo entre los estados que desarrollaron “acciones conjuntas” específicas, sin institucionalización y con débil asistencia (Segatto, 2015). Al igual que en Ceará, la falta de institucionalización de la política de colaboración entre el estado y los municipios y los bajos indicadores de aprendizaje educativo motivaron la creación del PAES en Espírito Santo.

3.3 Convergencia de agendas de políticas públicas en diferentes territorios

La simple identificación de desafíos similares no es suficiente para que se produzca la difusión de políticas. La innovación tendrá más sentido si

los desafíos que aborda son realmente relevantes y requieren una solución eficaz y una respuesta innovadora (Fuks, 2000). Las características de las innovaciones deben converger con las agendas y contextos de las localidades receptoras de la política innovadora, ya que el desajuste entre ellas hace que su difusión pierda interés, no responda a una prioridad social y política de la entidad local y movilice recursos sin compensación del resultado esperado. En definitiva, la innovación debe vincularse a las necesidades prioritarias, consideradas como un objeto de la agenda y acción del gobierno (Farah, 2008). La política innovadora de Ceará responde al contexto y a la agenda del gobierno de Espírito Santo: institucionalización reducida de las acciones cooperativas y resultados de aprendizaje desafiantes. La Ley N.º 13.005 de 2014 (Brasil, 2014) reforzó la colaboración entre las entidades federativas como estrategia central para el logro de los objetivos educativos. Esta discusión se fortaleció en los estados y municipios cuando se aprobaron sus respectivos planes estatales y municipales y contribuyó para la inclusión del Pacto por el Aprendizaje en la agenda de toma de decisiones de los actores gubernamentales en Espírito Santo.

3.4 Acceso a la información

Según Segatto et al. (2023), la circulación de conocimiento a través de eventos y publicaciones conduce a la creación de redes interconectadas de emprendedores que operan en la propuesta y difusión de determinadas acciones y programas innovadores. Shipan y Volden (2012), al explicar los procesos de difusión, señalan diferentes factores, en particular la función de las ideas y las redes y sus respectivas intersecciones. El amplio repertorio de estudios científicos sobre la experiencia de Sobral, el PAIC y su influencia en la creación del Programa Nacional de Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC), contribuyó a la difusión de importantes informaciones y datos sobre el programa. (Brasil, 2005; Costa y Carnoy, 2015; Costa, 2016; Cruz et al., 2020; Marques et al., 2009; Sumiya, 2015; Fonseca, 2013; Sumiya et al., 2017; Ribeiro, 2011).

En este contexto, el espacio del Consejo Nacional de Secretarios de Estado de Educación (Consed), como red de circulación de múltiples actores, fue fundamental para el proceso de apropiación

de informaciones sobre la política de colaboración del PAIC por parte de los actores políticos de Espírito Santo. Respecto al papel del Consed, Segatto et al. (2023) llaman la atención sobre esta postura articuladora y movilizadora, que ha permitido la difusión horizontal de políticas públicas consideradas exitosas entre los estados como, por ejemplo, la institucionalización de programas de colaboración entre gobiernos estatales y municipales. El secretario de educación de Espírito Santo tuvo amplia presencia en la comunidad de políticas públicas educativas, ya sea por su cargo y actuación en la Secretaría de Educación del Estado (SEDU) o por su rol protagónico como vicepresidente del Consed.

Vale resaltar que en el proceso de difusión horizontal de políticas entre los estados, siguiendo el ejemplo de la exitosa experiencia de Ceará, el tercer sector jugó un papel central: ya sea como grupo de presión, produciendo conocimiento y promoviendo temas complejos, o como apoyo de la implementación de innovaciones, como en el caso del PAES, que llevó a la formalización de un Acuerdo de Cooperación Técnica entre la SEDU y los institutos Natura, Lemann y Associação Bem Comum. En este proceso de toma de decisiones e implementación también estuvieron presentes el Movimiento Colabora, el Banco Interamericano de Desarrollo y Espírito Santo em Ação, institución representante del tejido empresarial de Espírito Santo que tiene la educación como eje prioritario.

3.5 Acción de actores sociales locales y políticos internos

Además de las condiciones ya mencionadas, en el proceso de difusión de innovaciones en la esfera pública se destaca el activismo y la actuación de agentes sociales y políticos. Actúan influyendo, en los lugares receptores, en el proceso de difusión encaminado a la incorporación de una determinada innovación o su rechazo (Kingdon, 2011; Evans, 2009). Es necesario tener en cuenta la posición del ciudadano a la hora de planificar su territorio. Se trata de un derecho legítimo y no solamente de un deseo político (Buele Nugra y Vidueira Mera, 2018).

En este aspecto, se observa que el proceso de concepción e institucionalización del PAES no presentó los elementos singulares observados en el proceso de creación del programa de Ceará,

en 2007. La concepción del PAIC resultó de un extenso debate, incluyendo seminarios y reuniones públicas, audiencias, realizados por la Asamblea Legislativa a través de un comité multi representativo centrado en la erradicación del analfabetismo en Ceará. Este proceso, iniciado en 2004, involucró a varias instituciones, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la Asociación de Municipios de Ceará, la Unión de Directores Municipales de Educación de Ceará, la Universidad Estatal de Ceará, la Universidad Federal de Ceará, la Universidad de Vale do Acaraú, la Universidad Regional de Cariri y la Universidad de Fortaleza (Costa, 2016).

En Espírito Santo, el rápido proceso entre la decisión de incluirlo en la agenda, en diciembre de 2016, y la aprobación del proyecto de ley por la Asamblea Legislativa, en marzo de 2017 (Tete y Borgo, 2017) ilustra la reducida movilización de las organizaciones sociales y de los agentes políticos en el proceso de formulación y construcción de la política de colaboración de Espírito Santo. El proyecto fue votado en sesión extraordinaria y bajo régimen de emergencia.

La no inclusión de actores de la sociedad civil y la falta de un debate amplio llevaron a análisis críticos sobre el modelo de política adoptado, como se observa en los estudios de Schwartz et al. (2021) y Rosa et al. (2018).

3.6 La influencia de los incentivos políticos y la motivación financiera

Los incentivos políticos, según Farah (2008), pueden influir en la difusión de una determinada innovación debido a los posibles beneficios políticos derivados del proceso de adopción. Afirma que la innovación tiende a adoptarse si aumenta las posibilidades de reelección.

Es un hecho que el PAIC en Ceará está plagado de ejemplos de cómo el éxito de esta iniciativa proyectó exponentes para la política local y nacional, sea para el ejecutivo o para el legislativo: Cid Gomes fue Gobernador en 2007, año de creación del PAIC, fue reelegido en 2010 y actualmente es senador de la república (Brasil, 2024); la profesora Izolda Cela fue Secretaria de Estado de Educación (2007-2014), pero antes fue Secretaria de Educación del municipio de Sobral (2005-2006), luego fue vicegobernadora (2015-2022), gobernadora (2022) y se desempeñó

(2023/2024) como Secretaria Ejecutiva del MEC; Camilo Santana fue elegido gobernador, con Izolda Cela como vicegobernadora y posteriormente reelegidos (2015-2022). En 2023 asumió el cargo de Ministro de Educación con la profesora Izolda como Secretaria Ejecutiva (Brasil, 2024). Estos datos presentan matices de vincular estos aumentos con los buenos resultados de la política educativa innovadora y su gran repercusión.

La adopción de la política de colaboración por parte de Espírito Santo y su desarrollo en el período 2017-2024 no proporciona ejemplos directos de proyección y retorno político electoral vinculados específicamente al PAES. Sin embargo, al pensar en el retorno político como fortalecimiento de los principios federativos, consolidación de la base de apoyo institucional y como una gestión municipalista anclada en las relaciones republicanas entre administraciones locales, es innegable que el conjunto de acciones financieras y de apoyo estructural a los municipios ha fortalecido la gobernabilidad y estabilidad política en Espírito Santo.

Farah (2008) escribe que la presencia de recursos e incentivos financieros para la implementación de la innovación, ya sea del Gobierno Federal o de agencias multilaterales u organizaciones no gubernamentales, influyen drásticamente en la decisión de adoptar la política.

3.7 Dependencia del camino y capacidad del estado

El contexto de la dependencia de la trayectoria está respaldado por los escritos de Abrucio et al. (2016). Los resultados obtenidos se atribuyen a la continuidad de las políticas en el tiempo, es decir, al mantenimiento de un continuo de acciones que paulatinamente allana el camino a nuevos cambios y mejoras. La larga trayectoria de cooperación entre el gobierno estatal y los gobiernos municipales de Espírito Santo, ya sea apoyo técnico o recursos financieros, fue fundamental para la institucionalización del PAES. Freitas (2019) destacó en su estudio que, desde 1974, la SEDU había desarrollado mecanismos para la transferencia gradual de responsabilidades de la educación rural a los municipios. Destaca la creación de una unidad organizativa específica, el “Departamento de Orientación para Municipios y Entidades Privadas”, diseñada para coordinar y

ejecutar acciones con los municipios. Además, destacó iniciativas como el Proyecto de Cooperación Técnica y Financiera en los años 80 y el Programa de Municipalización de la Educación Infantil y de los Primeros Años de la Educación Primaria. Esta lista también incluye el Programa de Evaluación de la Educación Básica de Espírito Santo, establecido en 2000, la firma de convenios, reglamentada por el Decreto n.º 2.737-R/2011 y el Programa de Transporte Escolar Rural, creado en 2013.

La adopción de una nueva política está condicionada a la existencia, por parte del destinatario de esa política, de capacidad estructural, administrativa y financiera, que son decisivas para su implementación y su adaptación a las condiciones locales. La ausencia de esta capacidad limita a la entidad a aceptar políticas innovadoras (Farah, 2008). En el proceso de integración de políticas, el marco institucional, tanto en el país como en el lugar, ejerce una influencia relevante, facilitando o dificultando la elección del programa, ya que la presencia de un acuerdo de gobernanza multinivel es decisiva en este proceso, porque facilita el tránsito de información y soluciones entre los protagonistas políticos locales.

El gobierno del estado de Espírito Santo demostró que tiene la capacidad estatal para adoptar e implementar el programa de colaboración con los municipios. Tras su implementación, en 2017, se creó la Unidad de Colaboración Espírito Santo para el Aprendizaje, liderada por la Coordinación PAES integrada en la Secretaría de Educación del Estado. La presencia de una estructura de gobernanza en las regiones educativas de la SEDU y la institución de una Coordinación del programa en cada municipio favoreció y optimizó la organización, articulación y participación de las entidades municipales en torno a los ejes y acciones estructurantes del programa. Desde su implementación, el régimen de colaboración de Espírito Santo ha realizado inversiones en educación continua, en la impresión y distribución de material didáctico complementario para todos los estudiantes y profesores del 1.º al 4.º año de EF, en transporte escolar, en el pago de becas técnicas, en adjudicaciones de escuelas y el otorgamiento de recursos para la construcción, remodelación y ampliación de unidades escolares y la adquisición de bienes de capital.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio contribuyó a identificar, por un lado, las razones por las que la política de colaboración cearense se diseminó y, por el otro, las motivaciones que llevaron al Estado de Espírito Santo a adoptarla. El Estado de Ceará se destacó al poner en práctica una iniciativa innovadora cuya eficacia puede ser comprobada por el aumento de los resultados de aprendizaje en los últimos 17 años, teniendo la mejor tasa de alfabetización del país. Espírito Santo, al adoptar la solución colaborativa de Ceará, buscó mejorar los resultados de alfabetización y la gestión educativa de las redes municipales. Los resultados actuales de la educación pública en Espírito Santo apuntan a avances significativos, no ideales, pero sí prometedores. En 2024, el Ministerio de Educación (MEC) publicó la tasa de alfabetización de los estados brasileños. Espírito Santo estaba entre los tres estados con las tasas de alfabetización más altas. El resultado confirmó que el 68 % de los estudiantes del sistema escolar público de Espírito Santo estaba completamente alfabetizado en el segundo año de la escuela primaria, indicador superior al promedio nacional del 56 %. La publicación de los resultados de la SAEB, en 2024, otorgó a Espírito Santo la 5.ª posición nacional en la Educación Primaria I, etapa prioritaria del régimen de colaboración. También en 2024, el Estado de Espírito Santo fue reconocido, por el MEC, con el Sello de Oro destinado a Estados que presenten acciones institucionalizadas y avances en la alfabetización infantil en su territorio. Aquí también observamos la influencia que tienen las clasificaciones de resultados en los procesos de adopción de políticas con miras a la “competencia entre estados” (Baybeck et al., 2011).

El proceso de difusión puede entenderse por las trayectorias que siguen las políticas y por la articulación de ideas y personas entre entidades subnacionales. El mecanismo de aprendizaje que condujo a la difusión de políticas públicas de Ceará a Espírito Santo se proporcionó a través del uso de una red de interacción liderada por el Consed y a través del diálogo, negociado y consentido, con socios del tercer sector. Segatto et al. (2023) explican que el mecanismo de aprendizaje se basa en el principio de que la decisión de un gobierno de adoptar una nueva política permea la racionalidad en la que es necesario evaluar los potenciales beneficios y daños de la

adopción, además de hacer una comparación con el éxito (o fracaso) de experiencias de otros gobiernos, es decir, aprendemos de lo que ya han hecho otros.

Este estudio constató el papel activo desempeñado por la localidad “receptora”, en este caso Espírito Santo, en el proceso de adopción del programa de Ceará. Se confirmó la influencia de actores internos en el proceso de toma de decisiones, impulsados por las características innovadoras del PAIC, especialmente por el entendimiento de que la política de colaboración ayudaría al estado y a los municipios a alcanzar las metas establecidas en las pruebas estandarizadas.

Otro aspecto verificado se refiere a la influencia de actores e instituciones empresariales externos, como el Consed y el Movimiento Colabora, que desempeñaron el papel de inductores y difusores de información (proceso cognitivo), haciendo relevante el tema del régimen de colaboración y componiendo la agenda política del gobierno de Espírito Santo.

Se observó que en el caso de Brasil donde la política educativa está marcada por una muy baja coordinación nacional y la ausencia de instancias institucionalizadas de articulación e interconexión federativa, se producen episodios de difusión de políticas como resultado de presiones políticas en función de las condiciones económicas y sociales, los aspectos ideológicos, la capacidad institucional y la circulación de información e ideas a través de redes e instancias formales e informales. En el caso del PAES, también se encontró que la proximidad geográfica no fue un factor influyente en la adopción de la política por parte de Espírito Santo, considerando que son estados de diferentes regiones, separados por más de 2000 kilómetros. El caso del PAES se revela como un episodio importante de adopción horizontal entre Estados por los elementos que estaban presentes en el contexto del Estado “oferente”, origen de la política, y del Estado “receptor”, destino de la política.

Analizar cómo se cruzan los diferentes contextos explicativos en los eventos de difusión de políticas es sumamente relevante para comprender las dinámicas actuales y sus variaciones en función de las especificidades de los territorios que “proveen” y “reciben” la política innovadora. Si bien son cercanos, los procesos de difusión difieren dependiendo del perfil de los actores internos y externos involucrados, la forma e intensidad con la que circulan

información e ideas, los matices relacionales entre las partes involucradas, la presencia de espacios y foros de discusión y acuerdo, intereses y alineamientos políticos presentes, entre otros. Sin embargo, la prevalencia de las relaciones republicanas y de los intereses sociales y la convicción de que una cierta “adopción” es esencial para calificar y ampliar las entregas a la sociedad pueden garantizar los arreglos necesarios para hacer viable esta difusión. Comprender los posibles efectos de los contextos y factores locales es relevante para los tomadores de decisiones al momento de definir ideas y políticas públicas que pueden ingresar a la agenda política. En este sentido, los hallazgos de este artículo pretenden estimular discusiones sobre las dimensiones que permean el tema de la difusión interestatal y que favorecen, limitan o incluso hacen inviable su implementación.

Referencias bibliográficas

- Abrucio, F. L., Pereira, M. C. G. y Segatto, C. I. (2016). *Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo*. Instituto Natura. <https://bit.ly/4c2Shd2>
- Abrucio, F. L. y Segatto, C. I. (2016). A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na Educação em seis estados brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 411-429, abr./jun. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782016216522>
- Araujo, G. C. de. (2010). Constituição, Federação e Propostas para o Novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da Educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, set., p. 749-768. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000300006>
- Baybeck, B., Berry, W. D. y Siegel, D. A. (2011). A strategic theory of policy diffusion via intergovernmental competition. *The Journal of Politics*, 73(1), 232-247. <https://doi.org/10.1017/s0022381610000988>
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70. <https://bit.ly/3x7307d>
- Brasil. (2014). Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União* – Edição Extra, Brasília, DF, 26 jun. <https://bit.ly/3VqWtOl>
- Brasil. (2024). Senado Federal. Página Portal Senadores. Camilo Santana. <https://bit.ly/4aEcaG8>

- Brasil. (2024). Senado Federal. Página Portal Senadores. Cid Gomes. <https://bit.ly/45dTAn9>
- Brasil. (2024). Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Portal gov.br. Maria Izolda Cela de Arruda Coelho <https://bit.ly/3V20GXj>
- Brasil. (2005) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE. Brasília, DF. <https://bit.ly/4bGT6sc>
- Buele Nugra, I. G. y Vidueira Mera, P. (2018). Orçamento Participativo: uma revisão da investigação científica e das suas implicações democráticas de 2000 a 2016. *Universitas*, 28, 159-176. <https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.08>
- Ceará. (2007). Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. *Diário Oficial do Ceará*. 19 dez. <https://bit.ly/453gVYJ>
- Costa, D. M. V. (2016). O Programa de Alfabetização do Estado do Ceará que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o seu ideário político de avaliação externa. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(3). <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.111>
- Costa, L. y Carnoy, M. (2015). *A eficácia de uma intervenção de alfabetização nas séries iniciais no desempenho cognitivo de estudantes brasileiros*. <https://doi.org/10.3102/0162373715571437>
- Cruz, M. C. M. T., Farah, M. F. S. y Ribeiro, V. M. (2020). Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do programa aprendizagem na idade certa (mais PAIC). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [S.l.]. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13904>
- Espírito Santo. (2017). Lei n.º 10.631, de 28 de março de 2017. Institui o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo e dá outras providências. *Diário Oficial do Espírito Santo*, Vitória, ES, 29 mar. <https://bit.ly/454KatY>
- Evans, M. (2009) Policy transfer in critical perspective. *Policy Studies*, 30(3), 243-268. <https://doi.org/10.1080/01442870902863828>
- Faheina, C. (2018, 22 de fevereiro). *Ceará tem o melhor índice de alfabetização dos últimos dez anos*. Portal do Governo. Seduc. Ceará. <https://bit.ly/454XBdw>
- Farah, M. F. S. (2006). Inovação e governo local no Brasil contemporâneo. En Pedro Jacobi, José Antonio Pinho (orgs.), *Inovação no campo da gestão pública local: novos desafios, novas metas* (pp. 41-76). 1ed. FGV Editora. <https://bit.ly/4fiFXqk>
- Farah, M. F. S. (2008). Disseminação de inovações e políticas públicas e espaço local. *Organizações & Sociedade*, 15(45), 121-126. <https://doi.org/10.1590/s1984-92302008000200009>
- Fonseca, A. S. A. (2013). *Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará), Repositório Institucional Universidade Federal do Ceará. <https://bit.ly/4aShTII>
- Freitas, A. P. de. (2019). *Desafios da implantação de um regime de colaboração: o caso do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo – PAES*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo). Repositório Universidade Federal do Espírito Santo. <https://bit.ly/4hM0Xs2>
- Fuks, M. (2000). Definição da agenda, debate público e problemas sociais: uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social. *Bib*, 49, 1º sem., 79-94. <https://bit.ly/3VE2bvT>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. Atlas. <https://bit.ly/3WZfUPn>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Geral. IBGE. (2015). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Rio de Janeiro. <https://bit.ly/3Vmxsnh>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Geral. IBGE. (2023). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Rio de Janeiro. <https://bit.ly/3wYFzwS>
- Kingdon, J. W. (2011). *Agendas, alternatives, and public policies*. 3. ed. Longman (Classics in Political Science). <https://doi.org/10.3886/icpsr28024>
- Lacerda, G. A. (2018). *Políticas públicas interfederativas como alternativas frente a desregulamentação da educação no Brasil: o pacto pela aprendizagem no Espírito Santo*. (Monografia, Universidade Federal do Paraná). Repositório Institucional-Rede Paraná Acervo. <https://bit.ly/3CzIiwg>
- Machado, M. A. D. M. (2021). *Tecendo palavras e contrapalavras sobre o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES): por uma alfabetização dialógica*. (Dissertação de mestrado, Instituto Federal do Espírito Santo). Repositório Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo. <https://bit.ly/4e4J45z>
- Marques, C., Aguiar, R. y Campos, M. (2009). Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 275-291. <https://dx.doi.org/10.18222/eaee204320092049>

- Paulics, V. A. T. (2003). *Disseminação do Programa de Garantia de Renda Mínima no Brasil (1991-1997)*. (Dissertação de Mestrado em Administração Pública e Governo). São Paulo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas.
<https://doi.org/10.12660/cgpc.v9n34.43853>
- QEDu (2024, 15 de maio). Censo Escolar.
<https://bit.ly/4c4BDJN>
- Ribeiro, A. P. M. (2011). *A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará). Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará.
<https://bit.ly/3yCS69I>
- Rosa, J. A. V., da Rola, U. C., Scárdua, M. y Amorim, E. (2018). *Política educacional de Cariacica: A implementação do PAES e o esvaziamento da autonomia do município*. Anais do III Seminário Federalismo e Políticas Educacionais. UFES.
<https://bit.ly/3R9q9gf>
- Schwartz, C. M., Oliveira, G. L. A. y Becalli, F. Z. (2021). Regime De Colaboração na Política de Formação de Professores Alfabetizadores: limites para a gestão democrática. *Cadernos De Pesquisa*, 27(2).
<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2-2020-08>
- Segatto, C. I. (2015). *O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de Educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental*. (Tese de Doutorado em Administração Pública e Governo, Fundação Getúlio Vargas). Repositório Fundação Getúlio Vargas.
<https://bit.ly/3CnFmpu>
- Segatto, C. I., Silva, A. L. N. y Abrucio, F. L. (2023) Difusão federativa na educação brasileira: a atuação vertical e horizontal dos Estados. En Palotti, Pedro, Licio, Elaine Cristina, Gomes, Sandra, Segatto, Catarina Ianni, Silva, André Luis Nogueira da (orgs.), *E os Estados? Federalismo, relações intergovernamentais e políticas públicas no Brasil contemporâneo* (pp. 265-284). Ipea.
<http://dx.doi.org/10.38116/9786556350509cap9>
- Shipan, C. R. y Volden, C. (2012). Policy diffusion: seven lessons for scholars and practitioners. *Public Administration Review*, 72(6), 788-796.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02610.x>
- Sumiya, L. A. (2015). *A Hora da Alfabetização: atores, ideias e instituições na construção do PAIC-Ceará*. (Tese de Doutorado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Repositório Institucional Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://bit.ly/3CrpC4Y>
- Sumiya, L. A., Araujo, M. A. D. y Sano, H. (2017). A hora da alfabetização no Ceará: O PAIC e suas múltiplas dinâmicas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(36).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.2641>
- Tete, G. y Borgo, K. (2017, 21 de março) Assembleia aprova “Pacto da Aprendizagem”. Web ALES.
<https://bit.ly/3UX2HE4>



Autoestudio de incidentes críticos desde la perspectiva de la justicia curricular

Self-study of critical incidents from a curriculum justice perspective

-  **Dra. Samara Moura Barreto** es profesora en el Instituto Federal do Ceará, Brasil (samara.abreu@ifce.edu.br) (<https://orcid.org/0000-0003-1198-5602>)
-  **Dr. Luciano Nascimento Corsino** es profesor en el Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (luciano.corsino@rolante.ifrs.edu.br) (<https://orcid.org/0000-0002-2591-5472>)
-  **Dr. Willian Lazaretti da Conceição** es profesor en la Universidade Federal do Pará, Brasil (willianlazaretti@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-8143-6524>)

Recibido: 2024-04-02 / **Revisado:** 2024-12-13 / **Aceptado:** 2024-12-16 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

Este estudio investiga la educación secundaria y la justicia curricular en tiempos de contrarreformas educativas alineadas con los ideales neoliberales en Brasil, destacando los imperativos de la lucha docente frente a las implicaciones políticas a niveles macro y micro. Centrándose en dos incidentes críticos, ubicados en el Instituto Federal de Ceará (IFCE) y en el Instituto Federal de Rio Grande do Sul (IFRS), la investigación utiliza la metodología de autoestudio y la técnica de análisis de incidentes críticos para examinar las intersecciones entre educación política y Educación Física en la red educativa federal. El enfoque cualitativo, basado en la epistemología de la praxis, involucró a ocho docentes de Educación Física en procesos reflexivos y dialógicos. Estos educadores compartieron experiencias (inter)subjetivas y (auto)críticas sobre la relación entre educación secundaria y justicia curricular, revelando una práctica pedagógica que desafía la racionalidad técnica predominante. El estudio destaca cómo los movimientos colaborativos promueven la vigilancia política activa, formando cuerpos conscientes comprometidos en la transformación de un sistema educativo a menudo opresivo. A través del intercambio de experiencias, docentes-investigadores desarrollaron estrategias para enfrentar las contradicciones del sistema educativo, construyendo una praxis transformadora que valora la diversidad y la justicia curricular. Esta articulación entre vida y quehacer docente emerge como un espacio de resistencia e innovación pedagógica, reafirmando la Educación Física como un campo crítico y socialmente comprometido.

Palabras clave: autoestudio, justicia curricular, incidentes críticos, secundaria integrada, educación física escolar, formación docente.

Abstract

This study investigates secondary education and curricular justice amidst counter-educational reforms aligned with neoliberal ideals in Brazil, highlighting the imperatives of teacher resistance against political implications at macro and micro levels. Focusing on two critical incidents situated at the Federal Institute of Ceará (IFCE) and the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS). The research employs self-study methodology and the critical incident analysis technique to examine intersections between educational policy and Physical Education within the federal education system. The qualitative approach, grounded in the epistemology of praxis, involved eight Physical Education teachers in reflexive and dialogical processes. These educators shared (inter)subjective and (self-)critical experiences regarding the relationship between secondary education and curricular justice, revealing a pedagogical practice that challenges the prevailing technical rationality. The study underscores how collaborative movements foster active political vigilance, shaping conscious and engaged bodies capable of transforming an often oppressive educational system. Through the exchange of experiences, the teacher-researchers developed strategies to navigate the contradictions of the educational system, building a transformative praxis that values diversity and curricular justice. This articulation between life and teaching work emerges as a space for resistance and pedagogical innovation, reaffirming Physical Education as a critical and socially committed field.

Keywords: self study, social justice, critical incidents, integrated high school, school physical education, teacher training.

1. Introducción

Las inferencias políticas (macro y micro) aún traen imperativos de luchas docentes sobre la Educación Física en la política educativa de los Institutos Federales, especialmente en tiempos de sesgos democráticos respecto las contrarreformas educativas reducidas a ideas neoliberales. Estas contrarreformas exponen el ámbito del determinismo para formar jóvenes con miras a su inserción en el mercado laboral (Frigotto et al., 2012), atendiendo a la necesidad del sector productivo y a la lógica capitalista de una desinversión pública, equitativa y universal perteneciente a una escuela unitaria (Moura, 2024). Este contexto histórico nos coloca en condiciones de enfrentar la marginación de la juventud, ya que alrededor del 21 % de jóvenes brasileños no están escolarizados, incluso sin haber completado la escuela secundaria (INEP, 2022). Sumado a esto, los jóvenes en nuestro país representan más de un tercio de la fuerza laboral y casi la mitad de los desempleados (IBGE, 2021); sumado a ello, hubo un alto crecimiento en la proporción de jóvenes en trabajos de plataforma entre 2012 y 2019, a partir del 22,7 % en 2012 a un trimestre en 2019, entre 14 y 29 años (IBGE, 2019).

Por tanto, al entender que la formación profesional de nivel secundario necesita constituir principios educativos que analicen el mundo del trabajo periférico (Moura y Benachio, 2021), eso nos sitúa ante el análisis de la justicia social y la justicia curricular en la educación física, objeto temático que viene creciendo en Brasil a partir del movimiento progresista y el marco conceptual crítico de la educación física en las escuelas durante los últimos 40 años (Filgueiras et al., 2024).

En esta investigación, entendemos el análisis de incidentes críticos en la escuela secundaria integrados desde la perspectiva de la justicia social (Gerdin et al., 2016; Gerdin et al., 2022; Venâncio et al., 2022) teniendo la experiencia de un autoestudio (Clandinin y Connelly, 2004; Fletcher y Hordvik 2022a; Fletcher y Hordvik 2022b; 2015) como dispositivo dialógico-reflexivo. Nuestro supuesto se ciñe a procesos colaborativos en y para la autoformación y el profesionalismo docente en educación física, reconociendo que nuestras experiencias establecidas con el ambiente de trabajo en y para la justicia social son capaces de afectar y alterar la praxis pedagógica en actos de transgresión.

Compartiendo la radicalidad asumida por Freire (1996), de manera subversiva, en su lucha social por garantizar los derechos de los oprimidos, entendemos la justicia social como un concepto en transitividad de la ética, la política y la moral, que opera con base en el respeto a la dignidad humana en la praxis liberadora, una expresión vanguardista de solidaridad y humanización. También enfatizamos que es solo a través de la reflexión y el análisis de la práctica que acercamos nuestra enseñanza a la búsqueda de la justicia social. Además, los docentes-investigadores, dotados de conocimientos y afrontando situaciones complejas existentes, están dispuestos a emprender acciones de deliberación, evaluación y decisión en relación con la praxis, el gesto a realizar o la palabra pronunciada antes y durante la acción pedagógica.

Las prácticas docentes están permeadas por situaciones de enseñanza complejas, que contienen subsumidores (inclusores) como el acto de problematizar, resolver problemas y experimentar con dispositivos metodológicos, y enfrentar situaciones de enseñanza en torno a la complejidad, que, a su vez, requieren experiencias con supuestos colaborativos (Vieira et al., 2022).

Este autoestudio es un viaje a la vida de ocho profesores de educación física brasileños con trayectorias de autoformación (Abreu, 2022) inmersos en un proyecto de investigación colaborativo internacional más amplio —Complejidad y justicia social en la formación permanente de profesores de educación física: procesos colaborativos y producción de artefactos— financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico— CNPq. Imbuidos de una epistemología de la praxis, movilizan conocimientos docentes con intercambios intersubjetivos y (auto) críticas, buscando repensar la enseñanza de la educación física escolar al revelar otro paradigma educativo basado en la racionalidad pedagógica. Coincidimos con Silva (2018) en que al aprehender la epistemología de la praxis, conferimos una autonomía autorreferencial atravesada por un saber pedagógico con miras a una educación crítica y liberadora.

En una investigación temática sobre reforma de la educación secundaria y justicia curricular, problematizamos dos incidentes críticos de la Educación Física Escolar (Flor et al., 2024) ubicados en la red federal en la realidad de la educación básica, técnica y tecnológica, revelados por una profesor-investigador y un profesor-investigador, ambos miembros

de este proyecto de investigación y efectivos en esta red. Un incidente crítico fue localizado en la región noreste en el Instituto Federal de Ceará (IFCE) y otro en la región sur en el Instituto Federal de Rio Grande do Sul (IFRS), en la territorialidad brasileña, produciendo una intertextualidad de experiencias políticas y pedagógicas (Larrosa, 2017). (Lectura de la red de correo electrónico federal).

2. Metodología

Procedemos basándonos en los referentes matriciales del autoestudio según los supuestos señalados por Fletcher (2020), Samaras y Roberts (2011), Lunenberg y Samaras (2011) respecto de las dimensiones identitarias e intersubjetivas del sí mismo y la generación de datos. Además, es una metodología colaborativa situada en el Autoestudio de Prácticas de Formación Docente —Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP)—, cumpliendo con algunas disposiciones y características investigativas como nos dice Laboskey (2004); Vanassche y Kelchtermans (2015); y Fletcher y Hordvik (2022a), a saber: (a) el estudio fue iniciado y centrado en uno mismo, (b) estaba dirigido a mejoras, (c) fue interactivo en diferentes niveles e intensidades a lo largo del proceso de investigación, (d) generó múltiples formas de datos cualitativos y (e) posicionó la validez como un proceso basado en la confiabilidad.

Reiteramos, por tanto, que la realización del autoestudio incluye la colaboración como elemento matriz, requiriendo la necesidad de interacción entre los participantes en el proceso de investigación de su propia práctica (Thomas, 2017), cuya posibilidad se da a través de la amistad crítica (Vieira et al., 2022) en la problematización de incidentes críticos (Philpot et al., 2021).

La perspectiva metodológica se apoya en los procedimientos recomendados por el colectivo EduHealth para la captura y análisis de incidentes críticos, mediante el uso de un instrumento específico (Philpot et al., 2021).

La técnica del incidente crítico es un procedimiento metodológico cualitativo utilizado en la investigación educativa para identificar factores significativos que favorecen el logro de experiencias exitosas o fallidas de determinados eventos o prácticas (Tripp, 2012). Un incidente crítico puede ser cualquier situación observada en el contexto

educativo, que tenga alguna relación con la justicia social y permita estructurar temas o problematizar la relación entre enseñanza y aprendizaje (Philpot et al., 2021). En este sentido, ocho docentes con práctica investigativa en educación física escolar contribuyeron a la problematización de la educación secundaria y la justicia curricular en actos dialógico-reflexivos, compuestos por cuatro fases de abordaje heurístico.

En la primera fase de la investigación, el docente-investigador IFCE (con experiencia docente en la red desde 2012 y más fuertemente en bachillerato integrado durante cuatro años) y el docente-investigador IFRS (con experiencia docente en la red desde 2017) compartieron sus reflexiones con los demás profesores-investigadores, quienes se posicionaron como amigos críticos. Cada docente escribió una narrativa reflexiva, compuesta por una viñeta (a modo de epígrafe introductorio) y el relato de la propia práctica docente (desarrollo textual). Esta narrativa expuso los incidentes de la enseñanza de la educación física en la red federal que fueron críticos en sus trayectorias docentes en la educación secundaria integrada en la temporalidad de las contrarreformas neoliberales.

A partir de la socialización de estas dos narrativas, se organizaron seis planteamientos reflexivos para la producción de artefactos utilizando un dispositivo (Sanches Neto et al., 2023) para proponer preguntas, comentarios, reflexiones y (auto)críticas escaneadas a lo largo de seis ejes, a saber: 1) Tengo dudas, la intención es identificar la capacidad de comparar diferentes posiciones-argumento; 2) En mi opinión es interesante, su propósito es enumerar las hipótesis y deducciones-los vacíos y límites epistemológicos; 3) Usted ha dicho que pretende identificar la movilización para una escucha atenta; 4) Espero que, busca inferir y proponer direcciones-mo(vi)ment; 5) No lo sabía, enfatiza analizar la capacidad de convergencia de conceptos-experiencia, vivencia y ausencias y finalmente, 6) Estoy de acuerdo contigo, busca identificar las aproximaciones-pensamiento.

En la segunda fase, la profesora-investigadora (IFCE) y el profesor-investigador (IFRS) recibieron individualmente (por correo electrónico) el expediente completo en forma de tabla de sus amigos críticos. Al responder a declaraciones reflexivas, cada tema debe contener al menos una pregunta o un comentario. En la tercera fase, a partir de una síntesis presentada por el profesor y la profesora, buscamos

reflexiones compartidas sobre los dos incidentes críticos y también discutimos las respuestas/comentarios juntos, en dos reuniones online de dos horas, a través de la plataforma Google Meet.

A partir de esta discusión grupal, en la cuarta fase de la investigación, identificamos los imperativos de las luchas docentes en cada situación crítica. De esta manera, nuestra intención era señalar un itinerario cualitativo que nos permitiera abordar matices situados de nuestra propia labor docente (Luttrell, 2020) para producir insurgencias en las situaciones verticalizadas del sistema educativo con condiciones opresivas.

El enfoque colaborativo entre docentes-investigadores, fundamental para el autoestudio, revela tanto el potencial como los límites de este movimiento en contextos de políticas centralizadoras y autoritarias. Fraser (2009) sostiene que la justicia social requiere la articulación de la redistribución, el reconocimiento y la representación, elementos a menudo comprometidos en los sistemas educativos neoliberales. En los incidentes analizados, las prácticas colaborativas funcionan como un espacio de resistencia y concientización, permitiendo la movilización colectiva a favor de la justicia curricular. Sin embargo, estas prácticas también enfrentan limitaciones importantes, como la ausencia de apoyo institucional, la fragmentación del personal docente y la prevalencia de decisiones impuestas verticalmente. Por lo tanto, el movimiento colaborativo necesita fortalecerse continuamente a través de una mayor inclusión de los actores educativos y un alineamiento más profundo con las demandas sociales y políticas que reconocen y valoran la diversidad de conocimientos.

3. Análisis de incidentes críticos en la escuela secundaria integrada: IFCE e IFRS

En esta sección explicamos los incidentes críticos en la realidad de IFCE (incidente crítico 1) y IFRS (incidente crítico 2) y la transitividad analítica a través de actos dialógico-reflexivos en apropiación intersubjetiva.

En un breve contexto histórico, afirmamos que los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología fueron creados sobre la base de la Ley número 11.892 (Brasil, 2008), del 29 de diciembre

de 2008, que crea la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica. Es una agencia federal vinculada al Ministerio de Educación (MEC). El IFCE, cuya rectoría está en Fortaleza, tiene 33 campus y IFRS, cuya rectoría está en Bento Gonçalves, tiene 17 campus.

Presentamos las viñetas como epígrafes introductorios y los relatos de la práctica docente de los dos incidentes críticos; y luego, nos inspiramos en Braun, Clarke, Hayfield y Terry (2014) para tematizar datos cualitativos en comparación analítica en un contexto de desmantelamiento de las instituciones democráticas de acuerdo con un fuerte avance del pensamiento conservador y la intensificación de las desigualdades educativas existentes, principalmente después del golpe de estado ocurrido en Brasil en 2016 (Zan y Krawczyk, 2019).

• Incidente crítico 1 – IFCE

El incidente crítico ocurrido en el IFCE revela reflexividad sobre la (in)justicia curricular en contextos de (de)formaciones y tradición de racionalidad técnica: “Las resonancias inter comprensivas me llevaron a reflexionar sobre la (in)justicia curricular, [...] ya sea en el contexto universal con las (de)formaciones actuales de este proyecto neoliberal, o en la singularidad institucional, por una tradición de racionalidad técnica” (Docente-investigador del IFCE, viñeta como epígrafe introductorio).

Cuando recibí el video de una estudiante, ¡lloré! Hacía mucho tiempo que no escuchaba ese ruido allí. Voces en mayúsculas: “Oye gerencia, quita la mano de mí, CAEF. Oye, gerencia, quita la mano de mí, IF”. Además de los ruidos, en otras pintas se leía: “Los profesores del CAEF merecen que se reconozca su labor”. No aceptamos la degradación y devaluación institucional de la Coordinación de Educación Física (CAEF) en el campus de Fortaleza, cuya función comisionada fue removida después de 25 años de su implementación. Sentí este despido como un arrebato por la gestión, la ética y el currículum, sin tanta poética. En torno a esta lectura del mundo y de las palabras, las resonancias inter comprensivas me llevaron a reflexionar sobre la (in)justicia curricular, en la que la piedra arrojada es la Educación Física en el Bachillerato Integrado, ya sea en el contexto universal con las (de)formaciones actuales de este proyecto de (des)gobierno, ya sea

en singularidad institucional, por una tradición de racionalidad técnica, predominantemente, marcada por las ciencias exactas (Docente-investigador IFCE, informe de práctica docente, desarrollo textual).

• Incidente Crítico 2 – IFRS

El incidente crítico ocurrido en IFRS también engendra el contexto de (de)formación curricular por la reducción de la carga curricular de la asignatura de educación física en referencia al vaciamiento de conocimientos: “Era una propuesta para “reformular” el proyecto pedagógico de la carrera, en plena pandemia, en pleno proceso de implementación de la reforma neoliberal de la educación secundaria (profesor del IFRS, viñeta como epígrafe introductorio).

La situación ocurrió en el ámbito del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul – IFRS, en el campus donde trabajo como profesor de educación física desde 2017. En junio de 2021 tomé una licencia por 12 meses antes de completar mi pasantía posdoctoral y cuando faltaba menos de un mes para regresar, revisé un correo electrónico del coordinador del curso agrícola, que trataba sobre una propuesta para “reformular” el proyecto. Curso Pedagógico (PPC), en plena pandemia, en pleno proceso de implementación de la reforma neoliberal de la educación secundaria. El correo electrónico presentaba una propuesta inicial de “reformulación” según la cual la educación física como componente curricular quedaría excluida del segundo año del bachillerato integrado. Es importante mencionar que en el actual PPC, de un total de 4 años de estudios, se ofrecen dos períodos en el primer año y un período en el segundo año, organización que ya realiza la impartición de educación física para el nivel medio superior. Clases precarias. Al leer el correo electrónico, rápidamente respondí indicando mi disconformidad con el cambio, la coordinadora respondió señalando que la propuesta se basaría en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), sin embargo, no especificó el contenido del documento que justifica la exclusión de la educación física. La decisión no implicó la participación de un profesor de educación física, en ese momento en el plantel solo había un profesor que me reemplazaba, pero no participé de los debates. La propuesta de reformulación mencionada no incluyó debates más profundos sobre el currículo integrado y se desconoció la concepción de los institutos federales al elegir al

BNCC como único documento para guiar el proceso que se denominó reformulación, sin embargo, se pudo constatar que se trataba simplemente de una reducción de componentes curriculares, que excluían la educación física sin la participación de un docente del área. (Docente-investigador IFRS, informe de práctica docente, desarrollo textual)

Ambos incidentes fueron acentuados por el escenario político en la temporalidad de las contrarreformas neoliberales. Las declaraciones reflexivo-dialógicas resonaron con la problematización de la educación opresiva en los sistemas educativos y la degradación curricular debido a las relaciones de poder en la realidad micropolítica y macropolítica, con la implicación de la tensión de las subjetividades en la constitución de la autoridad y autonomía docente.

Los incidentes críticos ocurridos en IFCE y en IFRS ilustran cómo los lineamientos de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la implementación de la Nueva Educación Secundaria consolidan la precariedad curricular y la instrumentalización de la enseñanza, alineadas con la lógica neoliberal. Estas políticas refuerzan la devaluación de materias que no están directamente vinculadas al mundo del trabajo, como la Educación Física, configurando una injusticia curricular que compromete la formación integral de los estudiantes. Según Zanatta et al. (2019), las reformas neoliberales priorizan los intereses del mercado y los estándares de eficiencia en detrimento de una educación crítica y socialmente comprometida, limitando el acceso a conocimientos que permitan el pleno ejercicio de la ciudadanía. Así, los incidentes narrados no son casos aislados, sino que reflejan una tendencia estructural que compromete la democratización de la educación y perpetúa las desigualdades educativas.

El análisis de la educación opresiva y la degradación curricular estuvo constituido por la eliminación del rol comisionado de la Coordinación de Educación Física (CAEF) en el IFCE y la propuesta de reducir la carga de trabajo de educación física en el plan de estudios IFRS en el contexto de la Base Curricular Común Nacional (BNCC). La Educación Física, a menudo marginada de las reformas curriculares, tiene un importante potencial crítico para resistir la lógica tecnicista y neoliberal que domina el sistema educativo. Según Gerdin et al. (2022), las pedagogías críticas en Educación Física pueden actuar como herramientas para cuestionar las estructuras de poder, promoviendo la justicia social a través

de la valoración de las experiencias corporales y culturales de los estudiantes. Al trascender la visión de una racionalidad técnica restringida del desempeño técnico-físico y de la competitividad, la Educación Física puede ofrecer un espacio pedagógico que desafíe las jerarquías y desigualdades, creando condiciones para una educación cívica y plural atenta a los marcadores sociales. A modo de ejemplo, el estudio de Corsino et al. (2024) que analiza la relación entre coeducación y antirracismo en la educación física escolar, pasando por el análisis teórico-empírico de la educación física escolar y la interseccionalidad, al situar la experiencia mimética de Tematización de las relaciones raciales en las clases escolares de educación física. Así, en los incidentes críticos analizados, la lucha por el mantenimiento de la carga horaria y por la valorización de la Educación Física en los Institutos Federales ejemplifica esta resistencia, mostrando cómo el campo puede afirmarse como parte indispensable de un currículo comprometido con la diversidad y la emancipación social con una con miras a la omnilateralidad y politécnicas.

Respecto al incidente crítico en el IFCE, las preguntas planteadas por los amigos críticos fueron: ¿cuál fue la justificación para la destitución del cargo encomendado a la Coordinación de Educación Física (CAEF) en el IFCE? ¿Por qué la elección de CAEF? (amigo crítico 1) y ¿cómo se desestimó a CAEF? (amigo crítico 2).

La destitución de la CAEF se produjo en el flujo de corrección respecto de las funciones encomendadas, según el análisis del presupuesto federal. La lectura integral del colegiado es que esta oferta fue vista como una degradación política de la CAEF, implicada en la precariedad de la labor educativa y en la lógica de devaluación de la educación física en la política educativa.

El acto político de la CAEF trajo, como deliberación colegiada de la facultad, la vinculación de esta coordinación a la Secretaría de Educación del campus de Fortaleza, en contraste con la propuesta de vincularla a la Secretaría de Turismo y Esparcimiento. Afirmarse en el área de la educación apunta a un supuesto político-epistemológico, acercándose a las ciencias humanas. Como nos dice Freire (1987), la militancia contra el pensamiento y la acción mecanicistas que subordinan nuestra existencia en el mundo se convierte en un imperativo de lucha cuya claridad filosófica es indispensable para la práctica política con la necesaria vigilancia epistemológica.

El impacto emocional vivido por la docente-investigadora del IFCE ante la destitución de la Coordinación de Educación Física (CAEF) muestra cómo los procesos de precariedad curricular afectan no solo el contexto institucional, sino también la subjetividad docente. Según Charlot (2013), la relación con el conocimiento está atravesada por la dimensión afectiva, y las situaciones que devalúan el trabajo pedagógico generan sentimientos de frustración e impotencia. Al mismo tiempo, Giroux (1997) sostiene que los docentes, como intelectuales transformadores, tienen un papel ético fundamental en la lucha por la justicia social y curricular, siendo la experiencia emocional una fuerza que puede movilizar resistencia y acciones transformadoras. Así, la respuesta emocional del docente no debe ser vista como fragilidad, sino como una expresión legítima de la lucha contra las imposiciones de una racionalidad técnica que deshumaniza la práctica educativa.

A través de la escucha dialógica, la amiga crítica 3 dijo desconocer los ataques a la Educación Física Escolar que se desarrollan en varios Institutos Federales (IF). Esta lucha de los Institutos Federales incorpora traducciones macropolíticas, ya que refleja el momento en que nos vemos obligados con más fuerza por fuerzas neoliberales (Freire, 1996) cuyos cimientos de las escuelas públicas están amenazados, especialmente por la injusticia curricular, a través de contrarreformas autoritarias que operan en la lógica bancaria, ya sea invisibilizando componentes curriculares alejados de las evaluaciones externas, o tratando la educación profesional como formación para mano de obra barata.

El amigo crítico 4, en un acto de radicalidad y enojo, fundamentó que el gobierno anterior tomó en serio a todos al amenazar nuestro trabajo, pero que junto al activismo estudiantil podemos construir movimientos de resistencia y transgresión, ya que “los espacios reflexivos y colaborativos pueden incluir a los docentes y, además, otros actores educativos y miembros de la comunidad educativa, dando paso a acuerdos comunales bajo un razonamiento democrático” (Oyarzún y Soto, 2022).

En este sentido, la labor docente consiste en brindar una enseñanza estratégica, situada y negociada (Tardif, 2014), permitiendo una acción dialógica con conocimientos articulados al proyecto de sociedad en un acto de conciencia, apuntando a la equidad y la justicia social. Para ello, es esencial participar en

resoluciones sobre la naturaleza política y su impacto en el apoyo organizativo necesario para el aprendizaje en la escuela y en el extranjero (Day, 2001).

Respecto al incidente crítico de las IFRS, las preguntas planteadas por los amigos críticos fueron: ¿Por qué la reformulación curricular sería una cuestión de (in)justicia social? (amigo crítico 6), los demás hicieron la pregunta: ¿Por qué el maestro suplente no participó en los debates sobre la reorganización del PPC?

Entre el diálogo ahora establecido, para comprender las respuestas, el proceso de reflexión produjo la comprensión de que reducir la carga horaria limita el derecho de los estudiantes a tener acceso a los conocimientos de educación física, lo que implica la relación entre justicia social y justicia curricular, reproduciendo la educación desde la perspectiva de y a través del mercado que opera en la lógica del capitalismo, como lo muestran los estudios de Ferreira (2017), Silva y Araújo (2021), Ramos y Paranhos (2022), Jucá et al. (2023) cuya realidad sucumbe a la construcción de ciudadanos autónomos que tienen derecho a planificar y decidir por sí mismos su vida en actos de conciencia (Freire, 1996; Giroux, 1997).

Considerando que no hubo participación de docentes de educación física en la propuesta de reforma del Proyecto de Curso Pedagógico (PPC) del IRFS, el amigo crítico 3 afirmó que es fundamental que los cambios curriculares sean debatidos colectivamente, con participación efectiva de los actores con los conocimientos específicos de cada área del conocimiento en la construcción del currículo escolar.

El amigo crítico 7 reforzó esta posición al decir que la reformulación debe abordarse con la NDE//Unión de Estudiantes del curso, llamando la atención sobre la importancia de la autoría colaborativa de los estudiantes en la gestión de la construcción curricular (Freire, 1996).

La amiga crítica 5 también preguntó si en caso de que la profesora suplente hubiese tenido la oportunidad o el deseo de participar en el comité de reformulación del PPC hubiese cuestionado la propuesta de reducir la carga horaria de educación física, según el movimiento realizado por la profesora-investigadora IFRS, en respuesta al correo electrónico del coordinador del curso. Y el amigo crítico 3 cuestionó si la profesora suplente fue invitada a participar en el comité.

Luego de la pregunta del amigo crítico 3, se identificó que todos los docentes fueron invitados formalmente, sin embargo, la condición del docente suplente que participa en comités es diferente a la condición de los docentes permanentes, tal como se sabe, en la mayoría de los casos, ellos no tienen opción de voto o no tienen la misma incidencia en el posicionamiento ante el profesorado permanente. El amigo crítico 8 cuestionó el hecho de que la educación física haya sido tratada como una materia de menor relevancia en comparación con otros componentes curriculares.

La respuesta al correo electrónico en un posicionamiento opuesto a la reducción de carga horaria generó el apoyo de los compañeros a través de una docente de la institución que se acercó vía WhatsApp para comunicarles su solidaridad, pero sin hacer pública su postura en respuesta al correo electrónico, lo que se consideró una actitud que podría haber sido compartida con el colectivo de docentes.

Respecto a la reducción de la carga horaria de las clases de educación física, es plausible concluir que no se trata de un movimiento aislado, pareciera que, en medio del proceso de precarización de la educación, con énfasis en la implementación de lo que se conoció como Nueva Educación Secundaria, los cambios se vuelven recurrentes y afectan tanto a la región Nordeste como al Sur del país, donde se ubican los institutos cubiertos en este trabajo (tabla 1).

Tabla 1. Número de clases y carga horaria de Educación Física en la escuela secundaria regular de las regiones Noreste y Sur de Brasil

Estado	Región	Clases semanales para cada año de secundaria			Carga de trabajo anual para cada año de secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°
Maranhão	Nordeste	1	1	1	40h	40h	40h
Paiuí	Nordeste	1	1	0	40h	40h	40h
Sergipe	Nordeste	1	2	1	40h	40h	40h

Estado	Región	Clases semanales para cada año de secundaria			Carga de trabajo anual para cada año de secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°
Paraná	Sul	2	0	2	80h	0h	80h
Rio Grande do Sul	Sul	1	1	1	40h	40h	40h
Santa Catarina	Sul	2	1	1	64h	32h	32h

Nota. Adaptado de Jucá et al. (2023, p. 9).

Coincidimos con Moura (2024) al anunciar que la contrarreforma quita a los jóvenes el derecho de acceso al conocimiento históricamente producido y acumulado por la humanidad, cuya ocurrencia es también reflejo de la implementación de la Base Curricular Común Nacional para la Educación Secundaria (BNCC-EM), que realizó una reducción de al menos un 25 % en la carga horaria de la formación general básica, promoviendo la precariedad en la formación de los estudiantes.

Estos incidentes críticos operan entre ambigüedades y contradicciones que revelan el continuo avance del neoliberalismo y el oscurantismo en la educación brasileña, especialmente para los jóvenes.

4. Discusión y conclusión

A partir de los incidentes críticos presentados pudimos reiterar que las prácticas educativas se presentan como formas de intervenir en la sociedad cuya incesante lucha es por la humanización (Freire, 1999), reconociendo la inseparabilidad entre educación y política, ya que la Educación Física sufre del impacto más amplio de avance de políticas neoliberales como la reforma de la educación secundaria y con contextos específicos en las decisiones institucionales. Para Corti (2019), hay que reconocer que, a pesar del avance de ciertas políticas educativas destructivas, es importante considerar que su implementación en las instituciones puede sufrir diferentes formas de resistencia por parte de los agentes responsables, como ocurrió en las IFRS y también en el IFCE con énfasis en la movilización estudiantil.

Las acciones específicas del docente en los incidentes críticos del IFCE e IFRS demuestran cómo las prácticas locales pueden constituir espacios de resistencia a las dinámicas macroestructurales impuestas por el sistema educativo brasileño. Según Freire (1996), la educación es, por naturaleza, un acto político, en el que docentes y estudiantes interactúan en un proceso de concienciación y transfor-

mación social. En este contexto, las resistencias articuladas por los docentes, como la impugnación de la exclusión de la Educación Física en los currículos y la movilización contra la devaluación institucional, reflejan no solo la lucha por los derechos educativos, sino también la confrontación de una lógica neoliberal que prioriza los intereses del mercado sobre el bien público. Estas prácticas micropolíticas resisten las imposiciones macropolíticas, destacando la posibilidad de reconstruir, en las aulas y los espacios institucionales, una educación crítica comprometida con la justicia social.

La existencialidad de la Educación Física en la red federal, y su intercomprensión institucional, busca, sobre todo, una alteridad pedagógica, que reposiciona el currículo hacia una racionalidad crítica cuya organización didáctica, en el contexto de la diversificación cultural, produce una ética y estética creativa en entrenamiento de cuerpos conscientes. En este sentido, señalamos que la diversificación del currículo permite una mayor justicia social y curricular, a través de la descolonización de los saberes y enfoques interculturales frente a un currículo basado en la racionalidad técnica. En convergencia analítica, Cajardo-Espinoza y Campos-Cancino (2022), a través de un estudio de revisión de la literatura sobre justicia social y creatividad, amplían la reflexión emergente en torno a la generación de procesos creativos en la educación, que apuntan a la transformación social en un mundo cuya necesidad presenta, como un imperativo en América Latina, un lugar en el que la inequidad y la desigualdad quedan expuestas como un problema que impacta la vida diaria de millones de personas.

Los Institutos Federales, como espacios educativos que atienden una importante diversidad sociocultural, se enfrentan especialmente al desafío de las reformas neoliberales, que a menudo ignoran las especificidades de los grupos minoritarios, como las poblaciones indígenas, los quilombolas, las mujeres y las personas LGBTQIA+. Ladson-Billings

(1995) enfatiza que una pedagogía culturalmente relevante es fundamental para promover la justicia social en la educación, asegurando que las experiencias, identidades y conocimientos de estos grupos sean valorados en el currículo. Además, Santos (2014) sostiene que la educación debe ser un espacio para la descolonización del conocimiento, rompiendo con la hegemonía eurocéntrica y reconociendo epistemologías plurales. Por lo tanto, es fundamental considerar cómo las contrarreformas impactan a estos grupos específicos en los Institutos Federales, reforzando exclusiones o creando oportunidades para una educación intercultural que valore la diversidad y combata las desigualdades estructurales.

Con este sentir-pensar-actuar resurge la justicia social, guiada aquí por el incidente crítico de la (in)justicia curricular, en una acción que revela la perspectiva de la ética en el sentido de justicia social que nos moviliza a luchar frente a “la utopía o el sueño”, con la salvedad de que el sueño de un mundo mejor emerge desde lo más profundo de su contradicción que se opone a las contrarreformas neoliberales que aún están en tensión, como la propuesta Nueva/Vieja Educación Secundaria que produce desigualdades educativas.

Estos movimientos colaborativos en este auto-estudio promueven la vigilancia política y pedagógica, movilizandolos cuerpos conscientes a la acción, a pesar de un sistema educativo opresivo (Freire, 2019). Al apropiarse de una construcción intersubjetiva, las experiencias teóricas y empíricas de los docentes-investigadores generan una conciencia problematizadora, impulsando una praxis transformadora. Es en este lugar intermedio entre vida y trabajo donde estos docentes-investigadores enfrentan contradicciones y desarrollan estrategias de supervivencia frente a las dificultades de su actividad profesional (Charlot, 2013). Al re existir y resistir, enfrentan las profundidades de una educación al servicio del neoliberalismo, que reproduce la opresión, especialmente en las clases más desfavorecidas, como los jóvenes, que se convierten en el principal objetivo de esta dinámica.

Referencias bibliográficas

- Abreu, S. M. B. (2022). Autoformação Docente na experiência de Supervisão do Pibid: Transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 7(20), 241-246.
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.22.v7.n20.p241-246>
- Brasil (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro 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. Brasília.
<https://bit.ly/4fkfrN3>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. y Terry, G. (2019). Thematic Analysis. En Liamputtong, P. (eds.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez. <https://bit.ly/3ZkEdrR>
- Clandinin, D. J. y Connelly, M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. En J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey y T. Russell (eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_15
- Corsino, L. N., Barreto, S. M., Venâncio, L., Sanches Neto, L. y Conceição, W. L. da (2024). Educação física escolar e interseccionalidades: da coeducação ao antirracismo na experiência mimética com a juventude. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 46, e20240046.
<https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240046>
- Corti, A. P. (2019). Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. *Educação em Revista*, 35, 1-20.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>
- Day, C. (2021). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*.
- Filgueiras, I. P., Freire, E. S., Meireles, B. F., Vieira, E. L. S., Marques, B. G., Rodrigues, G. M., et al. (2024). School physical education and social justice: what are we doing in Brazil? En S. Lawrence, J. Hill y R. Mowatt (eds.), *Handbook of sport, leisure and social justice*. Routledge
<https://doi.org/10.4324/9781003389682>
- Fletcher, T. y Hordvik, M. M. (2022a). Miscibilidade em abordagens combinadas à prática de formação de professores(as) de educação física. *Movimento*, 28, e28018.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.122740>
- Fletcher, T. y Hordvik, M. M. (2022b). Emotions and pedagogical change in physical education teacher education: A collaborative self-study. *Sport, Education and Society*, 28(4), 381-394.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2035345>

- Fletcher, T. y Ovens, A. (2015). Self-study in physical education: bridging personal and public understandings in professional practice. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(3), 215-219.
<https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1092721>
- Fletcher, T. (2020). Self-study as hybrid methodology. En Kitchen, J., Berry A., Bullock, S. M., Crowe, A. R., Taylor, M., Guðjónsdóttir, H., Thomas, L. (eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 69-298). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-1710-1_9-1
- Flor B. J. M. S. d, Souza R.V.O. d, Gonçalves, Y., Silva, J. P. d, Lopes, F. J. C., Ribeiro M.d C. M., Venâncio, L. y Sanches Neto, L. (2024) Exploring critical incidents technique on social justice themes with Brazilian physical education teacher-researchers. *Front. Educ.*, 8:1231010.
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1231010>
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press. <https://bit.ly/3ZXDAo9>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 9 ed. Paz e Terra. <https://bit.ly/40WdX8n>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. y Ramos, M. (eds.) (2012). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. Cortez. <https://bit.ly/4eFockt>
- Gajardo-Espinoza, K. y Campos-Cancino, G. (2022). Educación creativa y justicia social: una revisión sistemática orientada a conocer el contexto latinoamericano. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(2), 262-276.
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.07>
- Gerdin, G., Philpot, R. y Smith, W. (2016). It is only an intervention, but it can sow very fertile seeds: graduate physical education teachers' interpretations of critical pedagogy. *Sport, Education and Society*, 23(3), 203-215.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1174846>
- Gerdin, G., Smith, W., Philpot, R., Schenker, K., Moen, K. M., Linnér, S., Westlie, K. y Larsson, L. (2022). *Social justice pedagogies in health and physical education*. Routledge. <https://bit.ly/3CSpEmg>
- Giroux, H. A. (1997). Profesores como intelectuais transformadores. En Henry A. Giroux, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (pp. 157-164). Artes Médicas.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Notas Metodológicas versão 1.6*. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2021). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Notas Metodológicas versão 1.6*. Rio de Janeiro. <https://bit.ly/3OHUSzz>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (2022). *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília. <https://bit.ly/3OHUSzz>
- Jucá, L. G., Maldonado, D. T. y Barreto, S. M. (2023). Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. *Motrivivência*, 35(66), 1-17. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e93798>
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. En Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T. (eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer International Handbooks of Education, 12. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e Mascaradas*. 6. Autêntica Editora. <https://encurtador.com.br/IutUr>
- Lunenberg, M. y Samaras, A. P. (2011). Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and teacher education*, 27(5), 841-850.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.008>
- Luttrell, W. (eds.) (2020). *Qualitative research in education*. Routledge. <http://bit.ly/3Zixcrp>
- Moura, D. H. (2024). Contrarreforma de la educación secundaria (Ley no 13.415/2017): centralidad de las alianzas público-privadas en las redes educativas estatales del Nordeste (2016-2022). *Revista Cocar*, (27). <https://doi.org/10.31792/rc.vi27>
- Moura, D. y Benachio, E. (2021). Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. *Revista Trabalho Necessário*, 19(39), 163-187. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>
- Oyarzún, C. y Soto, R. (2021). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: un análisis desde Chile. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. M. y Westlie, K. (2021). Exploring social justice pedagogies in health and physical education through Critical Incident Technique methodology. *European Physical Education Review*, 27(1), 57-75.

- <https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>
- Ramos, M. y Paranhos, M. (2022). Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? *Retratos Da Escola*, 16(34), 71-88. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>
- Samaras, A. y Roberts, L. (2011). Flying solo: Teachers take charge of their learning through self-study research. *The Learning Professional*, 32(5), 42. <https://bit.ly/4iID9FD>
- Sanches Neto, L., Venâncio, L., Corsino, L. N., Conceição, W. L. d., Vieira, E. L. d S., Barreto, S. M., Freire, E. d S., Filgueiras, I. P., Garbett, D. y Ovens, A. (2023). Perspectives on social justice when becoming a teacher-researcher in the practicum: insights from physical education teacher education. *Front. Educ.*, 8, 1174751. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1174751>
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Silva, K A. C. P. C. (2018). Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, 36(1), 330-350. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>
- Silva, M. R. y Araújo, R. M. L. (2021). Educação na contramão da democracia - a reforma do ensino médio no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, 19(39), 6-14. <https://bit.ly/4fkkflz>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes. <https://bit.ly/3ZZ4fkJ>
- Thomas, L. (2017). Learning to learn about the practicum: a self-study of learning to support student learning in the field. *Studying Teacher Education*, 13(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342354>
- Trad. Maria Assunção Flores. Porto Editora.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge. <https://bit.ly/3P0ygu4>
- Vanassche, E. y Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508-528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Venâncio, L., Sanches Neto, L., Charlot, B. y Craig, C. J. (2022). Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. *Movimento*, 28, e28020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>
- Vieira, E. L. S., de Abreu, S. M. B. y Sanches Neto, L. (2022). Diary of a critical friendship: anthropoetic implications of self-study in the teacher education of a physical education teacher-researcher. *Studying Teacher Education*, 18(3), 294-315. <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2079621>
- Zan, D. P. y Krawczyk, N. (2019). Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Retratos da Escola*, 13(27), 607-620, set./dez. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1032>
- Zanatta, S. C., Branco, E. P., Branco, A. B. G. y Neves, M. C. D. (2019). Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. *Revista e-Curriculum*, 17(4), 1711-1738. Epub 27 de janeiro de 2020. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738>



Las políticas educativas de la ingeniería civil en México: una estratigrafía histórica

Educational policies of civil engineering in Mexico: a historical stratigraphy

 **Dr. José Augusto Ramón González** es profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México, México (jose.ramon@ingenieria.unam.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-1455-8887>)

Recibido: 2024-09-24 / **Revisado:** 2024-12-12 / **Aceptado:** 2024-12-16 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

Como resultado del enfoque social adoptado en los últimos años por el gobierno federal mexicano, ha surgido una nueva estrategia para promover la educación superior, dirigida a personas y comunidades en situación de marginación, con el objetivo de favorecer su inclusión en este nivel de formación profesional. En esta investigación se presentan los fundamentos filosóficos de esta iniciativa, basados en el concepto “episteme”, la reseña de la evolución de la educación superior en México desde la perspectiva de la ingeniería civil, mediante un modelo estratigráfico del saber; y, particularmente, la descripción de la creación del Sistema de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García y de la Escuela de Ingeniería Civil en Texcoco, Estado de México. Esta última constituye una alternativa para superar las consecuencias derivadas de la aplicación de las políticas educativas del llamado esquema neoliberal y que puede representar una opción para que la participación social ocupe un mejor lugar en la creación de capacidades técnicas especializadas para el desarrollo. Como resultados y conclusiones se muestra que, las reformas educativas implementadas, no obedecen a una línea discursiva continua, sino por el contrario, son emergencias que siguen a la episteme o estrato discursivo del momento, y como referencia demostrativa, se presenta el actual modelo de educación superior desde la ingeniería civil. De la misma forma, se presentan los resultados del nuevo modelo de Universidad de Ingeniería Civil.

Palabras clave: neoliberal, estratigrafía, política, educación, universidad, ingeniería civil.

Abstract

As a result of the social approach adopted in recent years by the Mexican Federal Government, a new strategy has emerged to promote higher education, focusing on the most marginalized individuals and communities, with the goal of fostering their inclusion in professional training at this level. This research presents the philosophical foundations of this initiative, based on the concept of “episteme”; it includes a review of the evolution of higher education in Mexico from the perspective of civil engineering, utilizing a stratigraphic model of knowledge. In particular, the creation of the Benito Juárez García System of Universities for Welfare and the Civil Engineering School in Texcoco, State of Mexico, is described. The latter serves as an alternative to address the consequences of educational policies implemented under the so-called neoliberal framework, representing a potential option for improved social participation in the development of specialized technical capacities. The results and conclusions demonstrate that the educational reforms implemented do not follow a continuous discursive line but rather emerge in response to the episteme or discursive stratum of the moment. As a case study, the current higher education model in civil engineering is presented. In the same way, the results of the new model of the University of Civil Engineering are presented.

Keywords: neoliberal, stratigraphy, politics, education, university, civil engineering.

1. Introducción

La investigación científica es un proceso cuya finalidad es entender y explicar un fenómeno natural o social y cuyo desarrollo resulta enmarcado por uno o varios métodos de análisis propuestos por el investigador (Garza, 1996). Empero, dicha investigación debe ser sistemática y controlada para que los hechos objeto de estudio no sean simplemente producto del azar (Hernández et al., 1997). De esta manera, los problemas o fenómenos sociales han sido abordados con distintas metodologías y desde diversos enfoques. Los más destacados son los sustentados por las experiencias, mientras que, como contraparte, se encuentran los que se basan en la toma de muestras de la realidad para analizarlas posteriormente. Es decir, existen metodologías, cualitativas y cuantitativas (Monje, 2011). Además, puede llevarse a cabo una investigación de tipo mixto, mediante la combinación de ambas (Sánchez y Murillo, 2021).

El alegato entre la educación y la pedagogía no puede situarse a través de una continua línea discursiva de alejamiento o acercamiento entre ellas, ya que tenemos que la educación no siempre estuvo ligada a la pedagogía, pues manifiesta Romero (2008), “que es hasta los albores del siglo XVIII, cuando la educación deja de lado a la praxis y la pedagogía reclama para sí, la totalidad de los problemas de la misma” (p. 138).

De la misma forma, la historia de las políticas de educación, no puede entenderse únicamente como la de ejercicios individualistas, sino también masificadores, así, se traza uno de los objetivos de este trabajo, el de proponer que las políticas educativas lejos de mostrarse como continuidades son, por el contrario, discursos estratigráficos discontinuos. Con ello, puede distinguirse que, a partir del siglo XIX, la educación se convirtió en un asunto de Estado, dirigido, al menos, a través de dos vertientes: una, como proyecto reformador de la población y otra como estrategia pedagógica (Romero, 2008, pp. 139-140). En consecuencia, puede afirmarse que fue entonces, cuando algo, como una especie de política dirigida al cuidado de la vida, se mostró de las dos formas antes expuestas. La primera, que tuvo su origen desde finales del siglo XVIII y Michael Foucault llamó anatomopolítica del cuerpo humano, concentrada directamente hacia el ser individual y, la segunda, ya en el siglo siguiente, denominada biopolítica de la población, como una nueva técnica dirigida

hacia el hombre/especie, (véase a Foucault, 2002 y 2017), y es en esta postura, en la que se considera el eje del ejercicio del dispositivo educación a través de la pedagogía y del control del sujeto/especie desde la escuela (véase a Rodríguez-Revelo, 2016 y 2017).

Entonces, la pertinencia de la reflexión sobre el origen de la ingeniería civil en México, es útil, al mostrar que, no se manifestó como un encadenamiento educativo del siglo XIX, sino como emergencia o ruptura de un régimen colonial a otro liberal y como parte de esa la línea discursiva estratigráfica de la educación, la ingeniería civil emerge como un dispositivo para gestionar la vida de la población; es decir, como una tecnología educativa que va a tener el encargo de formar profesionales para administrar los recursos de un territorio con el propósito de hacer vivir a la población —como proyecto masificador y no individualista, cuyo “objeto de gobierno será la productividad de la población. Sin duda, podemos hablar aquí con propiedad de una conducción biopolítica que a partir de estrategias de control sobre la población se intensifica, visibilizando la productividad como una razón de Estado” (Olave y Vélez, 2017, p. 47). Por eso y, como metodología propuesta, la evolución de las políticas de la educación superior en México, desde la perspectiva de la ingeniería civil, se aborda mediante un esquema genealógico dividido en tres momentos: primero, la educación bajo el control peninsular (Saldaña, 2005, p.13); segundo, la irrupción de la ingeniería mexicana y su ejercicio como profesión al servicio del Estado y tercero, la ingeniería mexicana actual con el proyecto de la Universidades para el Bienestar Benito Juárez como caso particular.

2. Metodología

La metodología elegida para esta investigación, tiene como base una perspectiva que Michel De Certeau llama praxis social de las discontinuidades (De Certeau, 1993), la cual toma sentido en Michel Foucault, a través de su concepto de formaciones discursivas o epistemes (Foucault, 2010, p. 55). Su aplicación puede mostrarse desde distintas facetas de los fenómenos sociales y la educación es una de ellas, como lo es también, “la intromisión de la política y del poder sobre el bio, de los individuos y multitudes escolares” (Illicachi, 2017, p. 109). Las epistemes son estratos geológicos que funcionan como discontinuidades sociales, que permanecen. Todo es una discontinuidad, por lo que a la educación deja de

vérsele solo como una secuencia de hechos y puede abordársele como un proceso.

[...] a pesar de los deslizamientos del subsuelo, mantiene idénticas las palabras, los conceptos o los temas simbólicos. Un simple ejemplo: se habla del “loco” en el siglo XVI, en el siglo XVIII y en el XIX, pero en realidad, aquí y allá, “no se trata de la misma enfermedad. (De Certeau, 1995, pp. 20-21)

Para Michel Foucault y Gilles Deleuze, el enunciado o episteme, “es una formación discursiva que se genera en un determinado momento y que envuelve a la colectividad; en otro sentido, es como una manta que cubre a toda la sociedad y que la determina” (Ramón, 2018, p. 122). En palabras de Deleuze (2014, p. 23), “un enunciado es una regularidad y ¿qué significa?, ¿qué regulariza?, regulariza puntos singulares”. Singularidades o, dicho de otra forma, efectos, puntos que convergen y determinan al sujeto sujetándolo por medio de la red o diagrama estratigráfica del momento.

El diagrama, según Gilles Deleuze (2016), “Es la exposición de las relaciones de fuerza que constituyen el poder” es también, “el mapa de estas relaciones, de la densidad, de la intensidad, que procede por uniones primarias no localizables, y que en cada instante pasa por cualquier punto, o más bien en toda relación de un punto a otro”; (p. 63), “en otros términos, todo lo que se esquematiza a través de agenciamientos o dispositivos” (Ramón, 2018, p. 122) y:

Como puede deducirse, es el enunciado o la episteme del momento, en el caso actual, por ejemplo, el neoliberalismo, el que emite singularidades y estas se manifiestan a través de dispositivos o agenciamientos institucionalizados, normativos y de control, por ejemplo, la escuela, la fábrica, la policía, el centro comercial, etcétera, para que así, la población, el sujeto especie, se subjetivise en, el alumno, el obrero, el delincuente, el consumidor, etcétera. (Ramón, 2018, p. 122)

Así, la enseñanza de la ingeniería civil en México puede entenderse como un proceso histórico marcado por distintos enunciados o epistemes; por ejemplo, la episteme soberana, la moderna y la contemporánea. Como línea discursiva paralela, destacan las ideas epistemológicas planteadas por Karl Popper y Thomas Kuhn. Aunque no son idénticas, sí son complementarias. La verdad epistémica popperiana,

entendida como un proceso de falsabilidad y construcción de un nuevo saber, está vinculada al discurso paradigmático de Kuhn, basado en relaciones de fuerza. Es decir, un nuevo paradigma científico conlleva, en cierta medida, una disputa intrínseca que lo justifica y le permite perdurar (Popper, 1962; Kuhn, 2013). Lo mismo ocurre con las estratigrafías, como procesos de emergencia que irrumpen como territorialidad y desterritorialidad (Haesbaert, 2011; Herner, 2009).

Por otra parte, hablamos también de la larga duración como una propuesta metodológica histórica, que, por sus características, ha dado pie a que sea utilizada para interpretar distintos fenómenos sociales; entre ellos, la educación, tomando en cuenta al tiempo como elemento principal. Así, al tratar al tiempo histórico o los sucesos sociales como lentitudes o inmóviles, se deja a un lado el fenómeno de la ruptura, es decir, todo es una discontinuidad (véase Braudel, 2002, pp. 17-18; Romano, 1997, p. 73).

Las epistemes funcionan como dispositivos de larga duración, como madeja multilínea. Una de ellas, la educación superior desde la disciplina de la ingeniería civil, tuvo su aparición, en el mundo y en México, en el siglo XIX. Sin embargo, fue como un modelo discontinuo, por lo que se presenta un análisis desde tres estratos o epistemes; el *antiguo*, como modelo bajo el dominio soberano español, el *moderno* que deviene desde la transformación del Colegio de Minería del régimen soberano en la Escuela de Ingeniería de corte liberal y, por último, el *contemporáneo*, que va del modelo neoliberal al del nuevo esquema del Bienestar implementado por las autoridades en ejercicio. Y es en este último punto, en el que se mostrará un enfoque cuantitativo del origen y resultados de la, hasta ahora, única escuela de Ingeniería Civil de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, como producto del esquema renovador humanista del gobierno federal llamado la Cuarta Transformación mexicana.

3. Resultados

3.1 El estrato soberano. La educación bajo el control peninsular. Del Colegio de Minería al servicio de la Corona

Grosso modo, la episteme soberana aborda la época del Rey que, en general, puede considerarse en

la historia de México como el periodo virreinal. Este estrato epistemológico, se destaca por un ejercicio del poder desde la legitimidad del soberano, es decir “la teoría de la soberanía es el ciclo de la legitimidad del sujeto al sujeto —súbdito—, el ciclo del poder y los poderes, ciclo de la legitimidad y la ley” (Foucault, 2002, p. 50) que se manifiesta en el dominio del territorio —lo inert—, lo material por encima de la vida. En otras palabras, el enunciado discursivo estaba dirigido hacia el dominio territorial de la Corona, aún sobre la vida de los súbditos. “Visto así, en el antiguo régimen, aquel en el que, el poder soberano dictaminaba las directrices de la muerte para hacer vivir a la población, esta, como hombre especie, no cobraba relevancia, pues la relación entre soberano y territorio se manifestaba per se, sin ningún vínculo entre él, su territorio y sus vasallos” (Ramón, 2022, p. 92), “al señor feudal no le importaba la población, él tiene un montón de siervos, es todo lo que le interesa” (Pérez, 2017).

Es así, cómo la Corona española, por medio de la jerarquía eclesiástica, tanto regular como secular, fue la encargada de administrar la educación en todos los niveles y en todos los confines del territorio novohispano (ver Ricard, 1986 y, sobre todo, Gonzalbo, 1990). Una institución de educación superior creada en los primeros años de la Colonia fue el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, conocido como el primer Colegio de América, fundado en 1536, por Fray Juan de Zumárraga, obispo de México y dedicado a la enseñanza superior de la nobleza indígena (Ricard, 1986, pp. 334-335).

En ese mismo año, el mismo Fray Juan de Zumárraga pidió autorización al rey de España para el establecimiento de la Real Universidad de México, pero fue hasta el 30 de abril de 1547 cuando el monarca dio a conocer su conformidad sobre esta solicitud, el 21 de septiembre de 1551, se dictaron los ordenamientos necesarios para su fundación y el 25 de enero de 1553, el virrey Luis de Velasco ejecutó la Real Cédula para la apertura de la Real y Pontificia Universidad de México (Martín y Ramón, 2007).

Durante la época virreinal, el desarrollo de la educación superior empezó a florecer con la creación de esta institución orientada a las áreas humanísticas, el derecho y la medicina. En contraste, las enseñanzas de las áreas técnicas todavía se transmitían en forma práctica, de maestro a alumno, más aún en

el ramo de la construcción, esto hasta la creación del Real Seminario de Minería.

Un grupo muy significativo por su estrecha relación con la educación científica, es el de los mineros. El rápido desarrollo de esta actividad en la Nueva España se debió a que era observada permanentemente por la monarquía. Los mineros españoles traían consigo una experiencia acumulada desde los tiempos del Imperio Romano, cuando se explotaban en Hispania oro, plata, cobre, hierro, plomo y estaño. Estas experiencias se trasladaron a la Nueva España, y perduraron durante mucho tiempo, pero la necesidad de explotar al máximo las riquezas minerales produjo que se creara el Real Tribunal General de Minería el 1 de julio de 1776, y el Real Seminario de Minería, el 1 de enero de 1792 (Martín y Ramón, 2010a).

Sin embargo, el Seminario de Minería o Colegio de Minería, no significó un avance en las instituciones científicas novohispanas propiamente dichas. Pues, aunque se rescata el hecho de que tuvo la influencia de la élite criolla, el decreto de su creación obedeció totalmente a la Corona española y a sus intereses, “pues estas instituciones a poco de establecidas cayeron bajo el control peninsular y fueron puestas al servicio de los intereses de España” (Saldaña, 2005, p. 13).

Es decir, el Seminario de Minería, solo atendió la emergencia española de obtener mayores recursos de plata para su único beneficio, por lo que, a decir de Miranda, (1995), “fue la niña mimada de la familia crematística” (p. 59). Por ello, no puede definirse como el antecedente de la ingeniería civil en México, como tradicionalmente se le ha considerado (Rodríguez, 2021; Ramos, 1996), sino como parte de un enunciado discursivo que reflejaba el modelo soberano en donde el territorio era más relevante que la población, postura que se modificaría en el siglo XIX.

3.2 El estrato moderno. La irrupción de la ingeniería mexicana y su ejercicio como profesión al servicio del Estado

En el siglo XIX, e incluso un poco antes, el poder de soberano fue sustituido por otro más sutil y dócil, el de la consideración de la vida por parte del poder (Foucault, 2017). “Se conformó un estilo novedoso de gobernar, en el que la vida se sobrepone

a la muerte, de ahí la lógica de los nuevos dispositivos, todos ellos encaminados al cuidado de la vida y será la pedagogía el centro del ejercicio de ese poder de la vida” (Ramón, 2022, p. 92). Fue bajo el escenario de la vida, que se dieron las condiciones para la aparición de un actor, sino el más relevante desde el enunciado de la educación, si uno que marcaría la diferencia, este personaje que, si bien ya tenía presencia desde poco antes, emerge en el siglo XIX: la ingeniería civil, que aparece como un dispositivo desde la práctica para el cuidado de la vida.

El primer elemento que habría que destacar se refiere al hecho de que la ingeniería civil devino en una práctica productiva. No permaneció aislada —como en la mayoría de los otros casos de ciencia y tecnología— en la mera consideración teórica y en reductos académicos, sino que trascendió hacia aplicaciones prácticas localizadas fuera de la academia y dentro del terreno productivo. Se convirtió, por decirlo así, en una actividad necesaria en la vida social y económica de la Nación, y —además— rentable. (Domínguez, 2013, p. 12)

A escala mundial, el antecedente más directo del ingeniero civil, se encuentra en el ingeniero militar, aquel que, preocupado por salvaguardar el interés del reino, fabricaba armas y construía fortificaciones para defender al soberano de sus enemigos. En el siglo de las Luces y en el de la Revolución Industrial, la ruptura epistemológica, marca el rumbo de la ingeniería. En ese momento, el siglo XVIII y, poco a poco, la marca estratigráfica del cambio en el pensamiento de lo “militar” a lo “civil” o de “militares” a “civiles”, dio impulso a que el inglés John Smeaton, se autonombrara el primer “ingeniero civil” (Derry y Trevor, 1990, p. 587).

Es decir, el salto del interés del soberano por salvaguardar su territorio —el territorio per se— al de la ciudadanía, como parte fundamental del territorio, dio pie a que el tema militar quedara opacado por el ciudadano (Heyman, 2001). Fue en este contexto cuando se incrementó la ejecución de obras públicas, como caminos, puentes, puertos, obras hidráulicas y, sobre todo, construcciones enfocadas en el desarrollo de las ciudades, particularmente en el ámbito sanitario. Como resultado, el término ingeniero civil comenzó a utilizarse con mayor frecuencia, destacando una nueva figura: el ingeniero civil, el “soldado de la paz”, quien sustituyó las obras para la guerra por

una ingeniería al servicio de la vida y del bienestar de la población. Es así como nace esta profesión.

Visto antes, y como parte de una política combinada entre el antiguo régimen y el régimen liberal, podemos darnos cuenta que el Real Tribunal de Minería, y posteriormente el Real Seminario de Minería, aparecieron como parte de las reformas borbónicas implementadas en la Nueva España. Sin embargo, y como parte fundamental para poder discernir entre dos instituciones completamente distintas, es necesario aclarar que, el Seminario de Minería o Colegio de Minería, como mejor se le conoce, de fines del siglo XVIII es una institución del rey y para el reino, es decir que todo lo que se generó en esa casa de ciencia novohispana fue, en términos generales, en beneficio del reino español.

Por otro lado, la Escuela Nacional de Ingenieros, nombre con el cual fue transformado el Colegio de Minería, 75 años después, fue una institución que enfocaría su labor totalmente en favor de la población de la naciente nación mexicana.

Además de la defensa, la infraestructura requerida para el desarrollo del país exigía la participación de cada vez más ingenieros, para lo cual se formaron algunos centros de enseñanza técnica como la Escuela de Artes y Oficios, establecida en 1856 por el presidente Ignacio Comonfort, y la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria fundada en 1857. En la primera, la educación que se debía ofrecer abarcaba principios religiosos, dibujo lineal, aritmética y geometría práctica (Ramos y Saldaña, 2005).

Con todo lo anterior como antecedente, es como llega el momento del surgimiento de la carrera de ingeniería civil, gracias a las reformas de 1867, con la expedición, por parte del presidente Benito Juárez por medio de su secretario Gabino Barreda, de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, que en su artículo 6° del capítulo II, indicaba cuales eran las escuelas de instrucción superior que se ubicarían en el Distrito Federal. En esta ley se establecieron los estudios de jurisprudencia, medicina, agricultura y veterinaria y se creó la carrera de ingeniero civil (León, 1974, pp. 150-151).

Tras la expedición de la Ley Orgánica mencionada, el Colegio de Minería, se convirtió en la Escuela Especial de Ingenieros, como la institución heredera de la labor docente del Real Seminario de Minería. Posteriormente, como anexo de la Escuela

de Ingenieros se estableció la Escuela Práctica de Metalurgia y Labores de Minas de Pachuca.

Dos décadas después, en 1883, la Escuela Especial de Ingenieros se transformó en Escuela Nacional de Ingenieros y estudiaban en ella los futuros telegrafistas, ensayadores y apartadores; además, había ya las carreras de ingeniero topógrafo, ingeniero hidrógrafo, ingeniero industrial, ingeniero de minas y metalurgista, ingeniero geógrafo e ingeniero de caminos, canales y puertos.

Esta nueva especialidad de ingeniero de caminos, canales y puertos, obedeció decididamente al impulso porfirista de realizar obras de infraestructura. A partir de 1897 se transformó en la de ingeniero civil, debido a la enorme influencia de ingenieros ingleses que trabajaron en México durante el régimen de Porfirio Díaz (Bazant, 1984; Martín y Ramón, 2010b).

Como se pudo notar, una de las irrupciones más importantes de la historia de la educación:

Fue la aparición o la puesta en escena del actor llamado población, y con ello todo un sistema para su control; pero individual, para lo cual se implementó un aparato de seguridad en su conjunto, formado por la tripleta, territorio-población-seguridad. (Ramón, 2022, p. 81)

3.3 El estrato contemporáneo. La ingeniería civil mexicana actual

El “mercado”, según sostiene el pensamiento liberal clásico, como modo natural de dejar hacer-dejar pasar y su autorregulación, fueron modificados por el neoliberalismo que con la misma bandera liberal —dejar hacer— colocó a la participación del Estado como promotor de la competencia y espectador del mercado. Así, este modelo económico desplazó al esquema keynesiano donde el Estado protagonista debía encargarse del gasto público, por lo que, el individuo como sujeto libre debe participar en el juego del mercado, en donde, lo importante es la “competencia” vista, desde luego, como algo natural (véase, Delgadillo, 2014, p. 19). Empero y desde la hipótesis foucaultiana, la competencia no es algo natural, sino algo que debe producirse y estimularse, por ello, el neoliberalismo obstinadamente crea condiciones para que se produzca.

Luego entonces, el Estado, lejos de lo que se cree, si interviene para generar competencia a través de la privatización. La redistribución de la riqueza y la desigualdad también generan competencia. En ese caso, el individuo es considerado como sujeto empresarial y como simple capital humano, consumo para toda la vida, su familia, su educación, su pareja, hasta su jubilación, todo es una empresa constante, pero, todo ello, bajo las reglas de la biopolítica o gubernamentalidad neoliberal (para un mejor panorama véase Fortanet, 2015, pp. 119-125).

Durante el siglo XX, el mundo occidental se dividió, desde la economía, en dos formas o estilos de gobernar. La primera, que como máxima manejó, el dejar hacer, dejar pasar, y la segunda cuyo eje se manifiesta en la finalidad de dirigir a los medios de producción. Estas dos formas, el liberalismo y la planificación, fueron, a decir de Foucault (2023), las formas de gobernar al máximo y al mínimo que predominaron en todo el siglo XX. Como se verá, tanto la enseñanza de la ingeniería como su práctica, estuvieron sumergidas entre estos dos estilos.

En 1916, Venustiano Carranza transformó la Escuela de Artes y Oficios en la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos Electricistas, antecedente de la actual Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica -ESIME-, y creó la Escuela Nacional de Química Industrial, antecesora de la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas -ESIQIE-. En 1922 se estableció la Escuela Técnica de Maestros Constructores, que más tarde se convertiría en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura -ESIA-. Todas estas escuelas fueron reunidas años más tarde, en 1937, a partir de la creación del Instituto Politécnico Nacional por parte del presidente Lázaro Cárdenas (Martín y Ramón, 2010b). En 1929, la Universidad Nacional de México, recibió su autonomía y cambió su nombre al de Universidad Nacional Autónoma de México.

Más tarde, producto de una estrategia política de gobernar al mínimo, el Estado mexicano, redujo su intensidad y permitió la generación de escuelas de corte privado, como son el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, que se fundaron en 1943.

En la década de 1950, se construyeron las instalaciones educativas de Ciudad Universitaria, por la UNAM y Zacatenco -Unidad Profesional Adolfo López Mateos- por parte del IPN. A finales de 1973,

por iniciativa del presidente Luis Echeverría, se creó una universidad cuya emergencia fue el crecimiento de la zona metropolitana de la Ciudad de México, la UAM, Universidad Autónoma Metropolitana. También se fundó el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología -CONACYT- y numerosos centros tecnológicos por todo el país, como últimas muestras de un gobierno de carácter social.

4. Discusión

4.1 El desarrollo y la educación

En México, como en otros países, en las diferentes épocas, las políticas de desarrollo han mostrado distintas perspectivas de acuerdo con el devenir histórico y a la concepción política e ideológica en que se construyeron. Desde luego, estas políticas se enmarcan a partir de las corrientes del pensamiento vigentes en cada momento y fue de esta manera cómo la planeación cardenista tuvo influencia socialista y las actuales políticas tienen un corte benefactor, lo que ha incidido en los esquemas que se aplican en la educación.

Se supone que todas las acciones implementadas, derivadas de cualquier estrategia, tienen como objetivo final el desarrollo nacional, al menos en los términos establecidos en sus planes y programas. Sin embargo, también existe la percepción de que el enfoque regional, como instrumento clave para generar crecimiento económico y bienestar, está agotado o en proceso de extinción.

4.2 La educación básica

Como es bien sabido, el tercer artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece el derecho de los ciudadanos y la garantía por parte del Estado, estados y municipios de recibir e impartir, respectivamente, la educación en todos sus niveles (Const., 2024.). ¿Se logra? ¿Con qué calidad? ¿Cómo se hace? Estas preguntas han tenido ya varias respuestas desde muchos puntos de vista.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- señala que:

[...] desde el nivel primario al superior, ha experimentado un crecimiento exponencial desde 1950, pasando de uno a 36 millones de estudiantes, con

lo cual se ha logrado prácticamente la escolarización universal hasta el nivel de secundaria. Sin embargo, gran número de alumnos abandonan el de media superior, y en la actualidad se prevé que solo 56.3 % de los mexicanos terminen este nivel de estudios. (OCDE, 2019)

Estos datos muestran que, si bien la cobertura es la adecuada en educación básica, habrá que cuestionar la otra cara, la de la calidad, dado que esta etapa es la base sobre la que se sustentan los procesos de la educación superior. Tenemos cubierto prácticamente el cien por ciento hasta la educación secundaria, pero de ahí para adelante va reduciéndose hasta llegar a la cifra del cincuenta por ciento de la población joven que no estudia una carrera universitaria.

4.3 La educación superior

La educación superior está conformada por los programas educativos “posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación” (UNESCO, 2019).

Históricamente, la educación superior ha estado fuera del alcance de grupos en situación de pobreza, de discapacitados, minorías raciales o etnias y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU se ha pronunciado a favor de una educación superior accesible, haciendo notar que es necesaria para el “desarrollo completo de la persona humana y su sentido de dignidad” (UNESCO, 2019).

Uno de los principales motivos de preocupación es el porcentaje de profesionales en relación con la población total del país. Por ello, aumentar este porcentaje debe ser un imperativo. En México, dicho porcentaje es considerablemente menor que en otros países con condiciones similares, y, por supuesto, mucho más bajo que en los países más avanzados. La política de incrementar la población estudiantil en el nivel profesional se enfrenta a la contradicción de una mayor demanda de aspirantes, pero con pocas posibilidades de ingreso debido a la insuficiente capacidad de las universidades actuales. A esto se suma la mala calidad de la enseñanza en el nivel medio superior y otros factores sociales, generados

principalmente por el sistema económico, político y cultural capitalista.

[...] Se ha encontrado que los mayores porcentajes de reprobación, o de no acreditación como se denomina en algunas escuelas, es mayor en los primeros cursos de matemáticas y física. También se ha encontrado que los alumnos que desertan lo hacen en su gran mayoría al principio de la carrera. Desgraciadamente, la causa principal ha sido una deficiente preparación en los niveles previos. De nada sirve, entonces, aceptar alumnos que muy difícilmente terminarán los primeros semestres o trimestres. (González, 2009, p. 390)

Actualmente, la matrícula nacional en nivel licenciatura consta de 4 461 986 alumnos, mientras que a nivel de maestría se reduce drásticamente a 304 153, y en el nivel de doctorado disminuye aún más, quedando en la cifra de 60 086 alumnos (ANUIES, 2024). Estos números son claros, pues si bien la matrícula a un nivel de licenciatura es importante y sigue en aumento, en los grados de maestría y doctorado disminuye significativamente. Sin embargo, aunque la cifra mostrada de la matrícula de alumnos estudiando una carrera universitaria es alta, casi 5 millones, hay que decir que es insuficiente, pues al mostrar y contrastar, de manera general, la cifra de la población de entre 20 a 25 años, presentada por el INEGI (2020), marca que hay más de 8 millones de jóvenes de entre 20 a 25 años, que es la edad más común para estudiar una licenciatura.

En términos generales, la educación universitaria en México es manejada por medio de competencias o, en otro sentido, por la competencia. Ante un mundo global o enmarcado en el concepto de aldea global, los alumnos deben comprobar que dominan una serie de habilidades que los harán competentes o competidores, ante un mercado específico. Un caso ejemplar es la ingeniería. Bajo este esquema, asociaciones como el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, CACEI, en su marco de referencia 2018, enumeró una serie de habilidades o atributos que los alumnos de ingeniería deben de aprender durante su estancia en una escuela de ingeniería para poder ser competitivos a una escala continental o mundial (CACEI, 2020).

4.4 Un nuevo modelo. La creación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García

En contraposición, nace un modelo educativo basado en la igualdad y la cobertura a toda persona que desee estudiar una licenciatura, que contrasta con el de la competencia, la cual es desigual por definición y por naturaleza, pues debes competir por un lugar en una universidad, debes competir por una calificación, debes competir por egresar, y debes competir en un mercado laboral, mientras que este modelo se enfoca a la exclusión que fue generada por el modelo competitivo, exclusión a los jóvenes y a las localidades que no cuentan con educación superior. Este modelo está centrado en la población joven y en las localidades, de acuerdo con las características de la población joven y de las necesidades y los recursos de las localidades excluidas.

Aunque formalmente las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García surgen en 2019, lo cierto es que tienen sus orígenes varios años atrás, al menos desde 2016. De hecho, podemos identificar dos grandes periodos. El primero, es el que corresponde a uno denominado “proyecto político”, donde, sin el reconocimiento oficial por parte de las autoridades educativas, inició como una iniciativa del licenciado Andrés Manuel López Obrador como cabeza del partido Movimiento de Regeneración Nacional (MoReNa). El segundo, puede distinguirse como un “proyecto de Estado”, que surge a partir de su triunfo en las elecciones presidenciales de 2018 y que se formalizó el 30 de julio de 2019 por medio del decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación -DOF-.

Cabe apuntar inclusive, que meses antes, el 18 de diciembre de 2018, en El Mexe, Hidalgo, autoridades federales y estatales dieron el “banderazo” de este programa de Escuelas Universitarias que fue tomado como bandera política por parte de los legisladores morenistas de la Asamblea Legislativa de la Ciudad de México, quienes financiaron su creación y su funcionamiento; las escuelas que iniciaron el programa fueron los planteles de Cuauhtémoc, Xochimilco, Tlalpan y Tláhuac, en la Ciudad de México y la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco en el Estado de México (ALDF, 2016).

El “proyecto de Estado”, es el que hoy está vigente con el nombre de Organismo Coordinador

de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García -UBBJ- y forma parte de los programas prioritarios enumerados en el Plan Nacional de Desarrollo en el rubro de Política Social en el apartado de Derecho a la Educación.

Con 100 planteles y con una cobertura en 31 estados, comenzaron sus actividades las Universidades del Bienestar Benito Juárez un 31 de marzo de 2019:

Para la instalación de los planteles se dio preferencia a zonas de alta densidad poblacional en las que había Para la instalación de los planteles se dio preferencia a zonas de alta densidad poblacional en las que haya nula oferta de estudios universitarios y con alto grado de rezago social, marginación y violencia. Las escuelas universitarias se distribuyen en Oaxaca (11 planteles), Ciudad de México (10), Veracruz (8), Chiapas y Guanajuato (6). Las otras entidades tienen entre 2 y 5 escuelas. En conjunto, las Universidades para el Bienestar ofrecen 32 mil plazas para estudiantes, los cuales recibirán una beca de 2 mil 400 pesos mensuales.

Los edificios permanentes en los que operarán las Universidades para el Bienestar serán construidos con el concurso del trabajo comunitario y de trabajadores locales, en terrenos donados o entregados en comodato por campesinos, municipios o comisariados ejidales. Las carreras que se ofrecen son Ingenierías Civil, Industrial, Forestal, Agroalimentaria, Ambiental, Agroforestal, Electromecánica, Agronomía, en Minas, Piscícola, en Acuacultura, en Desarrollo Regional Sustentable, Química de la Industria Petrolera, en Administración de la Industria Energética y en Procesos Petroleros, en Energías Renovables; Medicina Integral y Salud Comunitaria; Enfermería y Obstetricia; Medicina Veterinaria y Zootecnia; Contabilidad y Administración Pública; Derecho; Patrimonio Histórico e Industria de Viajes; Gestión Integrada del Agua; Normal de Educación Básica; Estudios Sociales; Patrimonio Histórico y Biocultural; Educación Física; Administración Municipal y Políticas Públicas; Música y Ludería y Normales Rural e Intercultural Bilingüe. (DOF, 2019b)

Su esencia está sustentada en la crítica al modelo educativo propio del neoliberalismo, el cual está basado en la competencia y por lo tanto en la desigualdad. Es decir, el modelo educativo del Bienestar funciona como “una propuesta de inclusión de aquéllos a quienes se ha negado el acceso

a la educación superior y se les ha excluido de una participación plena en la vida social y en el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos” (UBBJ, 2023, p. 2).

4.5 La Escuela de Ingeniería Civil de Texcoco-UBBJ

Como se mencionó, la sede Texcoco de las UBBJ, donde se imparte la carrera de ingeniería civil, fue una de las pioneras en este proyecto educativo. Inició en 2016, como una asociación civil llamada Escuela Universitaria de Ingeniería Civil, por la iniciativa de un grupo de actores políticos texcocanos. Esta escuela empezó a laborar, bajo el auspicio de diputados morenistas, con alrededor de quinientos matriculados en una sede que fue proporcionado por el H. Ayuntamiento de Texcoco y que es en la que actualmente se encuentra (A. Ramírez, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

Al día de hoy, cuenta con aproximadamente 600 estudiantes que están integrados, en seis grupos de primer semestre, cuatro de tercer semestre dos de quinto semestre, uno de sexto semestre, tres de séptimo semestre y dos de noveno semestre, que es el último de los que consta el programa de estudio. Cuenta con una plantilla de dieciséis docentes, la mayoría ingenieras e ingenieros civiles con especialización y experiencia docente hecha en la UNAM y el IPN, además de ingenieros de la Universidad Autónoma de Chapingo.

El personal de operación de la escuela es de siete personas. Las instalaciones cuentan con laboratorios de hidráulica, computación, estructuras y geotecnia. Claro está que, con apenas ocho años de actividad, es una escuela relativamente joven; que, sin embargo, ya ha dado el fruto de seis generaciones de ingenieras e ingenieros civiles.

5. Conclusiones

Hasta ahora, la discusión sobre la evolución de las políticas sobre la educación de la ingeniería civil en México, se ha enfocado y tratado normalmente como una línea continua en la que, en cada etapa, lo actual, siempre tiene que ver con lo inmediatamente anterior, cuando se ha demostrado que, en realidad, es una línea discontinua que obedece a una estrati-

grafía discursiva del momento y de esta manera, se ofrece una crítica de la situación que encontramos.

En general, con respecto al programa de las UBBJ, considerando al número de estudiantes, el número de docentes y el personal administrativo con que cuentan, los resultados son positivos, en comparación con otras escuelas cuyo gasto es muy superior al que aplican. Sobre la calidad de la educación, hasta el momento, solo puede tomarse como referencia la calidad docente que ofrece, profesores con maestrías y doctorados y con amplia experiencia y la de los estudiantes egresados, entre los que ya hay casos de éxito en el mercado laboral.

En la carrera de ingeniería civil, la matrícula sigue una curva ascendente. A la fecha se han recibido 1888 estudiantes y han egresado seis generaciones en las que se tiene un registro de 690 alumnos, 204 de ellos con créditos completos y sigue creciendo cada año.

Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2024). (s.f.). Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. <https://bit.ly/3ZxmSMM>
- ALDE. (2016, 22 de febrero). *Diputados de morena recorren instalaciones de escuelas universitarias que apoyan económicamente*. Noticias. <https://bit.ly/3XC08su>
- Bazant, M. (1984). La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, 33(3), 254-297. <https://bit.ly/3zsHyej>
- Braudel, F. (2002). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Fondo de Cultura Económica.
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería [CACEI]. (2020). (s.f.). Marco de Referencia 2018. <https://bit.ly/3XH9aEz>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2024). Artículo 25. Diario Oficial de la Federación. <https://bit.ly/4ftgJX0>
- Deleuze, G. (2014). *Michel Foucault y el poder*. Viajes iniciáticos I. Errata naturae editores.
- Deleuze, G. (2016). *Foucault*. Paidós.
- Delgadillo, J. (2014). Reconfiguración territorial en México ante el proceso de liberación económica. en Guadarrama, Delgadillo y Fonseca (coords.), *Territorios y sociedades en un mundo en cambio: Miradas desde Iberoamérica I*. El Colegio de Tlaxcala-UNAM. <https://bit.ly/4fwWac7>
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (1995). *Historia y psicoanálisis*. Universidad Iberoamericana.
- Derry, T. y Trevor, I. (1990). *Historia de la tecnología desde 1750 hasta 1900*. 11ª ed. Siglo XXI Editores.
- Domínguez, R. (2013). *La ingeniería civil en México, 1900-1940. Análisis histórico de los factores de su desarrollo*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – UNAM. <https://bit.ly/4fS1rLf>
- Diario Oficial de la Federación. [DOF]. (2019a). DECRETO por el que se crea el organismo público descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, México. Secretaría de Gobernación. <https://bit.ly/4dlasuP>
- Diario Oficial de la Federación. [DOF]. (2019b). PLAN Nacional de Desarrollo 2019-2024, México. Secretaría de Gobernación. <https://bit.ly/3MVrLI3>
- Fortanet, J. (2015). *Foucault*. RBA.
- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad*. 2ª ed. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. 2ª ed. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2017). *Historia de la sexualidad*. La voluntad de saber. 2ª ed. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2023). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Garza, A. (1996). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. 6ª ed. El Colegio de México.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. El Colegio de México.
- González, O. (2009). Temas actuales en la agenda internacional de la educación superior y en ingeniería. En C. Martín y J. Ramón (coords.), *Planeación estratégica de la infraestructura en México 2010-2035*. Universidad Tecnológica del Valle de Chalco, Colegio de Ingenieros Civiles de México. <https://bit.ly/3Z8Law2>
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. Siglo XXI Editores.
- Herner, M. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, (19), 158-171. <https://bit.ly/3XzZ20l>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Heyman, J. (2001). *La ciencia de las estructuras*. Instituto Juan de Herrera.

- Illicachi, J. (2017). Del castigo corporal al buen encauzamiento de las conductas en la educación. *Alteridad*, 12(1), 104-114. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.09>
- Instituto Nacional de Estadística. [INEGI]. (2020). Geografía e Informática. Censo de Población y Vivienda 2020. <https://bit.ly/47EagW1>
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. 4ª. ed. Fondo de Cultura Económica.
- León, E. (1974). *La ingeniería en México*. Secretaría de Educación Pública.
- Martín, C. y Ramón, J. (2007). *La construcción de un país. Historia de la ingeniería civil mexicana*. Colegio de Ingenieros Civiles de México-IPN.
- Martín, C. y Ramón, J. (2010a). El Colegio de Minería, forjador de ingenieros. *Revista Ingeniería Civil*, (491), 5-9.
- Martín, C. y Ramón, J. (2010b). La ingeniería civil y el porfiriato. *Revista Ingeniería Civil*, (494), 5-7.
- Miranda, J. (1995). *Humboldt y México*. 2ª ed. UNAM
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Olave, J. y Vélez, C. (2017). Las familias entre fines educativos y económicos. El caso de Chile. *Alteridad*, 12(1), 43-54. <http://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.04>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE]. (2019). (s.f.). Higher Education in Mexico. <https://doi.org/10.1787/9789264309432>
- Pérez, S. (2017, 6 de marzo). *Conversatorio Foucault, el poder y la política*. [video]. YouTube. <https://bit.ly/4eelbZf>.
- Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Editorial Tecnos.
- Ramos, M. (1996). *Estudio de la Física en México en el siglo XIX: los casos del Colegio de Minería y la Escuela Nacional de Ingenieros*. [Tesis de doctorado, UNAM]. <https://bit.ly/4dzTYiB>
- Ramón, J. (2018). La ciudad como dispositivo, la periferia como rizoma. La ciudad de Puebla y su proceso histórico urbanizador. En C. Hoyos et al. (coords.), *Dinámicas urbanas y perspectivas regionales de los estudios culturales y de género*. UNAM-AMECIDER. <http://ru.iiec.unam.mx/4407/>
- Ramón, J. (2022). Posiciones de lugar a lugar en los procesos de agenciamiento en el territorio. La ciudad como dispositivo, la periferia como rizoma. En J. Delgadillo (coord.), *Agenciamiento de desarrollo y territorio. Acción pública y gestión institucional en ambientes rurales y urbanos*. UNA; -CIM-III. <https://doi.org/10.22201/crim.9786073064972p.2022>
- Ramos, M. y Saldaña, J. (2005). La enseñanza de la ingeniería y las actividades de los ingenieros egresados del Colegio de Minería. En Saldaña, J. (coord.), *La Casa de Salomón en México. Estudios sobre la institucionalización de la docencia y la investigación científicas* (pp.134-152). Facultad de Filosofía y Letras-UNAM
- Ricard, R. (1986). *La conquista espiritual de México: ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1575*. 2ª ed. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, E. (2021). *La construcción de una nación. Historia de la ingeniería civil en México en el siglo XIX*. Facultad de Ingeniería-UNAM <https://bit.ly/3UTmuoE>
- Rodríguez, E. (2016). El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela. *Alteridad*, 11(2), 231-239. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.08>
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2), 248-258. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>
- Romano, R. (1997). *Braudel y nosotros. Reflexiones sobre la cultura histórica de nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. (2008). *La vida histórica*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Saldaña, J. (2005). Introducción. Historia de las instituciones científicas en México. En J. Saldaña. (coord.), *La Casa de Salomón en México. Estudios sobre la institucionalización de la docencia y la investigación científicas*. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Sánchez, M. y Murillo G. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la historia*, 9(2), 147-181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>
- Universidades para el Bienestar Benito Juárez [UBB]. (2023). *Estatuto Académico*. <https://bit.ly/4hXpsu>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2019). (s.f.). Educación y Formación Técnica y Profesional. <https://bit.ly/4eDNXCn>

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN

p-ISSN: 1390-325x / e-ISSN: 1390-8642
Vol. 20, No. 1 / enero-junio 2025

Sección Miscelánea *(Miscellaneous Section)*



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/teenagers-participate-model-un-conference-engaging-2480422107>



Reflexiones y desafíos sobre la importancia de la ética en la investigación socioeducativa

Reflections and challenges on the importance of ethics in socioeducational research

-  **Dr. David Pastor-Andrés** Universidad del País Vasco, España (david.pastor@ehu.es)
(<https://orcid.org/0000-0001-7412-0724>)
-  **Dra. Monike Gezuraga-Amundarain** es profesora agregada en la Universidad del País Vasco, España
(monike.gezuraga@ehu.es) (<https://orcid.org/0000-0003-0756-1858>)
-  **Dra. Leire Darretxe-Urrutxi** es profesora agregada en la Universidad del País Vasco, España
(leire.darretxe@ehu.es) (<https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>)
-  **Dr. Iñigo Rodríguez-Torre** es profesor en la Universidad del País Vasco, España (inigo.rodriguez@ehu.es)
(<https://orcid.org/0000-0001-7242-6068>)

Recibido: 2024-04-18 / **Revisado:** 2024-10-16 / **Aceptado:** 2024-11-11 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

Este artículo pretende abordar un trabajo teórico-reflexivo que facilita entender el estado de la cuestión ética en la investigación socioeducativa desde una perspectiva cualitativa. Frente al predominio de las investigaciones cuantitativas en las universidades tanto a nivel internacional como nacional, apostamos por una investigación cualitativa desde las Pedagogías Críticas. De esta manera se entiende que desde la educación e investigación se puede transformar la realidad y un aspecto fundamental de análisis es la cuestión ética. En un primer lugar, se abordarán ideas claves sobre la investigación en el ámbito socioeducativo desde la perspectiva cualitativa en la universidad. En segundo lugar, se analizará la visión histórica de la ética en la investigación socioeducativa. En tercer lugar, se señalarán aspectos éticos claves en la investigación socioeducativa desde la perspectiva cualitativa. En cuarto lugar, se reflexionará sobre la competencia investigadora en la educación incluyendo tanto desafíos como oportunidades a los que nos estamos enfrentando actualmente en las universidades. Retos como la construcción colectiva del conocimiento; la necesidad de considerar las interseccionalidades de género, raza, clase social, etc.; el cuidado de todas las personas implicadas en los procesos de investigación. En conclusión, se destaca la relevancia política y ética de todo proceso de investigación socioeducativa. Es fundamental mantener la reflexión sobre esta cuestión en relación con la construcción de un modelo participativo que priorice el cuidado de las personas involucradas.

Palabras clave: investigación, universidad, ética de la investigación, métodos cualitativos, competencia investigadora, profesionales de la educación.

Abstract

This article aims to address a theoretical-reflexive work that facilitates understanding the state of the ethical question in socio-educational research from a qualitative perspective. Faced with the predominance of quantitative research in universities at both the international and national level, we are committed to qualitative research from the perspective of Critical Pedagogies. In this way, it is understood that education and research can transform reality and a fundamental aspect of analysis is the ethical question. Firstly, key ideas about research in the socio-educational field from a qualitative perspective at the University will be addressed. Secondly, the historical view of ethics in socio-educational research will be analysed. Thirdly, it will point out key ethical issues in socio-educational research from a qualitative perspective. Fourthly, it will reflect on research competence in education, including both challenges and opportunities that we are currently facing in universities. Challenges such as the collective construction of knowledge; the need to consider the intersectionalities of gender, race, social class, etc.; the care of all the people involved in research processes. In conclusion, the political and ethical relevance of any socio-educational research process is highlighted, underlining the need to continue reflecting on this issue in relation to the construction of a participatory model that focuses on the care of the people involved.

Keywords: research, university, research ethics, qualitative methods, research competence, education professionals.

Forma sugerida de citar (APA): Pastor-Andrés, D., Gezuraga-Amundarain, M., Darretxe-Urrutxi, L. y Rodríguez-Torre, I. (2025). Reflexiones y desafíos sobre la importancia de la ética en la investigación socioeducativa. *Alteridad*, 20(1), 74-83. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.06>

1. Introducción

Es cierto que en España existe un predominio de la investigación cuantitativa en publicaciones de alto impacto, sin embargo, también existe una apuesta por la investigación cualitativa debido a su contribución a la investigación educativa (Fernández-Navas et al., 2021). La investigación en el ámbito socioeducativo cada vez va tomando más protagonismo en un espacio académico más preocupado por el abordaje de problemas, tensiones, que pueden surgir a lo largo de los procesos investigativos y a la hora de tomar decisiones sobre estos (González et al., 2012; Opazo, 2016; Pascual-Arias y López-Pastor, 2024; Suárez, 2017). Además, la educación e investigación en Ciencias Sociales puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de sociedades democráticas (Levy et al., 2023). Al respecto, queremos señalar que entendemos la investigación como un acto político y comprometido (Darretxe et al., 2020; Murillo y Duck, 2018), porque defendemos una academia crítica, dialógico-constructiva y responsable y es en este contexto en el que es preciso hablar de la ética. En este sentido, la tarea de la universidad también es la formación ética y política (Ramírez-Pardo, 2012) y, por ende, la formación de la cultura deontológica de los estudiantes (Vainola y Khliestova, 2017). Por consiguiente, las pedagogías críticas permiten reconstruir nuevos significados marcando su potencial transformador (Ramírez-Pardo, 2012), ya que entendemos que se trata de generar procesos de co-construcción de conocimientos junto a los grupos involucrados desde el campo de la Pedagogía Crítica (Visotsky, 2020).

En esta línea, un importante marco de reflexión y generación de conocimiento respecto a la importancia de la ética en la investigación está siendo toda la perspectiva de la investigación crítica y decolonial (Avila Camargo, 2014; Domínguez, 2018; Francis, 2023; Guelman y Palumbo, 2018; Kvietok et al., 2022), la cual nos orienta a ver más allá de rankings y meritocracias, haciendo que nos hagamos preguntas tan relevantes como: ¿qué es lo que investigamos?, ¿para qué?, ¿con quiénes?, ¿de qué modo?. Además, la importancia de recoger otros planteamientos relevantes que ayuden a situarnos ante tiempos plagados de incertidumbres, como los de una ciencia feminista de la “transición, inestable, reflexiva, crítica, incómoda, desestabilizadora” (Deharde, 2020, p.175), que pongan sus objetivos en

el cambio, cuestionando modelos hegemónicos que perpetúan las desigualdades y nos alejan de espacios democráticos de construcción del conocimiento y de sociedades más justas.

2. Visión histórica de la ética en la investigación socioeducativa

Considerando esta cuestión desde una visión histórica, se hace necesario referenciar algunas fuentes por la importancia que tienen y la impronta que han dejado en las diversas propuestas que encontramos actualmente en este ámbito. Como señalan Hirsch y Navia (2018), la ética de la investigación con seres humanos tiene su origen y ha sido especialmente desarrollada por las Ciencias de la Salud. Desde este campo, se ha ido expandiendo, considerando y desarrollando en otras áreas. De Miguel (2021) sitúa los inicios en las Ciencias Sociales a partir de las décadas de los años 70 y 80 del pasado siglo, con la constitución de comités éticos y diversas declaraciones que irán indagando y delimitando la cuestión. Sin embargo, el punto de partida que debemos considerar en la visión actual de las cuestiones éticas, tiene un origen dramático debiendo, primeramente, hacer referencia al Código de Núremberg (Tribunal Internacional de Núremberg, 1947). Este documento es una consecuencia de los abusos que se produjeron contra personas en experimentos biomédicos durante la II Guerra Mundial, esbozándose los primeros criterios respecto a la cuestión de la investigación biomédica con seres humanos. Supuso la internacionalización y socialización de esta cuestión. En el documento se marcaron aspectos esenciales que se deberán tener en cuenta, tales como, el consentimiento voluntario o la preponderancia de los derechos del individuo sobre la propia investigación. Este código ha sido la fundamentación principal de la investigación, teorización, códigos y protocolos sobre Bioética que se han ido desarrollando.

Posteriormente, encontraremos el Informe Belmont (Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento, 1979) que recoge una serie de principios, orientaciones y guías para facilitar la protección de las personas participantes, tres normas éticas básicas que considera prescriptivas y que proporcionan un marco metódico para resolver estos problemas: límites entre práctica e investigación;

principios éticos básicos; y aplicaciones. Además, aporta otra serie de principios que hemos de considerar relevantes: respeto a las personas, beneficencia y justicia, basados en la aceptación de estos por la propia “tradición cultural” en la que nos encontramos. El *respeto* a la persona implica, por un lado, el reconocimiento y respeto de su autonomía, es decir, la capacidad de deliberación, de decisión y de acción que cada sujeto tiene sobre sus acciones mientras no impliquen daño o perjuicio hacia otras personas. Por otro lado, hace referencia, también, a la protección de las personas que tienen su autonomía disminuida. Cuestiones como negar información para poder actuar en total consecuencia, por ejemplo, atenta contra este principio. El segundo aspecto básico es la *beneficencia*, entendiéndose esta como la obligación de no producir ningún daño y “maximizar los beneficios posibles y disminuir los posibles daños” (p. 3). El principio de confidencialidad o el de profesionalidad a la hora de no enjuiciar las informaciones ofrecidas por quien colabora como informante en la investigación, por ejemplo, deben encuadrarse dentro de esta idea de beneficencia.

Finalmente, la *justicia* se relaciona con otras dos cuestiones. Una primera hace referencia a la selección de sujetos y si esta selección se realiza con un criterio basado en el problema de estudio o si existe otro motivo (facilidad para lograr consentimiento, coacción, sujetos fácilmente manipulables...); la otra cuestión, implica que los descubrimientos realizados no sean para un grupo o sector exclusivamente, sino que se extiendan a todo el conjunto de personas que puedan beneficiarse de este. Estos principios en la investigación conllevan así el consentimiento informado (Meo, 2010), valoración de beneficios y riesgos, y la selección de sujetos como requerimientos de los diseños y procesos de investigación. El consentimiento informado implica que se les dé a los sujetos la opción de escoger. El procedimiento conlleva tres elementos: información, comprensión y voluntariedad, esto es, que se le transmita toda información y que no se le oculte nada; que esta información sea entendida completamente, aclarándole y explicándole, de manera que le resulte totalmente comprensible cualquier duda o cuestión que pueda tener, siendo responsabilidad de la persona que investiga el cerciorarse de todo esto. Además, implica que la potencial persona participante se encuentre libre de toda posible coacción y plenamente informada.

La valoración de riesgos y beneficios condicionará la decisión de posibles participantes a tomar parte en el proyecto. Implica una valoración de la naturaleza, así como su valoración sistemática. Esta se debe relacionar con la protección de datos personales o la confidencialidad de la información que faciliten. Como señala el informe, los daños pueden ser de muy diversa índole: daño psicológico, legal, social, etc. y pueden afectar tanto al sujeto como a su entorno o al grupo que pertenece respecto a la muestra seleccionada. Desde la óptica de los beneficios, pueden ser individuales o grupales también, pero siempre tendrán que ser mayores que los posibles riesgos encontrados. En todo caso, todo esto queda siempre delimitado por la protección de los derechos de los que la persona participante es poseedora.

La selección de sujetos concierne a la dimensión de la justicia. Su relevancia se da a dos niveles: social e individual. A nivel individual se debe considerar que quien investiga no realizará una selección con base en preferencias personales condicionadas por la propia temática a investigar, esto es, elegir sujetos afectivamente cercanos en caso de una investigación “potencialmente beneficiosa” o elegir sujetos “indeseables” en el caso de investigaciones más peligrosas o arriesgadas. Respecto al nivel social, se plantea que la selección debe valorar quién debe participar y quién no en relación con “la capacidad de los miembros de esa clase para llevar cargas y en lo apropiado de añadir otras cargas a personas ya de por sí cargadas” (p. 7), pensando en poblaciones o grupos que, por sus características personales o ambientales, tienen unas condiciones menos ventajosas que otros a la hora de participar (personas reclusas, obligaciones familiares, minorías racializadas, personas enfermas,...) y valorando, también, quién va a ser más beneficiado de los resultados. Aún en el caso de ser totalmente imparcial quien investiga y el propio Comité Ético que apruebe esta selección, se pueden producir injusticias en la selección producto de “sesgos sociales, raciales, sexuales y culturales que están institucionalizados en la sociedad” (p. 7). Encontramos que trabajos actuales como el de Armijo y Willat (2022), siguen tomando el Informe Belmont como referencia.

Otro documento de interés es el proyecto *Educating Staff in Community Agencies about Human Subjects Protection in Research* (Capacitación del Personal de Agencias de la Comunidad en lo

Relacionado con la Protección de los Seres Humanos en una Investigación), que tiene su base en el *Informe Belmont*. Realizado por el *Office of Research Integrity* (2004) proporciona una serie de pautas y orientaciones sobre ética y la investigación en la comunidad. Como señalan, la investigación implica entender el mundo e intentar mejorarlo, y a su vez, si esta se realiza con seres humanos, conlleva una serie de responsabilidades que han de guiarse desde una perspectiva ética que nos permita actuar de la manera correcta, respetando todos los derechos de las personas implicadas. El proyecto presenta un protocolo de

investigación que parte de tres cuestiones generales: reclutamiento de participantes, confidencialidad y profesionalidad. Este protocolo resuelve de manera clara cuestiones importantes respecto al papel de la persona investigadora, tanto durante el proceso como una vez finalizado. En su desarrollo y nivel de especificación-clarificación, encontramos una clara reflexión y profundización sobre muchas de las cuestiones que deben considerarse durante el diseño de cualquier proyecto, y a las que deberían responderse de manera inicial antes de llevarse a cabo. En la tabla 1, recogemos los tres aspectos y sus puntos clave:

Tabla 1. Elementos clave de la formación del personal de los organismos comunitarios sobre la protección de los seres humanos en la investigación

<i>Reclutamiento de participantes</i>	1) Es posible encontrar gente que desconfíe de la investigación; 2) El proceso de reclutar es parte de la investigación; 3) Todas las personas tienen derecho a decir que no; 4) Pedir consentimiento informado es señal de que a las personas participantes se les trata con respeto; 5) Muchas veces las personas participantes de una investigación se encuentran en situación de vulnerabilidad; 6) Incluso las herramientas más simples de investigación, como los cuestionarios, las entrevistas y los grupos focales pueden ocasionar daño.
<i>Confidencialidad</i>	1) Mantener la información en privado; 2) Revelar información confidencial podría tener efectos graves; 3) Es más difícil recopilar información íntima si se conoce a la persona que está investigando; 4) La confidencialidad debe durar toda la vida; 5) La gente solo va a agencias donde los traten con respeto y se sienten con seguridad; 6) No se debe publicar la información adquirida durante la investigación. Mantener la confidencial. 7) Romper las normas de confidencialidad si sabemos que alguien tiene intención de hacerse daño a sí mismo o a otra persona.
<i>Profesionalidad</i>	1) Ser consciente del papel que representa la persona investigadora en la Comunidad; 2) Mantener los límites adecuados; 3) Todos/as y cada uno de nosotros/as somos responsables de nuestra conducta; 4) Quienes participan en una investigación son personas cuyas vivencias y conocimientos de la vida tienen mucho valor; 5) No prometer más de lo que se puede ofrecer. 6) Ser muy conscientes de los riesgos a los que nos exponemos como personas investigadoras.

Nota. Elaboración propia adaptado de Office of Research Integrity (2004).

Finalmente, hemos de hacer referencia a la Declaración de Helsinki, encontrándonos en 1964 su primera versión, y que se ha ido revisando durante los últimos años (última versión oficial del 2013). La Declaración de Helsinki de la AMM- Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos es realizada por la Asociación Médica Mundial (AMM). Aunque está destinada principalmente al profesional de medicina, contiene apartados que refrendan lo señalado en el Informe Belmont y que, consideramos, son aplicables también a la investigación en Ciencias Sociales. Por esta razón, nos parece pertinente recoger los que consideramos aplicables a la investigación social y ver su concordancia o similitud con las otras fuentes presentadas.

De esta manera, esta Declaración, desde sus principios generales, incide en cómo la investiga-

ción está sujeta a normas éticas que deben proteger a todas las personas y que, este derecho, siempre está por encima de cualquier objetivo o propósito de cualquier trabajo de esta índole. La confidencialidad, privacidad y el consentimiento informado deben asegurarse en todos sus aspectos. Se habla así, de la importancia de una participación voluntaria, que puede invalidarse por su parte en cualquier momento sin sufrir ninguna represalia; de cómo las personas participantes deben ser adecuadamente informadas en todos los aspectos pertinentes de la investigación, y asegurándonos de que han comprendido toda la información, por lo que es fundamental tener en consideración las necesidades específicas que puedan tener para ello y adecuarse a estas. Aspectos como la difusión y publicación, quedan sujetos también a la dimensión ética, tanto la integri-

dad y exactitud de lo escrito, como la disponibilidad de estas investigaciones para el público, fuentes de financiación y filiación. También señala la necesidad de publicar los resultados negativos como positivos o inconclusos o, en su caso, ponerlos a disposición del público y que se dé la opción a las personas participantes de ser informadas de los resultados.

En este documento, la referencia al papel de los Comités de Ética también se torna relevante, así como las cuestiones referidas con la difusión y publicación de resultados, otro de los ejes principales en los que debería pivotar la investigación, sobre todo, cuando nos referimos a las personas participantes. Relacionada con esto, recogemos lo que Yu et al. (2022) señalan respecto a la necesidad de salvaguardar la independencia de los organismos académicos y científicos de los Estados y sus espacios afines. Sin duda alguna, se nos plantea la cuestión de la dimensión ética a las más altas esferas y su responsabilidad, lo cual no debe quedar fuera del debate.

3. Aspectos éticos en la investigación socioeducativa desde la perspectiva cualitativa

El personal investigador que utiliza metodologías cualitativas se suele enfrentar a que se cuestionen los diseños de sus estudios por los comités de revisión de ética de la investigación o de las agencias de financiación (Ells, 2011). Además, la toma de decisiones sobre la ética de la investigación cualitativa supone una dificultad cuando el diseño de investigación es emergente y el equilibrio entre riesgos y beneficios para las personas implicadas en la investigación todavía es complicado de determinar antes de la implementación del estudio (Ramcharan y Cutcliffe, 2001).

No obstante, la ética en la investigación socioeducativa se relaciona con los criterios de científicidad de la investigación cualitativa. Esta cuestión implica materias fundamentales a tener en cuenta. Como indican Hortigüela et al. (2017), en el modelo actual de producción científica, se valora más la cantidad que la calidad y el aporte real de las contribuciones, lo que condiciona tanto la forma de hacer como de entender la propia ciencia y esto lleva a subrayar, más si cabe, la importancia de la dimensión ética en este ámbito. En la investigación social cualitativa la dimensión ética, deberá ocupar un lugar central,

cuando menos, en el debate académico (Abad, 2016). No debemos olvidar que, como señalan diferentes trabajos recogidos por Yurén et al. (2018), para las personas investigadoras, la ética en la investigación suele quedar como un valor que se situaría por debajo de las competencias técnicas-metodológicas y el posicionamiento epistemológico. De esta manera, debemos entender que, lo ético es indisoluble de las cualidades personales (Cardona, 2020).

Por consiguiente, hemos de situar la ética en la investigación socioeducativa como factor cardinal dado que el objeto fundamental de la investigación son las propias personas. Esto implica la existencia de cuestiones que emergen durante el proceso que deben cuestionarse y responderse también desde una mirada ética. Arias y Giraldo (2011) señalan que en la investigación cualitativa se toman en cuenta tanto el papel de los valores como la existencia de un sesgo ideológico que media durante todo el proceso investigador, lo que obliga a tener el elemento ético presente. De Miguel (2021), por su parte, recalca que la producción de conocimiento siempre es un acto político y por ello esto exige asumir responsabilidad, cuestionando así la supuesta objetividad positivista. Gómez y Molina (2006), respecto a la ética y la responsabilidad, indican que las normas y reglamentos éticos establecidos no solo se deben conocer, sino que deben interiorizarse, llevándonos a un proceso reflexivo sobre nuestra labor en la investigación y los efectos de nuestras acciones, exigiéndonos responsabilidad. Esta responsabilidad implica tres aspectos (Arias y Giraldo, 2011): un deber respecto al buen hacer; la consciencia de las posibles consecuencias; y la obligatoriedad de responder ante alguien. Por su parte, Sandín (2003) relaciona los aspectos de validez y credibilidad de la investigación cualitativa con la necesaria consideración de las implicaciones éticas, considerando que ambas están indisolublemente unidas. El autor subraya que el trabajo con las personas —mediante encuentros, entrevistas, participación y cooperación, entre otros— es decir, el carácter relacional de la metodología, confirma y manifiesta esta interrelación entre ambas cuestiones. Muchas de las decisiones que se toman estratégicas, prácticas o metodológicas son, finalmente, cuestiones de índole ético. Finalmente, para la investigadora Nancy Walton (2016), los objetivos de la ética en los procesos de investigación son tres: protección de las personas participantes; que la investigación responda a los intereses de las personas, de grupo y de la socie-

dad; y la validación de la actividad desde la perspectiva ética, tomando en cuenta para ello elementos como el riesgo, la confidencialidad y el consentimiento informado (Walton, 2016 en Hirsch y Navia, 2018).

En el ámbito educativo, Sandín (2003) considera que son tres las cuestiones éticas principales en el proceso de investigación cualitativa: el consentimiento informado; la privacidad y confidencialidad; y la estancia en el campo. Sobre esta última cuestión, la autora hace referencia a dos cuestiones: el *proceso de negociación de entrada* y el *tipo de relaciones* que se establecen. Respecto al ingreso, se plantea el modo de acceder a las fuentes de información en un espacio que suele estar estructurado jerárquicamente, como suelen ser los centros educativos. Sobre el aspecto relacional, hace hincapié tanto en la importancia de la presentación, como de la explicitación clara de intenciones. Se puede observar que, todos los aspectos que se plantean, deben quedar recogidos tanto en los informes como en las declaraciones realizadas, encontrándose en manos de quien investiga la obligación de llevar adelante en su trabajo bajo estos planteamientos éticos, no como dogma, sino como coherencia humana e investigadora que fortalece el propio resultado de la investigación. Como escriben Rodríguez et al. (1996), el componente ético supone “una garantía de integridad moral” (p. 278) de las personas investigadoras.

4. Competencia investigadora en la educación: desafíos y oportunidades

La consideración de principios éticos en la investigación social y educativa debe ser incuestionable y un principio exigible en toda investigación que tenga como medio y como fin a las propias personas. Una pequeña visión a sus orígenes y desarrollo nos colocan delante de cuestiones que delatan su importancia. En este acercamiento, hemos visto cómo el propio lenguaje va cambiando, y es que este mismo lenguaje, es el que configura cualquier realidad, incluido la ética. Así, apreciamos un salto cualitativo fundamental entre el *Informe Belmont* y el *Educating Staff in Community Agencies about Human Subjects Protection in Research*. La base la proporciona el *Informe Belmont*, pero en el siguiente documento ya no se habla de sujetos informantes, sino de partici-

pantes, pasando de ser objeto a persona con la que se interactúa en un diálogo con el objeto de aportar conocimiento, dando paso a una construcción colectiva de ese conocimiento, fruto de la propia interacción (De Miguel, 2021). Como señala Abad (2016), es necesario una revisión tanto de procedimientos como de los criterios de valoración ética y se deben adecuar a las diferentes realidades y a los diferentes momentos de los procesos de investigación más allá de protocolos estandarizados o de modelos que se repiten mecánicamente (Yurén et al., 2018). De esta manera, al referenciar esta necesaria revisión de las propuestas y modelos, no se pueden obviar las realidades que van cobrando relevancia en cada tiempo y espacio, que debe obligar a revisar tanto los aspectos epistemológicos como metodológicos y de cualquier otra índole que se relacionan con esta dimensión ética. Como claro ejemplo, podemos mencionar los debates respecto a la inteligencia artificial (IA). Firat y Kuleli (2024) referencian algunos trabajos que cuestionan la falta de transparencia de su estructura, presentándola como “contraria al movimiento hacia la transparencia y la ciencia” (p. 225), lo que nos sitúa ante nuevos retos éticos respecto a nuevas situaciones que se encuentran totalmente condicionadas por nuevos medios y que, a su vez, avanzan más rápido que los procesos de reflexión que debieran promoverse respecto a sus usos y funciones.

Ante todo esto, a día de hoy, encontramos nuevas cuestiones a considerar, reflejo de los cambios que van aconteciendo en nuestro mundo más cercano, y que han cobrado especial relevancia abriéndose paso también, en esta cuestión. Autoras como Sandra Harding y Donna Haraway (citado en Aguilar, 2008; Deharbe, 2020) señalan la existencia de una visión antropocéntrica de las ciencias y que las condiciona en todos sus elementos. Así, las normas mismas de los saberes, entre las que debemos incluir los postulados éticos, estarían sesgadas por este constructo. Ante esto, se posicionan y proponen una ciencia feminista, con un objetivo emancipador y, por ende, poseedora de una responsabilidad social, comprometida y crítica, sin que pueda situarse o presentarse como independiente de la política o relativista. Sus postulados van más allá, y también refieren la existencia de otras interseccionalidades que deben considerarse además de la de género, como son las de raza o clase.

Autoras como Vigoya (2016), nos señalan otra serie de interseccionalidades relacionadas con las anteriormente mencionadas (raza, etnia, religión...) que condicionan la vida y posición social de personas o colectivos. Esta autora presenta la interseccionalidad como una herramienta de análisis que permite advertir estas categorías y sus interrelaciones, identificando las desigualdades o privilegios desde la interrelación de estas. Siguiendo esta estela, Arias y Giraldo (2011), por ejemplo, recogen de manera breve una propuesta realizada por Mauthner et al. (2002). Estas autoras, frente a planteamientos de éticas situacionales, realizan una propuesta que “disminuya el énfasis en las leyes y los principios” y que, la toma de decisiones se base en la “ética feminista del cuidado” (p. 511). La cuestión de género, es algo en lo que hay que profundizar más en el ámbito de investigación socioeducativa y la dimensión ética, no debiéndose obviar la importancia de esta y sobre la que pivota, también, el modelo de producción de conocimiento (Blázquez, 2012; García y Ruiz, 2021; Jiménez, 2021). Como Conesa y González (2018) señalan, en los últimos años en las instituciones científicas se están dando cambios organizacionales más relacionados con modelos competitivos que, a su vez, conllevan todo tipo de presiones y tensiones en quienes apuestan por desarrollarse laboralmente en este ámbito. Así, plantean la importancia de basarse en modelos basados en enfoques feministas, en los que la ética del cuidado cobra una importancia relevante en los modos de hacer y de estar, un cambio sustancial en lo que significa esa producción del conocimiento también. A la par, en relación con otras cuestiones entrelazadas como la importancia de la equidad de género (Salinas Boldo, 2018), tampoco se deben obviar otras interseccionalidades ligadas a esta como son la raza y la clase social, condicionadas por las relaciones de poder existentes (de Miguel, 2021; Montecinos et al., 2023). Cómo se conjugan estos elementos, indican también la propia visión del modelo de investigación y cómo nos situamos ante esta desde el mismo diseño de investigación y todos sus elementos.

Además de lo señalado, como indican Hirchs y Navia (2018) en su investigación, si bien estos protocolos o propuestas sobre ética se centran en favorecer la protección de las personas participantes, nos recuerdan que puede ser igualmente importante considerar la protección de quien investiga, dado que

existen contextos en los que la seguridad no siempre se encuentra garantizada. Como presentan Armijo y Willatt (2022) existe una tensión entre la protección y la participación que hay que tener en cuenta y debe ser resuelta de manera ética. Algunas de estas cuestiones ya se recogen en algunos protocolos como hemos podido ver, pero también exigen una reconsideración. Primeramente, por el peso de las relaciones de jerarquía que existen entre participantes y quien investiga, pero también respecto a los espacios en el que discurre la investigación, recordando que deben ser de seguridad y confianza (De Miguel, 2021). No se ha de olvidar que no toda persona que investiga se encuentra en esa posición o lugar, por muy diversos motivos que pueden relacionarse con cuestiones diversas como las relaciones de poder, el género, el tema de investigación, o el lugar en el que esta se desarrolla (de Miguel, 2021; Martínez-López et al., 2022; Montecinos et al., 2023; Pulido, 2017; Yu et al., 2023; Yurén et al., 2018) encontrándonos que, en muchos casos, algunas o todas estas interseccionalidades se dan a la vez. Tampoco se puede obviar que trabajar en lugares en conflicto, por ejemplo, pone en riesgo no solo la labor de profesionales que buscan aportar con su trabajo, sino también su vida. Cuando hablamos de cuestiones como la ética, que remonta su visión actual a situaciones acaecidas tras una guerra mundial esto nos tiene que llevar a reflexionar profundamente sobre estos elementos que, como marcan sus principios, tienen entre sus fines aportar para la mejora de la vida de las personas. De esta manera, la revisión y el debate continuo sobre la dimensión ética en la investigación, debe ser continuo y responder a los retos y a las preguntas pertinentes que continuamente van apareciendo, con el foco puesto en los elementos que favorecen el cuidado de todas las personas implicadas desde una labor y encuentro profesional y humanamente ético.

Por consiguiente, el cuidado requiere un análisis en profundidad. Actualmente ante el ritmo frenético de la vida en la que nos encontramos y la cultura de la rapidez, Berg y Seeber (2016) reflexionan sobre el movimiento “Slow” en la academia, lo que incluiría también lo relacionado con la investigación en cuanto a la dedicación del tiempo y la energía, por ejemplo. “The Slow University” es una idea que necesita muchas personas partidarias para convertirla en un movimiento internacional (Rosso, 2019). El movimiento feminista de investigación slow y su ética

del cuidado pueden ofrecer maneras de avanzar ante todas las reformas neoliberales a las que nos enfrentamos (Bergland, 2018). Según Cravens et al. (2022) saber decir “no” supone un trabajo emocional que supone respetar límites, esto es, decir no como un acto de autocuidado. Desde el autocuidado la propia ética tiene una lectura más amplia, humana y necesaria.

5. Conclusiones

La investigación en el ámbito socioeducativo no está exenta de tensiones, ya sea por factores externos como asuntos meritocráticos, o por factores internos relacionados con la toma de decisiones en el proceso de investigación. Considerando que la educación es política, y, por ende, la investigación también lo es, en este trabajo se ha analizado el tema de la ética como aspecto fundamental en cualquier proceso de investigación. No cabe duda de que nos encontramos ante retos como el de la construcción del conocimiento de manera más participativa y democrática, contando con todas las voces implicadas en los procesos; la necesidad de considerar diversas interseccionalidades que durante tiempo han estado limitadas a relaciones de poder, evitando así que muchas personas queden silenciadas de la historia; y la reflexión sobre el cuidado tanto del grupo de investigación en sí como de todas aquellas personas con las que se entabla una comunicación en el proceso de investigación.

En definitiva, la ética nos impulsa a pensar, sentir y actuar, tanto en el ámbito académico como en el de la investigación. Por consiguiente, resulta imprescindible continuar reflexionando sobre este tema, especialmente desde la (inter)acción.

Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *Empiria-Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Aguilar García, T. (2008). Feminismo postmoderno: D. J. Haraway y S. Harding. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 8, 222-232. <https://bit.ly/4es0tEf>
- AMM. (2013). Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://bit.ly/3UwYLLt>
- Arias, M. M. y Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm*, 29(3), 500-514. <https://bit.ly/4hPsg4I>
- Armijo, M. y Willatt, C. (2022). Ethics committees and shaping of children’s participation in qualitative educational research in Chile. *Children & Society* (Published Online Ahead of Print). <https://doi.org/10.1111/chso.12647>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://bit.ly/48awxJV>
- Avila Camargo, D. Y. (2014). Decolonial pedagogies. Insurgent practices of resisting, (re)existing and (re) living. *Alteridad* 9(1), 66-70.
- Berg, M. y Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto.
- Bergland, B. (2018). The incompatibility of neoliberal university structures and interdisciplinary knowledge: A feminist slow scholarship critique. *Educational Philosophy and Theory*, 50(11), 1031-1036. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1341297>
- Blázquez, N. (2012). Epistemología feminista. Temas centrales. En Norma Blázquez, Fátima Flores y Maribel Ríos, *Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Cardona, E. (2020). Reflexiones sobre la ética en la investigación en el proceso formativo de la clínica jurídica “circuitos coloniales del trabajo en el resguardo indígena de San Lorenzo”. *Revista de Educación y Derecho*, 20. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31280>
- Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento (1979). *Informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. <https://bit.ly/42AxDgH>
- Conesa Carpintero, E. y González Ramos, A. M. (2018). Accelerated researchers: psychosocial risks in gendered institutions in Academia. *Frontiers in Psychology*, 9, 1077. <https://bit.ly/4fjNi2G>
- Cravens, A. E., Nelson, R. L., Siders, A. R. y Ulibarri, N. (2022). Why four scientists spent a year saying no. *Nature*. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-02325-3>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación

- inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114.
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- De Miguel Calvo, E. (2021). "Se busca" Métodos de investigación para una aproximación feminista a mujeres detenidas por la policía. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 50, 115-135.
<https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30374>
- Deharbe, D. C. (2020). Epistemologías críticas feministas: breve aproximación a las teorías sobre una ciencia sucesora en Sandra Harding y Donna Haraway. *El Cardo*, 16, <https://bit.ly/48PHIJP>
- Domínguez, M. J. (2018). La Universidad Otra: Una reflexión desde una perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 90, 76-86.
<https://bit.ly/3SyxmGs>
- Ells, C. (2011). Communicating qualitative research study designs to research ethics review boards. *Qualitative Report*, 16(3), 881-891.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1093>
- Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salarirche, N. y Pérez-Granados, L. (2021). Status and problems of qualitative research in education: Divulgarion, research and access of university teaching staff. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 46.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.4964>
- Firat, M. y Kuleli, S. (2024). Fronteras educativas con ChatGPT: un análisis de redes sociales de tuits influyentes. *Alteridad*, 20(1), 224-235.
<https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.06>
- Francis, J. N. P. (2023). Rescuing marketing from its colonial roots: a decolonial anti-racist agenda. *Journal of Consumer Marketing*, 40(5), 558-570.
<https://doi.org/10.1108/JCM-07-2021-4752>
- García, D. y Ruiz, M.G. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 50, 21-41.
<https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30370>
- Gómez Tabares, G. E. y Molina Restrepo, M. E. (2006). Evaluación ética de proyectos de investigación: una experiencia pedagógica. *Invst.educ.enferm*, 24(1), 68-77. <https://bit.ly/40IPPG4>
- González, O. Franco, M. y Ruiz, J. C. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *EDUMECENTRO*, 4(1), 1-5.
<https://bit.ly/3Sxun0V>
- Guelman, A. y Palumbo, M. M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. CLACSO.
- Hirsch Adelr, A. y Navia Antezama, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>
- Hortigüela Alcalá, D., González Calvo, G. y Hernando Garijo, A. (2017). Valoración del investigador sobre los códigos éticos en el ámbito científico. *Perfiles Educativos*, 39(155), 38-50.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58101>
- Jiménez, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 50, 177-200
<https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>
- Kvietok, F., Maurial MacKee, M. y Guzmán Sota, I. (2022). Hacia una investigación descolonizadora: aportes para la enseñanza de la investigación en la formación superior en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Diálogo Andino*, 67, 112-123.
<https://bit.ly/48QIGXq>
- Levy, B. L. M., Busey, C. L., Cuenca, A., Evans, R. W., Halvorsen, A., Ho, L., Kahne, J., Kissling, M. T., Lo, J. C., McAvoy, P. y McGrew, S. (2023). Social studies education research for sustainable democratic societies: Addressing persistent civic challenges. *Theory and Research in Social Education*, 51(1), 1-46.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2158149>
- Martínez-López, M. V., Martín Nieto, E. M. y Cruz Piqueras, M. (2022). ¿Permiso para investigar? Reflexiones sobre los requisitos éticos de la observación participante en el contexto de la entrevista familiar de obtención de órganos. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 27(2), 1-26. <http://dx.doi.org/110.6035/recerca.6148>
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. y Miller, T. (2002). *Ethics in Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30. <https://bit.ly/48PZdcR>
- Montecinos, D., Lorca A., Lara, R., García, G. y Quijada, D. (2023). Enfermería, liderazgo y relaciones de poder, una mirada desde lo cualitativo. *Index de Enfermería*, 32(2), 1-5.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>
- Office of Research Integrity. (2004). Educating Staff in Community Agencies about Human Subjects Protection in Research. <https://bit.ly/3HRPiql>

- Opazo, H. (2016). Ética en Investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.2.004>
- Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. M. (2024). Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado. *Alteridad*, 20(1), 173-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.02>
- Pulido Fuentes, M. (2017). Los dilemas propios de una investigación cualitativa en el ámbito de la cooperación al desarrollo: una cuestión delicada. *Acta Bioethica* 23(1), 109-117.
- Ramcharan, P. y Cutcliffe, J. R. (2001). Judging the ethics of qualitative research: considering the 'ethics as process' model. *Health & Social Care in the Community*, 9(6), 358-366. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2524.2001.00323.x>
- Ramírez-Pardo, P. (2012). Las pedagogías críticas: un lenguaje de la posibilidad para la universidad y sus maestros. *Magis-Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 189-202.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rosso, R. (2019). *The decline and renaissance of Universities: Moving from the Big Brother University to the Slow University*. Springer.
- Salinas Boldo, C. (2018). Equidad de géneros como unidad de aprendizaje en la universidad. *Alteridad* 13(2), 180-191. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.02>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Suárez, A. (2017). La Ética en la Investigación Educativa. *Revista Científica*, 2(4), 335-350. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.19.338-350>
- Tribunal Internacional de Núremberg. (1947). *Código de Núremberg*. <https://bit.ly/3UxXxjh>
- Vainola, R. y Khliestova, S. (2017). Characteristics of the experimental work on the formation of university students' deontological culture in the process of socio-educational work. *Science and Education*, 4, 63-67. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-4-11>
- Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Visotsky, J. (2020). Pedagogías críticas y derechos de los pueblos: un abordaje desde la historia oral y la investigación participante en Argentina. *Atenas*, 2(54), 39-53.
- Yu, V. G, Mendoza, J. y Lasco, G. (2023). Online qualitative research with vulnerable populations in the Philippines: Ethical and methodological challenges during COVID-19. *SSM-Qualitative Research in health* (4). <https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2023.100349>
- Yurén, T., García, E., Moctezuma, E., Briseño, S. y Escalante, A. E. (2018). La construcción del ethos del investigador en educación: La perspectiva de estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(67). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3362>



Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción

Teacher professional development in early childhood education through action-research

-  **Dr. Ignacio Figueroa-Céspedes** es académico investigador de la Universidad Diego Portales, Chile (ignacio.figueroa@mail.udp.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>)
-  **Ps. Esteban Fica** es asistente de investigación de la Universidad Diego Portales, Chile (esteban.fica@mail.udp.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-7142-0825>)

Recibido: 2024-04-29 / **Revisado:** 2024-10-21 / **Aceptado:** 2024-10-29 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

El desarrollo profesional docente es un aspecto clave para mejorar las interacciones pedagógicas. No obstante, la implementación de programas adaptados a las necesidades específicas del profesorado y a sus contextos de enseñanza sigue siendo un desafío. Este artículo analiza un programa de desarrollo profesional en mediación pedagógica basado en la investigación-acción, dirigido a maestras de educación infantil en Chile. El diseño fue un estudio de caso, que consideró la participación de diecinueve educadoras y seis docentes formadores. La información se recogió mediante entrevistas semiestructuradas e informes escritos, analizados a través de un análisis temático reflexivo. Los resultados destacan cuatro aspectos clave para el desarrollo profesional docente: encadenamiento reflexivo, video-formación, rol del amigo crítico y trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje. Las categorías analizadas configuran un espiral continuo de investigación-acción y reflexión que potencia la profesionalidad docente y la autoconciencia sobre la práctica, promoviendo un tránsito de lo individual a lo colectivo y de lo simple a lo complejo. Este enfoque fomenta una cultura colaborativa de mejora, fortaleciendo el desarrollo profesional y sirviendo como modelo para otros programas que contribuyen a la calidad de este nivel educativo.

Palabras clave: educación infantil, investigación aplicada, práctica pedagógica, educación continua, docente de preescolar, formador de docentes.

Abstract

Teacher professional development is a key factor in enhancing pedagogical interactions. However, implementing programs that are tailored to teachers' specific needs and teaching contexts remains challenging. This article examines a professional development program in pedagogical mediation based on action research, designed for early childhood educators in Chile. The study employed a case study design, involving nineteen teachers and six trainer educators. Data was collected through semi-structured interviews and written reports, which were analyzed using reflexive thematic analysis. The findings highlight four key aspects for teacher professional development: reflective chaining, video-based training, the role of the critical friend, and work within professional learning communities. These categories form a continuous action-research and reflection spiral that enhances teaching professionalism and self-awareness of practice, promoting a shift from the individual to the collective and from the simple to the complex. This approach fosters a collaborative culture of improvement, strengthening professional development and serving as a model for other programs that contribute to quality in this educational level.

Keywords: early childhood education, applied research, pedagogical practice, continuing education, preschool teachers, teacher educators.

1. Introducción

Para fomentar un desarrollo integral en educación infantil o parvularia, es fundamental ofrecer interacciones pedagógicas de alta calidad (Grieshaber et al., 2021). No obstante, estudios recientes señalan que en la práctica estas interacciones a menudo muestran debilidades, especialmente en términos de apoyo pedagógico, lo que limita su efectividad en estimular el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños (Aumann et al., 2024; Cubillos, 2018; Gebauer y Narea, 2021).

El contexto descrito subraya la importancia de centrar los esfuerzos en el Desarrollo Profesional Docente (DPD) del nivel, ya que desempeña un papel clave en mantener y mejorar la calidad de la docencia en la Educación Infantil a escala global (Schachter et al., 2019). Estos programas fortalecen las competencias, conocimientos, actitudes y experiencias del profesorado (Brunsek et al., 2020), como lo evidencia el metaanálisis de Egert et al. (2020), que muestra cómo los programas de Educación Continua (EC) potencian la calidad de las interacciones pedagógicas, mediante el fortalecimiento de la organización del aula y el apoyo emocional y pedagógico de las profesionales en servicio.

En este sentido, siguiendo a Bergmark (2020), el DPD históricamente se ha focalizado en eventos puntuales como charlas y talleres llevados a cabo por expertos/as, buscando mejorar el manejo de competencias docentes de forma descontextualizada. En Latinoamérica, los estudios establecen que, a pesar de mejoras y la implementación de políticas de profesionalización, la EC a menudo carece de cohesión y contexto, dificultando la atención a las necesidades específicas del profesorado (Adlerstein y Pardo, 2020; Galván et al., 2023; Vezub, 2019). Por otro lado, la investigación resalta la importancia de mejorar los programas formativos en educación infantil para abordar efectivamente la diversidad del aula y enfrentar las condiciones desafiantes que se presentan en este entorno (Galván et al., 2023; Henry y Namhla, 2020). Recientemente, se ha resaltado la importancia de desarrollar competencias investigativas y reflexivas en el profesorado, como el pensamiento crítico, la observación y la problematización de la práctica, mejorando la profesionalidad y promoviendo la autonomía y la autorregulación del

aprendizaje (Aldana-Zavala et al., 2021; Díaz et al., 2024; Mármol et al., 2024).

Específicamente en educación infantil, los programas exitosos combinan modalidades como talleres, apoyo individual y autorreflexión docente, elementos clave para mejorar las interacciones pedagógicas (Egert et al., 2020; Schachter et al., 2019). La *investigación-acción* se destaca como un método efectivo para el DPD, enfocándose en contextos específicos y relevantes (Hughes, 2023; Johanneson, 2022). Lewin (1948) la define como un paradigma de indagación centrado en mejorar las capacidades y prácticas del investigador, más que en generar únicamente conocimiento teórico. Elliott (1991) subraya la mejora tanto del proceso como del producto, impulsando cambios basados en la evaluación de necesidades para mejorar la situación humana.

Por otra parte, la *práctica reflexiva* constituye un aspecto fundamental para el DPD, entendiéndose como un proceso cíclico de resolución de problemas, sistemático e intencional, en el que la teoría (basada en la evidencia) se relaciona con la práctica (Medina y Mollo, 2021). Además, este proceso cognitivo abarca otros subprocesos de pensamiento y acción como: planificación, evaluación, observación y colaboración, entendidos también como atributos de la competencia investigativa (Mármol et al., 2024). En este ámbito, Flores et al. (2022) resaltan que las educadoras suelen tomar decisiones pedagógicas basadas en la intuición, descuidando el uso de marcos referenciales, lo que obstaculiza el desarrollo de una construcción sólida de saberes mediante la indagación crítica.

Aunque la reflexión se presenta como una habilidad clave para el cambio y el DPD, la formación docente carece de modelos claros y evaluaciones efectivas para fomentarla (Mármol et al., 2024; Ruffinelli, 2017). En este sentido, la reflexión, considerada como una condición necesaria para el estatus profesional, requiere de herramientas específicas para su desarrollo efectivo (Mármol et al., 2024; Ruming y McFarland, 2022). Según Ruffinelli (2017) la reflexión es un fenómeno social que necesita mediación y andamiaje para orientar a individuos en la exploración y comprensión de sus experiencias desde diversas perspectivas. En esta línea, Schachter et al. (2019) subrayan que la EC que incluye modelado experto y coaching individualizado satisface las necesidades de docentes con diversas formaciones y

experiencias previas. Según MacPhail et al. (2020), la estrategia de DPD se ve enriquecida por la inclusión de agentes externos, entendidos como *amigos críticos*. Estos proporcionan un apoyo comprometido, generando dinámicas que estimulan el DPD en una relación basada en el respeto y la confianza, facilitando el progreso en el espiral indagativo y el aprendizaje profesional.

También, la video-formación se ha establecido como herramienta eficaz para promover el cambio educativo, la reflexión y el análisis de prácticas docentes (Baustad y Bjørnstad, 2023; Figueroa-Céspedes et al., 2024). Específicamente, las video-grabaciones del aula facilitan diálogos reflexivos entre formadores y docentes de educación infantil (Baustad y Bjørnstad, 2023; Varghese et al., 2022), demostrando ser un enfoque efectivo en entornos formativos (Baustad y Bjørnstad, 2023; Figueroa-Céspedes et al., 2024; Walsh et al., 2020). Este método permite analizar interacciones en contextos auténticos, posibilitando una observación repetida y sistemática (Walsh et al., 2020).

Por otra parte, Johannesson (2022) muestra que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) permiten que el profesorado se apropie de repertorio conceptual y procedimental mediante la investigación-acción, estimulando el aprendizaje profesional mediante: desarrollo de un repertorio analítico colaborativo, construcción del compromiso mutuo y articulación de planes de mejora local. En educación infantil, el trabajo en CPA apoya a los programas a valorizar el aprendizaje y la EC (Schachter et al., 2019), fomentando la confianza y la identidad compartida, fortaleciendo el DPD y la colaboración entre equipos pedagógicos (Guerra et al., 2020).

La investigación-acción emerge como un modelo formativo que promueve la apropiación participativa del rol mediador de las maestras de educación infantil, facilitando interacciones de calidad mediante la autoobservación, reflexión práctica y retroalimentación, potenciando así el protagonismo infantil y la agencia profesional en su desarrollo profesional docente (Figueroa-Céspedes, 2016; Guerra et al., 2017). A nivel internacional, Hughes (2023) investiga los circuitos de investigación-acción entre docentes de educación infantil, resaltando su impacto en la cosmovisión, identidad y agencia dentro del marco de la educación para la sostenibilidad. Sin embargo, aún son limitadas las investigaciones

que exploran las características de los programas formativos basados en la investigación-acción, especialmente aquellos destinados a mejorar las interacciones mediadas en la educación infantil a nivel local, destacando la necesidad de conocer de qué forma aporta al DPD (Egert et al., 2020; Figueroa-Céspedes, 2016, Figueroa-Céspedes et al., 2024; Guerra et al., 2017).

Así, este artículo se propone analizar un programa de DPD en mediación pedagógica basado en la investigación-acción, describiendo aquellos aspectos que, a juicio de los informantes (docentes formadores y participantes), resultaron clave para el proceso formativo.

2. Metodología

El estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo y utiliza un diseño de estudio de caso. Su foco es un programa de desarrollo profesional docente (DPD) implementado entre 2012 y 2020, dirigido a educadoras de una fundación pública en Chile que atiende a niños y niñas de entre 3 meses y 4 años. Este artículo forma parte de un proceso de investigación más amplio orientado a comprender las prácticas formativas de proyectos de Educación Continua (EC), en el cual el equipo investigador también desempeña el rol de docente colaborador (Figueroa-Céspedes, 2016; Guerra et al., 2017; Guerra et al., 2023).

El programa estudiado fomenta una visión inclusiva y dinámica de los procesos pedagógicos a través de ciclos de análisis de las interacciones en el aula desde una perspectiva constructivista socio-cultural. Su objetivo es implementar Experiencias de Aprendizaje Mediado que promuevan la flexibilidad y modificabilidad cognitiva (Feuerstein et al., 2015). Apoyado en una concepción dinámica de la inteligencia, este enfoque resalta la relevancia de interacciones intencionadas, recíprocas, significativas y trascendentes, facilitadas por una educadora mediadora. De este modo, se establece una conexión constructiva y enriquecedora entre cada niño/a y su entorno, mediante una aproximación lúdica adecuada al nivel educativo, optimizando el desarrollo integral y la adaptabilidad cognitiva de las niñas.

El programa combina sesiones presenciales y actividades en una plataforma virtual, alcanzando un total de 124 horas de clases durante dos años. En

el primer año, las educadoras analizan y optimizan sus prácticas pedagógicas con el apoyo de docentes tutores, centrándose en la mejora de las interacciones que promueven. En el segundo año, las educadoras se agrupan en comunidades según su región de origen y desarrollan un plan de investigación-acción colaborativo, lo que favorece una reflexión continua sobre su aprendizaje profesional y culmina con la presentación de un informe final individual reflexivo.

La muestra fue seleccionada por criterios de accesibilidad y disponibilidad, y está compuesta por veinticinco participantes: seis docentes formadores y diecinueve educadoras. Participó la totalidad del profesorado formador que impartió clases en el cierre de la cohorte 2018-2020. El grupo docente formador está conformado principalmente por mujeres, con edades entre 30-45 años, provenientes de diversas profesiones y con distintos niveles de experiencia (tabla 1).

Tabla 1. Caracterización muestra de docentes

Participante	Género	Profesión	Edad	Años Experiencia
D1	Femenino	Docente de Educación Especial	33	10
D2			45	15
D3			34	5
D4		Fonoaudióloga	33	7
D5			30	10
D6		Masculino	Psicólogo	43

La muestra de educadoras participantes está compuesta por diecinueve mujeres con una edad promedio de 33 años, provenientes de diversas regiones de Chile. Estas educadoras se encuentran en diferentes etapas de su DPD, contando con una experiencia profesional que oscila entre 3 y 22 años (tabla 2). La selección de la muestra se fundamentó

en su participación activa entre 2018 y 2020 y en la accesibilidad de sus informes reflexivos, asegurando datos pertinentes y representativos del periodo. Además, se realizaron entrevistas de profundización a tres educadoras voluntarias para obtener perspectivas detalladas y comprometidas sobre su experiencia en el programa formativo.

Tabla 2. Caracterización muestra de educadoras

Participante	Región	Edad	Años Experiencia	Instrumento	
				Informe	Entrevista
P1	Arica y Parinacota	39	14	●	
P2		28	3	●	
P3		32	8	●	
P4	Tarapacá	28	3	●	
P5		31	6	●	
P6	Antofagasta	36	11	●	
P7		36	12	●	
P8		29	5	●	
P9	Valparaíso	34	10	●	●

Participante	Región	Edad	Años Experiencia	Instrumento	
				Informe	Entrevista
P10	Araucanía	33	9	●	
P11		31	7	●	
P12		30	6	●	
P13		43	19	●	
P14		28	4	●	
P15	Los Ríos	28	5	●	●
P16		30	6	●	
P17		47	22	●	
P18	Aysén	33	9	●	●
P19		32	7	●	

Como herramientas de producción de información se utilizaron 19 informes reflexivos de educadoras participantes, estructurados en (1) introducción, que establece contexto y expectativas, (2) un cuerpo, que narra aprendizajes y la participación en el programa, y (3) conclusiones, que sintetizan logros y proyecciones. Para asegurar la credibilidad de estos informes, se realizaron revisiones iterativas y se proporcionaron guías para su elaboración. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas en dos sesiones de aproximadamente una hora con seis docentes formadores y tres educadoras, siguiendo pautas basadas en investigaciones previas (Figueroa-Céspedes, 2016; Figueroa-Céspedes et al., 2024; Guerra et al., 2017). La primera sesión exploró la caracterización del curso, el rol del docente-tutor y el desarrollo reflexivo, mientras que la segunda se enfocó en el proceso de problematización y el fortalecimiento de la reflexión dentro de las CPA, proporcionando descripciones detalladas de aquellas situaciones y experiencias del curso. Las entrevistas se llevaron a cabo entre julio de 2019 y octubre de 2020, realizándose las de 2019 de manera presencial y las de 2020 a través de Zoom. La combinación de estos métodos y fuentes de datos permite una cristalización de los hallazgos, proporcionando una comprensión más rica y matizada de la experiencia (Tracy, 2021).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2022) para interpretar los datos de manera profunda y detallada, útil en la exploración de perspectivas diversas. El proceso incluyó la lectura inicial, codificación emergente y agrupación de temas transversales, seguido

de un refinamiento iterativo y recursivo de códigos y categorías. El análisis conjunto de los instrumentos permitió confirmar la exhaustividad de los temas hasta alcanzar la saturación de la información. Se garantizaron rigor y calidad siguiendo los criterios de Tracy (2021), asegurando validez, transparencia y relevancia investigativa. El análisis se realizó con el software Atlas.ti ©24.

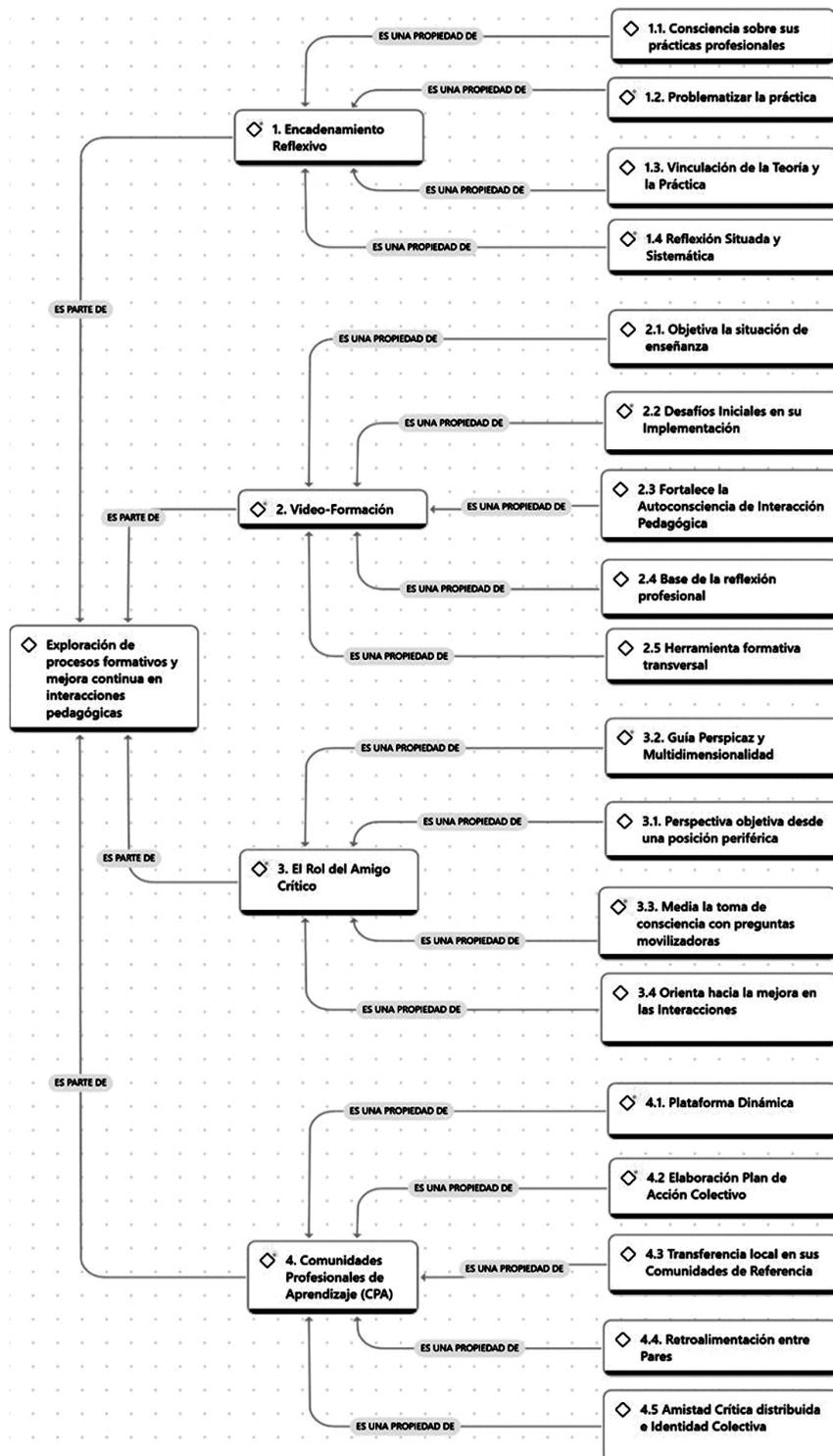
Finalmente, se siguieron directrices éticas, informando detalladamente a los y las participantes sobre los objetivos del estudio y obteniendo su consentimiento validado por la universidad. Además, se abordaron respetuosamente las complejidades individuales, garantizando confidencialidad, anonimato, equidad, imparcialidad y un compromiso integral con el conocimiento (Villalta et al., 2022).

3. Resultados

Los resultados revelan que las situaciones, herramientas y metodologías utilizadas promueven la reflexión y el desarrollo profesional de los participantes mediante un enfoque de investigación acción en la educación continua docente. Este proceso integra cuatro temas centrales: el *encadenamiento reflexivo*, que garantiza continuidad en el análisis crítico de la propia práctica; la *video-formación*, que favorece la autoevaluación para ajustar habilidades mediadoras; el rol del amigo crítico, que fomenta la retroalimentación constructiva entre pares; y las *comunidades profesionales de aprendizaje*, que generan espacios colaborativos de intercambio y apoyo mutuo. Estas estrategias, apli-

cadadas en un proceso espiral de indagación, permiten a las participantes consolidar sus competencias profesionales al integrar reflexión y aprendizaje en cada etapa de su desarrollo (figura 1). A continuación, se revisará el detalle de cada categoría:

Figura 1. Síntesis de hallazgos



3.1 Encadenamiento reflexivo: *un ciclo de teoría y práctica*

El encadenamiento reflexivo destaca como un componente esencial en la implementación del programa, la cual consiste en integrar cíclicamente la teoría educativa con la práctica situada en el contexto de enseñanza. Al respecto, las educadoras participantes señalan la relevancia de ser *conscientes de sus prácticas*, analizando que, antes de iniciar el programa, sus reflexiones no eran sistemáticas ni intencionadas debido a limitaciones de su contexto institucional y sociocultural.

Una no es tan consciente, ni reflexiva antes del curso, quizás es un poquito más automática, como los mismos jardines infantiles y los colegios que tienen rutinas súper establecidas. Hay pocos momentos, o períodos en los que uno se sienta a pensar o se sienta como a reflexionar, reflexionar realmente, porque uno puede decir todos los días, mira el día salió bien o esto me faltó, pero eso es como más superficial(...) reflexionar, así como bien consciente, fue más con este curso. (P14, septiembre/2020)

Este aspecto es respaldado por el equipo formador, quienes coinciden en la necesidad de desarrollar la competencia de *problematización sobre la práctica*. Esto impulsa a las educadoras a enfrentar desafíos pedagógicos, cuestionando saberes y yendo más allá de la respuesta tradicional basada únicamente en la intuición y la experiencia.

Muchas veces ellas cuentan con habilidades para problematizar disminuidas, por ejemplo: buscar información fidedigna, confiable y desde el área científica; entonces hay mucho conocimiento cotidiano, de la práctica en sí sobre el cual ellas se mueven y no tanto desde la otra mirada del conocimiento más formal. (D5, julio/2019)

Tuve que desaprender gran parte de las cosas que creía hacer bien en torno a la mediación para internalizar nuevos conocimientos. Al llevarlos a la práctica me di cuenta de que no era tan fácil como creía. (P13, agosto/2020)

Así, el curso propone *vincular teoría y práctica* mediante el desarrollo de relaciones conscientes entre los conceptos teóricos relacionados con la

mediación y las acciones concretas llevadas a cabo durante las experiencias pedagógicas. Esto se logra proporcionando estructuras de reflexión y ejemplos prácticos que exigen un posicionamiento pedagógico y la necesidad de fundamentar su quehacer.

No solo enseñamos cuáles son las formas de reflexionar, sino que toda nuestra metodología de trabajo está en función de la reflexión, es decir, enseñando a reflexionar reflexionando, no les enseñamos a reflexionar como contenido. (D3, agosto/2019)

Siento que del curso quedó eso (...) la teoría se llevaba a la práctica (...) uno tenía que ir viendo que esta clase [grabada] tuviera ciertas características, después esa clase se reflexiona, se analiza, pero siempre es con otro, nunca es sola. (P17, septiembre/2020)

En este sentido, la integración teórico-práctica, no es simplemente una cuestión de aplicar ideas abstractas a situaciones concretas, sino de establecer una *reflexión situada y sistemática*, para problematizar y mejorar la calidad de las interacciones. Al profundizar en la comprensión de la teoría a través de su implementación visible y concreta, se orienta la mejora significativa y la alineación entre sus prácticas pedagógicas y los fundamentos conceptuales que sustentan la interacción mediada.

Yo pienso que la reflexión real que logramos tener en las distintas instancias de encuentro, es una reflexión que no es en el aire (...) se abordan nudos críticos, donde la reflexión está en torno a una estrategia de mejora para esa situación (...) Yo pienso que hoy día van con una mirada muy de esta espiral de la investigación-acción: algo pasa, descubramos por qué, descubramos qué hacer, pongámoslo en práctica, volvamos a mirar si nos está resultando, replanteémonos el problema. (D2, junio/2019)

El programa ha desarrollado en mí nuevas formas de enseñar siendo más conscientes de que las experiencias mediadas se dan a través de momentos intencionados por el adulto que consideran factores curriculares específicos. (P2, agosto/2020)

En consecuencia, el encadenamiento reflexivo beneficia a las educadoras, a la vez que instala una cultura profesional que valora la reflexión para alcanzar el aprendizaje y mejora continua. Esta sinergia sugiere que la reflexión no es un acto aislado,

sino parte integral de un proceso más amplio que enriquece la práctica docente.

3.2 Video-formación: aprendizaje y reflexión con evidencia

La video-formación es una herramienta que promueve la reflexión y el aprendizaje profesional. Al integrarse en el ciclo de investigación-acción, permite a las participantes observar y reflexionar sobre sus propias prácticas mediante videograbaciones. Este proceso detallado ayuda a objetivar la situación pedagógica y a identificar desafíos en el aprendizaje profesional.

[la] observo como una excelente herramienta la metodología de video-formación, ya que nos permite mirar objetivamente nuestras prácticas pedagógicas en relación a lo escrito en la planificación y realizar un análisis crítico, que nos lleve a la mejora constante. (P10, agosto/2020)

De esta forma, la video-formación actúa simultáneamente como escenario formativo y herramienta, ya que cataliza las percepciones preexistentes, estimulando la identificación de oportunidades de mejora. Aunque *inicialmente desafiante*, este proceso permite a las educadoras aprender a observar equilibradamente sus prácticas, identificar patrones de comportamiento y evaluar la efectividad de las estrategias implementadas.

Al principio no fue fácil tanto para el equipo como para mí, grabarse no era simple y realmente uno observaba acciones que no eran las óptimas. (P3, agosto/2020)

La video-formación es una estrategia valiosísima que será de gran utilidad en mi ejercicio profesional, me saca de la zona de confort, avanzando en búsqueda de nuevas estrategias... (P18, agosto/2020)

También, este proceso fortalece la autoconciencia al permitir una vigilancia constante y un análisis detallado del aula, facilitando la identificación de problemas en la interacción pedagógica. El proceso formativo y los ciclos de análisis promueven una apropiación progresiva de las técnicas y estrategias de mediación pedagógica, resultando en una práctica más fluida y efectiva.

Yo juraba que estaba bien al inicio, pero no había mucho la verdad (...) después vas pudiendo planificar de forma más consciente lo que tú quieres que los niños logren y también consciente de sus habilidades(...)le vas agarrando el ritmo y es como que después de a poco va saliendo de manera más natural. (P18, octubre/2020)

(...) No es solo grábate y dinos cómo te fue, sino que grábate en función de un problema que sistemáticamente estés mirando con ese nivel con el que trabajas, con ese grupo de niños y niñas, un problema que más o menos se vuelve recurrente en tu práctica. (D2, junio/2019)

De esta forma, la video-formación se posiciona como la *base de la reflexión* al profundizar en los análisis y avanzar en la argumentación teórica de las problemáticas de aula. Además, se percibe como una *herramienta transversal* que proporciona soporte sólido para que las educadoras puedan analizar y justificar sus observaciones e interpretaciones. Este proceso de integración teórico-práctica facilita una comprensión más profunda y fundamentada de las estrategias pedagógicas, promoviendo la mejora continua en la práctica docente.

Cuando uno se graba(...)es ahí cuando uno realmente, siento yo, que reflexiona. Así como, digamos con todos los sentidos. (P1, agosto/2020)

La video-formación es la base transversal a toda esta reflexión (...) permite tener una opinión argumentada sobre lo que están diciendo. Si ellas dan una opinión la están dando en relación con lo que han logrado integrar en el proceso de formación. Es lo que trataba de decir antes, en el fondo, ¿cómo doy una opinión que pueda argumentar desde la teoría lo que yo estoy viendo en mi práctica? eso no lo puedo hacer si no he pasado por un proceso de video-formación. (D1, junio/2019)

Así, la video-formación es un proceso clave para el aprendizaje y la reflexión continua de las educadoras, especialmente en el marco de la investigación-acción. Al grabar y analizar videos de sus prácticas pedagógicas, las participantes identifican desafíos específicos y mejoran su comprensión de las estrategias pedagógicas del curso, integrando teoría y práctica. Este proceso impulsa mejoras en su enseñanza, ampliando su repertorio de estrategias y

fortaleciendo su autoconciencia sobre las necesidades de las niñas.

3.3 El rol del amigo crítico: *facilitador del cambio y la reflexión*

El equipo formador asume el *rol de amigo crítico* al colaborar en la investigación de la práctica educativa de las educadoras participantes. Solicitan argumentación, ofrecen contrapuntos y brindan acompañamiento en la investigación individual y colectiva, adoptando un estilo interrogativo y empático para co-indagar las interacciones mediadas. Este rol ofrece una *perspectiva objetiva desde una posición periférica*, crucial para enfocarse en los desafíos pedagógicos. Esto subraya la importancia de un enfoque estructurado para enriquecer la reflexión y el aprendizaje en la video-formación.

El amigo crítico (...) cumple un rol fundamental porque en un proceso de análisis es importante tener una mirada objetiva que permita no perder el norte (...) porque al no estar como inserto dentro del grupo favorece la mirada objetiva, eso es un elemento clave. (D3, agosto/2019)

El amigo crítico ejerce una *guía perspicaz* que colabora a las educadoras a navegar a través de las complejidades de sus propias prácticas. Su función es *multidimensional*, abarcando desde la facilitación de la comunicación de reflexiones hasta el enriquecimiento del proceso a través de la escucha activa, la orientación, la estimulación de la discusión y la promoción de una reflexión más profunda.

Ellos comparten ese conocimiento de verdad que, y que te lo hagan entender, y que te lo expliquen una, veinte y, por último, si es que no te lo explican, te hacen que te cuestiones y es como ya, pero piensa, a ver, cómo, porque tampoco te lo dan muy fácil, no es que te digan todo, así como mira aquí, ¡no!, también te hacen a ti, aquí (apunta la cabeza) ¡pg! Construir y co-construir y deconstruir y volver y es como ¡guau! Es como que te explota la cabeza, entonces, yo creo que ese, esa oportunidad, fue un súper facilitador. (P18, octubre/2020)

El amigo crítico desempeña el rol de mentor reflexivo, facilitando la toma de conciencia sobre la calidad de las interacciones pedagógicas mediante la búsqueda de evidencias lógicas. A través de

preguntas movilizadoras, guía a las educadoras en la reflexión sobre sus procesos de pensamiento y decisiones, promoviendo el pensamiento crítico y ayudando a identificar fortalezas y debilidades. Su retroalimentación equilibrada fortalece la confianza de las educadoras y subraya la importancia de desarrollar la comprensión emocional en estas interacciones, transformándolas en oportunidades valiosas para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Debemos cuidar que las preguntas que uno hace, sean preguntas que las impliquen cognitivamente; argumentar no solo desde la experiencia, sino también argumentar desde el conocimiento, desde este análisis, de esta capacidad crítica y para eso yo me estoy parando desde un paradigma sociocultural para decir tal cosa, estoy diciendo que la mediación es tal cosa porque creo que efectivamente en la capacidad de cambio. (D1, octubre/2019)

Mi tutora es una mediadora que no solo responde mis dudas a través de una pantalla de manera clara, asertiva y oportuna, sino que también, logra volverme consciente de cada proceso por el que paso, me enseña y potencia mi forma de asimilar y comprender mis emociones desde el enriquecimiento y amor, para utilizar todo aquello como fuente de aprendizaje. (P16, agosto/2020)

El enfoque del amigo crítico impulsa a *centrarse en las interacciones* como aspectos susceptibles de cambio, aumentando así los niveles de agencia y empoderamiento de las educadoras, sin dejar de reconocer la relevancia del contexto institucional. Además, se destaca que la grabación y el análisis de prácticas pedagógicas pueden resultar emocionalmente desafiantes debido a la exposición personal y a la recepción de críticas, lo cual puede afectar la autoestima y la confianza durante el proceso formativo.

Entonces nuestra ayuda, al hacer el análisis desde el *árbol de problemas*, es 'ok, esa es una realidad. ¿Es más bien un problema, es una consecuencia, es un efecto? ¿Qué es y qué podemos hacer sobre eso?'. Por lo tanto, despejamos todo sobre lo cual no tenemos injerencia, como en cualquier institución... y aboquémonos al aula. (D2, junio/2019)

Me quedé con unas palabras que dijo unas de las tutoras cuando teníamos que ver los videos de las prácticas pedagógicas que fue "la cajita de amor

propio” que no es fácil mostrar video, tampoco es fácil contar tus experiencias de aula y que otras personas te corrijan, te cuestionen, te critiquen algunas veces de mala manera. (P6, agosto/2020)

Por lo tanto, el equipo formador, desde la amistad crítica, guía a las educadoras en la investigación de su práctica, fomenta el pensamiento crítico y ofrece retroalimentación aguda y empática. Su enfoque estructurado y objetivo facilita la reflexión y mejora pedagógica en el contexto de video-formación.

3.4 Comunidades profesionales de aprendizaje: *colaboración y crecimiento colectivo*

El trabajo en CPA se caracteriza por la interacción activa y participativa entre educadoras de un mismo territorio. Durante el segundo año del programa, se implementa esta metodología que trasciende el simple intercambio de experiencias, convirtiéndose en una *plataforma dinámica* para involucrarse en un diálogo reflexivo profundo acerca de sus interacciones en el aula, al identificar y abordar problemáticas comunes.

En el segundo año ellas llegan a una problematización y con base en ella diseñan un plan de acción, obviamente siempre vinculado con lo que es el proceso de formación en mediación pedagógica. (D3, junio/2019)

En este contexto, las CPA se revelan como un espacio enriquecedor que promueve la colaboración y desempeña un papel significativo en la elaboración de un proceso de investigación-acción colectivo. Este enfoque implica una inmersión conjunta en las dinámicas del aula, y permite a las educadoras compartir, cuestionar y reflexionar sobre sus intervenciones pedagógicas, a través de la elaboración de un *plan de acción compartido*.

Hemos actuado como un puente, enriqueciendo nuestros conocimientos mediante la ejecución de un plan de acción diseñado y llevado a cabo por nosotras mismas. Este plan responde a las necesidades identificadas en nuestra región y en las prácticas educativas dentro de las aulas, tanto por nosotras como por nuestras compañeras. (P12, agosto/2020)

Este enfoque colaborativo proporciona comprensión del escenario pedagógico, señalando que la teoría no es solo un componente abstracto, sino un cimiento práctico y organizativo que guía el análisis y la toma de decisiones fundamentadas. Así, la investigación-acción emerge como un componente esencial que transita entre un proceso individual a un proceso colectivo de transferencia local de sus aprendizajes profesionales.

Eso que es individual en el primer año, tiene su decantamiento en la primera jornada presencial del segundo año para la conformación de la comunidad y permite en este compartir de incidentes críticos, de problemas individuales, ir llegando en conjunto a algo que ven global desde ese grupo de educadoras y que ellas también extrapolan a lo que ocurre con las educadoras de sus jardines, a sus colegas. (D2, septiembre/2019)

La colaboración se convierte en una fuerza impulsora para la optimización de las prácticas pedagógicas. Dentro de las comunidades, la *retroalimentación entre pares* emerge como recurso reflexivo hacia la búsqueda de soluciones efectivas a problemáticas educativas comunes. La generación de un vínculo afectivo y un espacio seguro en cada comunidad favorece el proceso de investigación-acción en el contexto de la CPA.

En los últimos trabajos, donde se debía analizar el trabajo de una compañera a partir de un video de una experiencia grabada, me sirvió bastante. No me resultaba difícil aceptar comentarios como ‘mira, aquí podrías haber notado esto’ o ‘acá podrías haber hecho aquello’. Creo que ese tipo de confianza y complicidad surge más cuando existe mayor afecto y vínculo con alguien. (P15, septiembre/2020)

La retroalimentación entre pares se convierte así en un vehículo para el análisis profundo y la generación colectiva de estrategias pedagógicas, enfocándose en la aplicación práctica de la mediación en el contexto específico de cada comunidad, *extendiendo el enfoque de amistad crítica a la práctica cotidiana*.

Cuando ya eres mediadora, con otras colegas, con las comunidades, que eso también es súper importante, cuando hay otras personas que te contienen, que te aconsejan, que visualizan cosas

desde la misma expertiz que tienes tú em y que tú a lo mejor no eres capaz de visualizar. (P18, octubre/2020)

Por último, las CPA se vinculan fuertemente a la creación de una *identidad colectiva* que dota de sentido y propósito el aprendizaje profesional docente. Las participantes subrayan la importancia de la colaboración y co-creación en la mediación, destacando la construcción de un saber colectivo que moviliza y fortalece su sentido de unidad y propósito. De esta forma, la mediación es vista como un esfuerzo comunitario que valora la cultura y fomenta el desarrollo integral.

Como Comunidad *Guiando Saberes* propusimos ser un aporte a la región, proyectándonos en el tiempo con un plan dirigido a equipos, familias y comunidad, lograr que nuestros niños y niñas sean seres pensantes y aprovechar cada oportunidad e interacción para fomentar su pensamiento. (P3, agosto/2020)

Este lindo, complejo y hasta mágico concepto de 'entre' ha nacido en la comunidad mediadora bajo el nombre de 'Zomo Kimiin' ("sabiduría femenina", en Mapudungun). (P16, agosto/2020)

He aprendido mucho de cada una de ellas, en conjunto hemos creado un saber colectivo sobre mediación que nos moviliza a cumplir el objetivo de nuestro plan de acción. (P11, agosto/2020)

Las CPA, implementadas en el segundo año del programa, permiten identificar y abordar problemáticas comunes con un plan de acción conjunto. Lideradas por las participantes, fomentan la colaboración y el crecimiento colectivo entre educadoras. Este enfoque facilita la investigación-acción, y proporciona un espacio seguro para la retroalimentación y la construcción de un saber colectivo que favorece el DPD.

4. Discusión y conclusiones

Este artículo analiza un programa de DPD en mediación pedagógica basado en la investigación-acción, destacando cuatro aspectos clave: encadenamiento reflexivo, video-formación, rol del amigo crítico y comunidades profesionales de aprendizaje. Cada uno de estos elementos ofrece perspectivas

valiosas para fomentar la reflexión y el DPD en la educación infantil. Se enfatiza la importancia de integrar estos recursos en la práctica diaria, fortaleciendo las competencias investigativas y potenciando la profesionalidad de las maestras en servicio (Aldana-Zavala et al., 2021; Díaz et al., 2024; Mármol et al., 2024).

El *encadenamiento reflexivo* actúa como una poderosa herramienta mediadora que facilita la construcción de conocimiento pedagógico relevante a través de la articulación estratégica entre teoría y práctica, revitalizando el ejercicio profesional de las participantes. La conexión consciente entre conceptos teóricos y acciones concretas resalta los desafíos de ir más allá de una reflexión meramente experiencial, sobre todo en ausencia de un marco teórico adecuado o condiciones óptimas para su implementación. Este hallazgo pone de relieve la necesidad de entender la práctica reflexiva como un proceso deliberado y sistemático que integra teoría y práctica (Flores et al., 2022; Medina y Mollo, 2021) manifestándose en una intención curricular transformadora. Además, es fundamental fomentar la autoobservación y la conciencia sobre la propia práctica, desarrollando un pensamiento crítico que integre diversas perspectivas y marcos referenciales esenciales para la indagación y la mejora continua (Mármol et al., 2024; Ruffinelli, 2017; Ruming y McFarland, 2022).

La *video-formación*, anidada en el ciclo de investigación-acción del programa, se centra en las interacciones pedagógicas y en la identificación de desafíos de mejora. A pesar de que puede generar ansiedad por el temor a evaluaciones negativas (Figueroa-Céspedes et al., 2024), grabar la propia práctica potencia la autoconciencia y facilita la mediación activa en el aula al basarse en evidencia concreta que confronta teoría y práctica. Este proceso iterativo no solo construye un conocimiento profundo y relevante, sino que también enriquece la intencionalidad pedagógica y fortalece las competencias investigativas, con foco en el análisis de la mediación ofrecida (Figueroa-Céspedes et al., 2024; Mármol et al., 2024). La video-formación sistematiza la visión profesional (Walsh et al., 2020), reafirmando el rol clave que tiene el profesorado en la educación infantil. Esta estrategia se alinea con el aprendizaje profesional basado en la investigación-acción, que impulsa la agencia docente y la identidad profesional (Figueroa-Céspedes, 2016; Hughes, 2023). Al ale-

jarse de enfoques univocales y descontextualizados que han predominado en la EC (Adlerstein y Pardo, 2020; Henry y Namhla, 2020; Vezub, 2019), esta propuesta formativa adopta un giro sociocultural que empodera al cuerpo docente como protagonista activo en sus procesos de aprendizaje profesional dentro de sus contextos específicos (Figueroa-Céspedes, 2016; Guerra et al., 2017; Guerra et al., 2020; Mármol et al., 2024; Ruffinelli, 2017).

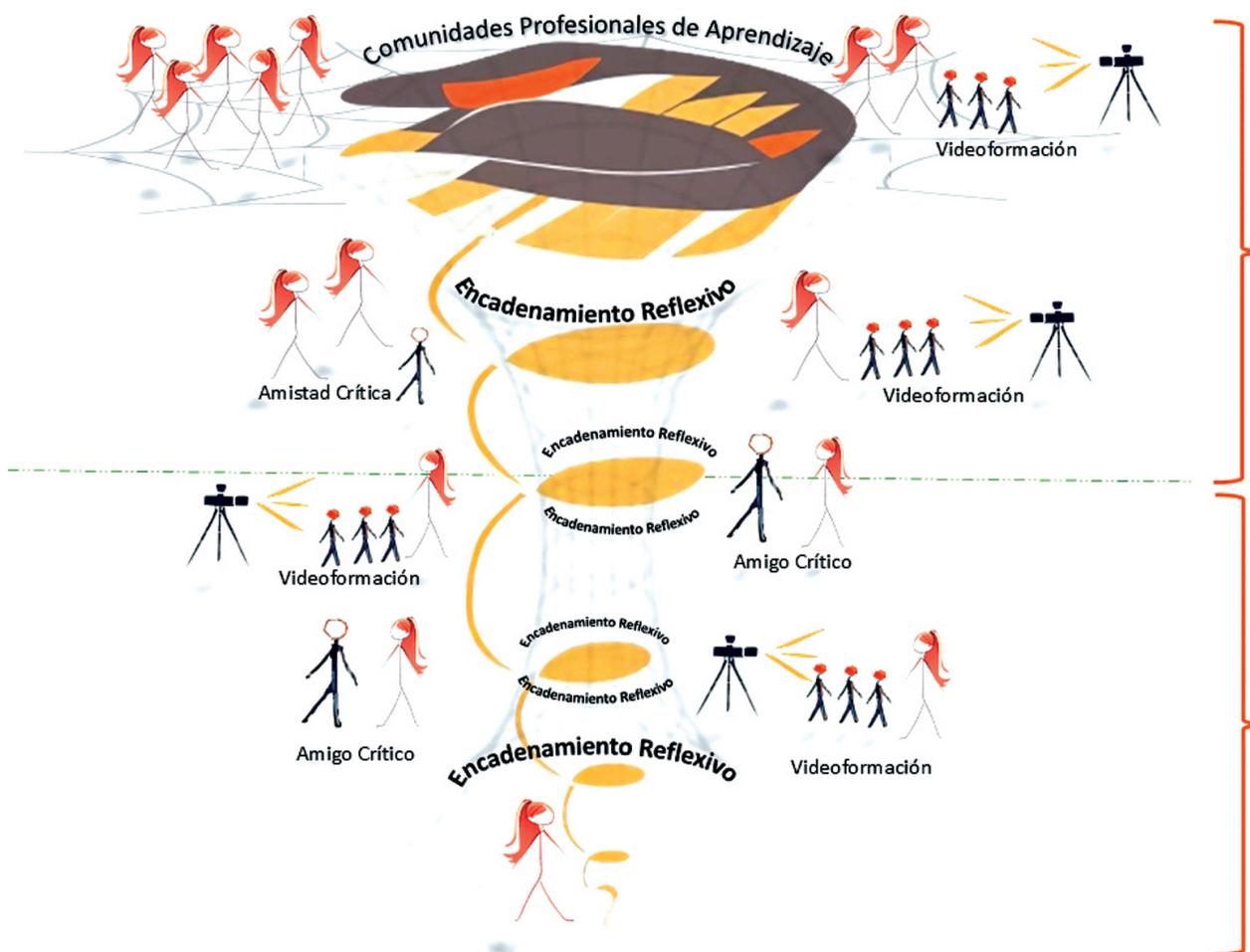
El *rol del amigo crítico* facilita una reflexión profunda entre las educadoras sobre sus interacciones pedagógicas en el aula, actuando como mentor reflexivo con un enfoque multidimensional y contextualizador. Su énfasis en la autoobservación y la problematización de la propia práctica enriquece el repertorio profesional (Figueroa-Céspedes, 2016), promoviendo la colaboración entre el equipo formador y el profesorado (Varghese et al., 2022) para desarrollar una práctica reflexiva sistemática y compartida (Mármol et al., 2024; Ruming y McFarland, 2022) en beneficio de las infancias que acuden a sus instituciones. De esta manera, el amigo crítico, en su rol reflexivo, enriquece la video-formación al plantear cuestionamientos sobre la calidad de la mediación y la consistencia con los objetivos pedagógicos planteados. Esto estimula la problematización de la propia práctica, resaltando el potencial de desarrollo profesional de cada participante. Al fomentar la argumentación, los amigos críticos acompañan a las educadoras en una comprensión más profunda y consciente de su labor y sus creencias a la base, coincidiendo con MacPhail et al. (2020), quienes subrayan el carácter longitudinal y adaptable de la amistad crítica.

Las CPA destacan el liderazgo pedagógico y el diálogo entre pares como motores esenciales para la mejora de las prácticas educativas, creando un sentido de propósito compartido. Movilizar prácticas de retroalimentación entre educadoras supone el desafío de promover la amistad crítica y la colaboración, elementos esenciales para el desarrollo profesional docente (DPD), en un vínculo similar al coaching y al andamiaje entre pares (Ruffinelli, 2017; Schachter et al., 2019). La participación activa en análisis colaborativos permite identificar áreas de mejora y compartir propuestas, sustentándose en teorías que valoran la colaboración docente como un elemento

clave para mejorar la práctica (Johannesson, 2022). Este enfoque no solo responde a la necesidad de elevar la calidad educativa en la infancia (Aumann et al., 2024; Cubillos, 2018; Gebauer y Narea, 2021), sino que también promueve confianza e identidad compartida (Guerra et al., 2020) y alinea los propósitos del DPD con los intereses del personal, impactando positivamente en las comunidades educativas (Schachter et al., 2019). En este marco, las CPA consolidan una cultura colaborativa de mejora continua e investigación-acción, posicionándose como un modelo efectivo para el DPD (Johannesson, 2022).

A modo de integración conceptual, los resultados revelan una clara espiral de progresión en la que las educadoras pasan de la reflexión individual a la integración en comunidades de aprendizaje, un proceso que impulsa su DPD, estableciendo un tránsito de lo individual a lo colectivo y de lo simple a lo complejo (figura 2). Durante el primer año del programa, las participantes se enfocan en la exploración teórica y en cuestionar sus concepciones pedagógicas a través de la reflexión personal sobre sus prácticas, lo que les permite identificar y analizar sus enfoques de enseñanza y sentar una base sólida para comprender más profundamente su rol docente y los principios de la mediación pedagógica. En el segundo año, el proceso se vuelve más complejo, ya que las educadoras enfrentan desafíos prácticos que requieren la negociación de ideas, la resolución de conflictos y la co-creación de estrategias pedagógicas efectivas. Este enfoque de investigación-acción permite que las experiencias individuales se articulen en un esfuerzo colectivo para mejorar la práctica educativa (Guerra et al., 2017; Guerra et al., 2020), avanzando hacia la construcción de conocimiento relevante para su propia práctica.

Este enfoque expande la mediación y la práctica reflexiva más allá del aula, integrando el contexto sociocultural en su propósito transformador. La incorporación de herramientas como la video-formación y la amistad crítica se presenta como un modelo prometedor para optimizar las prácticas en educación infantil, ya que promueven la autorreflexión (Egert et al., 2020; Schachter et al., 2019) y la investigación-acción colaborativa (Johannesson, 2022).

Figura 2. Diagrama del proceso formativo

Esta experiencia evidencia que un desarrollo profesional docente (DPD) situado y pertinente requiere superar obstáculos como la falta de autoconciencia sobre la propia práctica pedagógica, la ausencia de un marco teórico sólido, la escasez de espacios para la reflexión y la resistencia a la crítica constructiva, factores que pueden socavar la confianza y dificultar el aprendizaje colaborativo. Además, las dinámicas grupales complejas y una baja motivación para el aprendizaje continuo pueden restringir los intercambios a diálogos superficiales. Para enfrentar estos desafíos, es fundamental implementar estrategias proactivas que fortalezcan un DPD orientado a potenciar el rol mediador de las educadoras en los procesos de aprendizaje (Figueroa-Céspedes, 2016). Esto requiere diseñar políticas sistémicas que impulsen programas de DPD enfocados en promover un cambio cultural donde

la investigación-acción y la colaboración interdisciplinaria se consoliden como pilares de la práctica docente (Adlerstein y Pardo, 2020; Aldana-Zavala et al., 2021; Johannesson, 2022).

Si bien esta investigación aporta una comprensión rica y detallada de un caso específico, presenta ciertas limitaciones metodológicas. Por un lado, los hallazgos derivados de un solo caso no pueden generalizarse estadísticamente, y los temas emergentes pueden variar en otros contextos, limitando su extrapolación directa (Tracy, 2021). No obstante, la profundidad del análisis ofrece un valor significativo en términos de transferibilidad, permitiendo aplicar estos conocimientos a situaciones similares. Asimismo, habría sido pertinente incorporar métodos de registro etnográfico de las actividades formativas y crear espacios dialógicos para discutir los resultados con las/os participantes, lo cual se sugie-

re como un desafío para futuras investigaciones. Finalmente, se recomienda explorar cómo los aspectos clave del programa analizado pueden adaptarse a diferentes contextos educativos y evaluar su impacto a largo plazo en las prácticas pedagógicas.

Agradecimiento

Los autores agradecen a las educadoras y al equipo académico participante en la investigación por su participación y compromiso. Asimismo, extienden un agradecimiento especial a Fernanda Agurto y Valentina Veit por su colaboración y apoyo durante la fase de recolección de datos.

Referencias bibliográficas

- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2020). ¡Otra cosa es con sistema! En camino hacia una educación parvularia de calidad. En M. Corvera y G. Muñoz (eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 23-51). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Aldana-Zavala, J. J., Vallejo-Valdivieso, P. A. e Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Aumann, L., Gasteiger, H. y Puca, R. (2024). Early childhood teachers' feedback in natural mathematical learning situations: Development and validation of a detailed category system. *Acta Psychologica*, 244, 104175. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104175>
- Baustad, A. G. y Bjørnstad, E. (2023). In-service professional development to enhance interaction-staffs' reflections, experiences and skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 1001-1015. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217694>
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Cubillos, J. (2018). El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos. *Paideia*, 62, 81-106. <https://bit.ly/4hOLcAe>
- Díaz, V., Saavedra, N. y Zevallos, K. (2024). Competencia Investigativa y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 261-270. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.471>
- Egert, F., Dederer, V. y Fukkink, R. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. y Falik, L. (2015). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. Teachers College Press.
- Figueroa-Céspedes, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 33-44. <https://bit.ly/3ACIoWo>
- Figueroa-Céspedes, I., Fica-Pinol, E. y Yañez-Urbina, C. (2024). El uso de videos en procesos de desarrollo profesional continuo en educación infantil. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 146-167. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16754>
- Flores, C., Alvarado, T., Gutiérrez, T. y Medel, S. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 4-35. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>
- Galván, F., Huaylinos, F. y Huayta-Franco, Y. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 19(93), 465-472. <https://bit.ly/4hJQAoq>
- Gebauer, M. y Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psykhé*, 30(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>
- Grieshaber, S., Krieg, S., McArdle, F. y Sumsion, J. (2021). Intentional Teaching in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Review of Education*, 9(3), e3309. <https://doi.org/10.1002/rev3.3309>
- Guerra, P., Figueroa-Céspedes, I., Salas, N., Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175-192.
- Guerra, P., Rodríguez, M. y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en

- educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 828-844.
<https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Henry, C. y Namhla, S. (2020). Challenges and opportunities of continuous professional development for early childhood development teachers in inclusive education in Chiredzi, Zimbabwe and South Africa. *Africa Scientific*, 8, e00270.
<https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2020.e00270>
- Hughes, F. (2023). Early Childhood Educators' Professional Learning for Sustainability Through Action Research in Australian Immersive Nature Play Programmes. *Educational Research for Social Change*, 12(1), 69-83.
<https://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2023/v12i1a6>
- Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411-426.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. Harper.
- MacPhail, A., Tannehill, D. y Ataman, R. (2021). The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. *Professional Development in Education*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879235>
- Mármol, M., Conde, E. y Yaguana, T. (2024). Research competencies in teacher training in the early childhood education career. *PRA*, 24(36), 228-246.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228-246>
- Medina, P. y Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Revista Conrado*, 17(81), 179-186.
<https://bit.ly/4fBQRBE>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Ruming, N. y McFarland, L. (2022). 'When we sat together, it just worked': Supporting individual and collaborative reflective practice in a team of early childhood educators. *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(1), 32-47.
<https://doi.org/10.1177/18369391211052683>
- Schachter, R., Gerde, H. y Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early childhood education journal*, 47, 395-408.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201.
<https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Varghese, C., Crawford, A., Morgan-Dorsey, L., Ahmed, M., Prendergast, L. y Osborn, T. (2022) When seeing is believing: a framework for reflective conversations in remote and face-to-face coaching approaches. *Early Childhood Education Journal*, 51, 827-835.
<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01349-8>
- Vezub, L. (2019). *Análisis comparativos de Políticas de Educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IPE Unesco.
- Villalta, M., Garrido, A. y San Martín, J. (2022). Criterios éticos para revisar investigaciones en Ciencias Sociales. Sistematización de una experiencia. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (54), 145-167.
<https://doi.org/10.5944/empiria.54.2022.33739>
- Walsh, M., Matsumura, L., Zook-Howell, D., Correnti, R. y Bickel, D. (2020). Video-based literacy coaching to develop teachers' professional vision for dialogic classroom text discussions. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-13.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.103001>



Ontología del presente del ser maestro y ciberformación en docencia universitaria

Ontology of the present of being a teacher and cyberformation in university teaching

-  **Octavio Silvério de Souza Vieira Neto** es estudiante de doctorado, Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil (octaviossvieiraneto@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1545-6513>)
-  **Dra. Adriana Rocha Bruno** es profesora asociada, Universidad Federal do Estado do Rio de Janeiro y colaboradora, Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil (adriana.bruno@unirio.br) (<https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>)

Recibido: 2023-11-13 / **Revisado:** 2024-10-07 / **Aceptado:** 2024-10-15 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

Este estudio/investigación presenta los resultados de una tesis que se justifica en la búsqueda de comprender cómo ocurre la subjetivación del docente y qué procesos de ciberformación y modos de subjetivación emergen en la enseñanza en las universidades contemporáneas, incluso frente a los atractivos de la cibercultura, la cultura contemporánea mediada por las redes tecnológicas y sus implicaciones para los procesos cotidianos de comunicación, creación y difusión del conocimiento. El objetivo de la investigación es comprender qué prácticas discursivas constituyen el ser maestro y qué procesos de ciberformación resultan de la enseñanza universitaria que pueden emancipar a los sujetos en la época contemporánea. Cualitativa, multirreferencial y articulada con la metodología de la conversación, la investigación tiene un enfoque arqueogenológico y busca crear una ontología del presente del ser maestro. Los datos producidos y analizados en conversaciones en línea con veintinueve docentes que trabajan en educación superior en cursos de licenciatura en cuatro continentes, América, África, Europa y Asia, constituyeron tres Unidades Categóricas de Análisis de las prácticas discursivas docentes: virtualidad, intersubjetividad y ciberformación. Entrelazados con el marco teórico de la investigación, a saber, Agamben, Ardoino, Arendt, Bruno, Deleuze, Freire, Foucault, Han, Hooks, Lemos, Lévy, Moraes, Morozov, Najmanovich, Nietzsche, Nóvoa, O'Neil, Santaella, Santos, Silva, Vieira Neto y Zuboff, los datos dieron lugar a pistas que señalan cómo, en la educación universitaria, los procesos de enseñanza y ciberformación pueden promover principios que promuevan la emancipación y la conciencia tecnológica crítica entre los sujetos.

Palabras clave: Ser Maestro, ciberformación, prácticas discursivas, ontología del presente, docencia universitaria, emancipación.

Abstract

The study/research presents the results of a thesis that is justified by the search for understanding how the subjectivation of the teacher takes place and what processes of cyberformation and modes of subjectivation emerge in contemporary university teaching even in the face of the appeals of cyberculture, contemporary culture mediated by networked technologies and their implications for everyday processes of communication, creation and dissemination of knowledge. The aim of the research is to understand what discursive practices constitute being a teacher and what cyberformation processes result from university teaching that can emancipate subjects in contemporary times. Qualitative, multi-referential and articulated with the methodology of conversation, the research has an archaeogenological approach and seeks to create an ontology of the present of being a teacher. The data produced and analyzed in online conversations with twenty-nine teachers working in higher education in licentiate courses on four continents, America, Africa, Europe and Asia, constituted three Categorical Units of Analysis of teachers' discursive practices: virtuality, intersubjectivity and cyberformativity. Intertwined with the research's theoretical framework, namely Agamben, Ardoino, Arendt, Bruno, Deleuze, Freire, Foucault, Han, Hooks, Lemos, Lévy, Moraes, Morozov, Najmanovich, Nietzsche, Nóvoa, O'Neil, Santaella, Santos Silva, Silva, Vieira Neto e Zuboff, the data revealed clues, pointing to how, in university teaching, being a teacher and the processes of cyberformation can promote principles that foster emancipation and critical technological awareness in subjects.

Keywords: Being a Teacher, cyberformation, discursive practices, ontology of the present, university teaching, emancipation.

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 reveló y agravó una crisis ecológica, ética, estética, política y económica sin precedentes en nuestra sociedad, lo que nos hizo prestar especial atención y darnos cuenta de nuestras inconsistencias y debilidades. Ante la necesidad vital de sobrevivir y realizar actividades básicas, la crisis provocó la integración de nuevas condiciones sociales como el uso de mascarillas, el aislamiento social, el trabajo remoto, el mayor uso de recursos móviles, la enseñanza híbrida que cambió las formas de supervivencia, la convivencia, la comunicación; así como la creación, apropiación y difusión del conocimiento, impactando las propuestas de conocimiento y aprendizaje en el campo de las Ciencias Humanas en general, y en el campo de la Educación en específico.

Se evidenció la importancia de volver a la exigencia de relevancia contemporánea de Nietzsche, lo cual es el intento de “[...] comprender aquí, por primera vez, [...] por qué todos sufrimos una ardiente fiebre histórica y, al mismo tiempo, al menos, deberíamos reconocer que lo padecemos” (Nietzsche, 2017, p. 6). Para inferir sobre la contemporaneidad “es necesaria una relación única con el tiempo mismo, que se adhiera a él y, a la vez, se aleje de él” (Agamben, 2009, p. 59). Ser contemporáneo, vivir y relacionarse con la actualidad requiere distancia para tener una mirada aguda. Porque “quienes coinciden muy plenamente con el tiempo, quienes en todos los aspectos se adhieren perfectamente a él, no son contemporáneos porque, precisamente por eso, no pueden verlo, no pueden mantener la mirada fija en él” (Agamben, 2009, p. 59).

La carencia de distanciamiento que promueve la actualidad provocó errores estratégicos y contradicciones en el gobierno durante la pandemia. Esto se evidenció cuando analizamos las instituciones universitarias que sufrieron bajo un franco ataque político, económico y mercantilizado al capital intelectual, ya que surgió la condición de que “[...] la crisis se convierte en la causa que explica todo lo demás [...] [como] recortes en las políticas sociales (salud, educación, seguridad social) o la degradación de los salarios” (Santos, 2020, p. 5). Aun así, las universidades siguen luchando por mantener vivo su papel de formadores docentes e incluir, compartir y crear con-

diciones para la enseñanza y el aprendizaje (Ibidem, 2005) de manera cualitativa y emancipadora.

Pese a esto, podemos resaltar las siguientes implicaciones provocadas por las condiciones sociales a las que fuimos sometidos con la crisis sanitaria: por un lado, ante condiciones de aislamiento social, los estudiantes se vieron en la necesidad de apropiarse de los recursos tecnológicos digitales en internet, a través de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), plataformas, recursos y aplicaciones tecnológicas o redes y conexiones, que para muchos de ellos eran desconocidos o de difícil acceso, poniendo en evidencia el aumento de las desigualdades sociales y digitales en la sociedad. Por otro, universidades, directivos y docentes se enfrentaron a la falta de formación profesional adecuada y necesaria para el uso de los recursos tecnológicos, incluyendo la falta de equipamiento en las instituciones e incluso la imposibilidad de acceso a redes y conexiones, destacando la falta de una formación profesional adecuada y necesaria para el uso y apropiación crítica y creativa de los recursos tecnológicos digitales combinada con la falta de implementación de principios, metodologías y procedimientos docentes específicos de la enseñanza en línea abierta e híbrida (Bruno, 2021), tan necesario para la enseñanza y el aprendizaje en la cibercultura.

Reflexionar y analizar esta problemática se justifica cuando buscamos comprender la Cibercultura, la cultura contemporánea compuesta por un universal sin totalizaciones y mediada por tecnologías de red (Vieira Neto, 2013), que expresa la aspiración de construir “[...] un vínculo social, que no se fundaría ni en vínculos territoriales, ni en relaciones institucionales, ni en relaciones de poder, sino en la reunión en torno a un centro de intereses comunes, en el juego, en los procesos abiertos de colaboración” (Lévy, 1999, p.130). Sin embargo, la cultura contemporánea presenta características que nos han permitido mirar el tema con un poco más de cautela cuando buscamos comprender su efectiva relación con las tecnologías actuales. Pues, en la Cibercultura y junto al capitalismo, los sujetos se han convertido en esclavos de sí mismos y han perdido su condición primaria de “ser humano” a través de tres factores principales: (1) la lógica perversa del positivismo actual, ya que “la positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber” (Han, 2017, p. 25), y el exceso de desempeño enferma al sujeto; (2) el capitalismo de vigilancia que ha estado reclaman-

do unilateralmente “[...] la experiencia humana como materia prima gratuita para traducir en datos de comportamiento” (Zuboff, 2020, p. 18), convirtiendo al sujeto en rehén de la lógica y la dinámica algorítmica; y (3) las relaciones sociales de control, características del compromiso de los Estados democráticos con la fabricación de la miseria humana, que nos impide tener “[...] un medio seguro para preservar y, principalmente, lograr los devenires, incluso en nosotros mismos” (Deleuze, 1992, p. 213) para convertirnos en individuos conscientes y emancipados. Estos factores imponen a los sujetos presiones competitivas, cognitivas y conductuales que buscan resultados puramente económicos en detrimento de relaciones humanas sanas, consigo mismo y con los demás, conscientes y promotoras de la vida contemplativa, ya que “la crisis del presente consiste en que todo lo que podría dar sentido y orientación a la vida se está rompiendo [...]. [Porque], la vida nunca ha sido tan fugaz, efímera y mortal como lo es hoy” (Han, 2023, p. 87).

Los efectos de esta condición humana y social dan como resultado el hecho de que estamos viviendo un torbellino de épocas cambiantes, en las que la sociedad industrial se ha ido transformando en sociedad postindustrial, el capitalismo tardío se transfigura en capitalismo de vigilancia (Zuboff, 2020), la tecnocultura comienza a convivir con la cibercultura (Lemos, 2008) y las relaciones de imposición disciplinaria dan paso a relaciones sociales de control (Deleuze, 1992) y sometimiento positivo de uno mismo sobre sí mismo, desencadenando lo que hoy se ha llamado la sociedad del cansancio, “[...] como sociedad activa, [que] lentamente se desdobra hacia una sociedad del rendimiento” (Han, 2017, p. 69) en el que los sujetos y sus cuerpos se convierten en “una máquina de actuación” (p. 69).

Ante estos hechos, lo significativo de la investigación es el regreso de una de las cuestiones más importantes de la indagación filosófica: tratar de comprender, una vez más, qué es el “Ser” y cómo se constituye en la sociedad actual, dado el escenario que se plantea como una crisis permanente del “Ser”. En otras palabras, la cuestión del “Ser” vuelve a ser el planteamiento por excelencia de la investigación filosófica, que actualmente se presenta como la crisis de la dimensión ontológica del ser humano. Como sugerimos, la crisis permanente de la sociedad y la crisis ontológica del ser humano han afectado

mucho a los sujetos y sus posibilidades formativas, (1) demarcando la condición de cambio permanente en los modos de subjetivación; (2) los procesos de creación de conocimiento y los métodos y procedimientos de aprendizaje significativo; (3) las condiciones de vida en sociedad, de las multiplicidades y diversidades culturales y étnicas; (4) las condiciones éticas y morales que regulan la vida colectiva; (5) las reflexiones, acciones y posiciones políticas que nos hacen parte integral de la vida humana y democrática en la Tierra. Estamos, por tanto, ante cambios significativos e inéditos, “[...] cambios de carácter profundo y estructural, que involucran ser, saber, hacer y vivir” (Moraes, 2008, p. 17) en el ámbito social cibercultural.

Por tanto, dado el espíritu de la época cibercultural, en la que “el apetito por las comunidades virtuales encuentra un ideal de relaciones humanas desterritorializadas, transversales y libres [y] las comunidades virtuales son los motores, los actores, de la vida diversa y sorprendente de lo universal a través de contacto” (Lévy, 1999, p. 130), las personas han vivido intercaladas con diferentes tipos de discursos, redes de relaciones y conocimientos que han parecido instigadores y edificantes para la formación y la subjetividad humanas y, en consecuencia, para la libertad individual, pero que, si se examinan atentamente, se revelan como trampas que aprisionan a los sujetos.

En este escenario, vislumbramos el objeto de este estudio/investigación, que es comprender: ¿qué prácticas discursivas constituyen el Ser Maestro y qué procesos de ciberformación resultan de la enseñanza universitaria contemporánea que fomentan la emancipación y la conciencia crítica de los sujetos? Por tanto, si en la investigación filosófica la cuestión del “Ser” plantea la crisis de la dimensión ontológica del ser humano, de la misma manera, la investigación filosófica-científica permite inferir que la pregunta por el “Ser Maestro” suscita la reflexión de una crisis de dimensión ontológica del ser maestro y de los procesos de ciberformación que lo constituyen y que integran a los sujetos que participan en estos procesos.

Pretendemos, por tanto, crear una ontología del presente del Ser Maestro, para comprender los orígenes y efectos de las prácticas discursivas educativas en los enunciados del discurso docente, teniendo en cuenta los saberes dichos, los enunciados del discurso docente en las didácticas de las formaciones

discursivas docentes que constituyen el Ser Maestro, de los sujetos y los procesos de ciberformación en la educación universitaria.

Así, los enunciados del discurso docente confrontados con el marco teórico de la investigación, nos permitirán ver más allá; ver, en los intersticios de las prácticas discursivas docentes, los elementos de conexión, el entrelazamiento e incluso la disociación entre los datos producidos en el campo y el marco referencial teórico de la investigación, como demostraremos a continuación.

2. Metodología

Comprender cómo llegamos a ser lo que somos es una cuestión ontológica importante y una poderosa problemática genealógica planteada en la modernidad e inquirida con la pregunta nietzscheana de cómo llegar a ser lo que somos: “previendo que pronto debo presentarme a la humanidad con la exigencia más seria que alguna vez se le haya requerido, me parece esencial decir quién soy” (Nietzsche, 1995, p. 17).

Esta problemática permitió diseñar el objetivo de esta investigación filosófico-científica, ya que la cuestión nietzscheana tiene una relación directa con la problematización de Foucault respecto de los modos de subjetivación del sujeto que se constituye al reconocerse en los acontecimientos actuales de la historia. Pues:

La historia continua es el correlato indispensable de la función fundacional del sujeto: la garantía de que todo lo que se le escapó puede ser devuelto; la certeza de que el tiempo no dispersará nada sin reconstituirlo en una unidad recompuesta; la promesa de que el sujeto podrá, un día —bajo la forma de conciencia histórica— apropiarse nuevamente de todas estas cosas mantenidas a distancia por la diferencia, podrá restablecer su control sobre ellas y encontrar lo que puede llamarse su hogar. (Foucault, 2008, p. 14)

Este estudio/investigación cualitativo busca, por tanto, el origen (*Herkunft*), la procedencia de los acontecimientos históricos del Ser Maestro, creando una Ontología del Presente, una búsqueda crítica para la comprensión de nosotros mismos y, en nuestro caso, de nosotros educadores, del Ser Maestro, ya que a través de las prácticas discursivas, nos permitirán encontrar los caminos para comprender

los procesos de la ciberformación en la enseñanza universitaria, las cuales promueven la emancipación y la conciencia crítica de los sujetos.

Para crear la ontología del presente del Ser Maestro, el enfoque metodológico de la investigación se basa en la perspectiva multirreferencial, con lecturas plurales y contradictorias (Ardoino, 2005); integrada a la metodología de la conversación, cuya aproximación y movilización de las relaciones vividas por los participantes implica un acto político dialógico con y no para y sobre ellos (Ribeiro et al., 2018); integrada también a la metodología arqueogenealógica foucaultiana que permite:

Un conjunto complejo de relaciones que funcionan como norma [que] prescribe lo que debe correlacionarse en una práctica discursiva, de modo que se refiera a tal o cual objeto, de modo que utilice tal o cual enunciación, de modo que utilice tal concepto, para que organicen tal o cual estrategia. (Foucault, 2008, p. 86)

La opción de realizar un estudio/investigación con un enfoque multirreferencial, integrado a la metodología de la conversación y a la metodología arqueogenealógica foucaultiana, amplió no solo nuestra visión de las dificultades del proceso de investigación, sino que nos permitió una apertura dialógica que implicó tanto el diálogo con diferentes orientaciones y áreas de conocimiento, potenciando la discusión y comprensión del tema estudiado/investigado, como la expansión temporal y espacial del campo de estudio/investigación, lo que potenció, con los participantes, la escucha sensible de voces y comprender las enunciaciones significativas de diversas prácticas/experiencias académicas y culturales, a través de recursos de comunicación en línea.

Los estudios realizados con el levantamiento bibliográfico permitieron delimitar las fuentes primarias y fuentes secundarias de la investigación. Se buscaron documentos en bases de datos de artículos, tesis y disertaciones, en portugués, inglés, español y francés. Realizamos una investigación bibliográfica sistemática que “propone una reconstrucción del camino conceptual y metodológico en la elección de fuentes bibliográficas basada en procedimientos rigurosos y explícitos para que los resultados no sean incompletos, ineficientes o, en definitiva, carentes de validez científica” (Ramos et al., 2014, p. 19). La investigación bibliográfica sistemática (1) en la

modalidad de fuentes primarias buscó documentos de autores e investigadores de renombre en el área de investigación; y (2) en la modalidad de fuentes secundarias, buscó tesis, disertaciones y artículos

sobre investigaciones nacionales e internacionales que estén relacionados con la investigación.

La investigación bibliográfica sistemática utilizando fuentes primarias cumplió con los siguientes criterios de inclusión, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. *Criterios de inclusión de fuentes primarias de investigación bibliográfica sistemática*



El resultado mostró 3 (tres) enfoques de fuentes primarias: el **Filosófico-Científico** - Giorgio Agamben (2009), Jacques Ardoino (2005), Hannah Arendt (2016, 2019), Gilles Deleuze (1992), Paulo Freire (1996, 2019), Michel Foucault (1979, 2006, 2008), Byung-Chul Han (2017, 2023), Bel Hooks (2013), Pierre Lévy (1993, 1996, 1999), Denise Najmanovich (2001), Friedrich Wilhelm Nietzsche (1995, 2017), Shoshana Zuboff (2020); el **Filosófico-Educacional** - Adriana Rocha Bruno (2021), Maria Cândida Moraes (2008), António Nóvoa (2021), Boaventura de Sousa Santos (2005a, 2020), Edméa Santos (2005b), Marco Silva (2020), Octavio Silvério de Souza Vieira Neto (2013); y el **Tecnológico-Comunicacional** - (André Lemos (2008), Cathy O'Neil (2020), Evgeny Morozov (2018), Lucia Santaella (2003, 2010).

La investigación bibliográfica sistemática en forma de fuentes secundarias se realizó en las siguientes bases de datos: ANPED - Asociación Nacional de Investigación en Educación, en GT16 - Educación y Comunicación, GT17 - Filosofía de la Educación y GT18 - Formación Docente; BDTD-Biblioteca Brasileña de Tesis y Disertaciones; CTDC - Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes; y Portal Periódico Capes en las bases de datos: Web of Science; Ciencia directa; Scielo (Biblioteca Electrónica Científica en Línea); ESCOPUS; Taylor y Francis en línea; y ERIC - Centro de Información de Recursos Educativos, resultando en un total de 59 (cincuenta y nueve) documentos, 08 (ocho) tesis y 06 (seis) disertaciones y 45 (cuarenta y cinco) artículos científicos (nacionales e internacionales) y cumpliendo con los siguientes criterios de inclusión, como se muestra en la figura 2:

Figura 2. Criterios de inclusión de fuentes secundarias de investigación bibliográfica sistemática



De los 59 (cincuenta y nueve) documentos encontrados, luego de realizar un análisis sistemático de los resúmenes, se obtuvieron 3 (tres) enfoques provenientes de fuentes secundarias: formación docente - Rodrigues, A. (2020), Rosa, G. S. R. (2019); el de Ser Docente - Scartezini, R. A. (2017), Sordi, M. R. L. (2019); y el de la cibercultura - Cabero-Almenara *et al.* (2019), Fernández, A. *et al.* (2019), Karatas, K. (2020), Sever, I. y Ersoy, A. (2019).

Por lo tanto, con esta base de referencia consolidada y los datos producidos en la investigación de campo, buscamos entrelazar y tensionar los elementos que entendieron la cuestión del Ser Maestro y los procesos de ciberformación en las universidades contemporáneas, indicando pistas que señalaron, incluso frente a impases, tensiones y límites impuestos por la cibercultura, las prácticas discursivas

docentes y los entornos de formación en las universidades contemporáneas. Los desarrollos pueden crear procesos de ciberformación y modos de subjetivación que emancipen a los docentes, formándolos para una vida consciente, contemplativa, activa, autónoma y libre, en la esfera social cibercultural.

En la investigación de campo produjimos un análisis de prácticas discursivas, a través de conversaciones en línea con 29 (veintinueve) participantes, a quienes denominamos Informantes Calificados (IQ). Son docentes de cursos de licenciaturas, trabajan en universidades de países pertenecientes a 4 (cuatro) continentes (América, África, Europa y Asia), produciendo diálogos en portugués, inglés, español y francés, como se puede observar en la figura 3.

Figura 3. Mapa de investigación de campo



La selección de los sujetos de la investigación se realizó siguiendo 3 (tres) etapas de indicación: (a) Participantes Indicados (PI) por profesores universitarios brasileños; (b) PI por docentes de la primera etapa; (c) PI por docentes de la segunda etapa, totalizando 29 (veintinueve) conversaciones en línea, siendo: Brasil (6), Colombia (4), Chile (1), Uruguay (1), Ecuador (1), México (1), Estados Unidos (4), Portugal (3), España (2), África (5), Asia (1). Todos cumplieron los siguientes criterios: (a) ser maestro en cursos de licenciatura; (b) tener práctica pedagógica innovadora (según pares); (c) que responda a los principios de las pedagogías contemporáneas y esté contextualizada con las necesidades formativas actuales, en interfaz con la cibercultura. Los IQ fueron contactados vía telefónica, WhatsApp y/o Messenger y también vía correo electrónico y recibieron toda la información relativa a su participación en la investigación (Invitación Oficial e ICF - Formulario de Consentimiento Libre e Informado). Las conversaciones online con los IQ fueron orientadas por una guía

temática con 16 (dieciséis) preguntas desencadenantes y realizadas en Google Meet, generando grabaciones completas de cada conversación.

El campo produjo pistas y diferentes significados sobre los procesos de formación vividos/experimentados por los IQ.

Los análisis se realizaron a través de los temas emergentes compuestos en el diálogo entre los datos producidos con los participantes (IQ), los referentes teóricos y la unicidad del investigador. El análisis multirreferencial, como advierte Martins (2004):

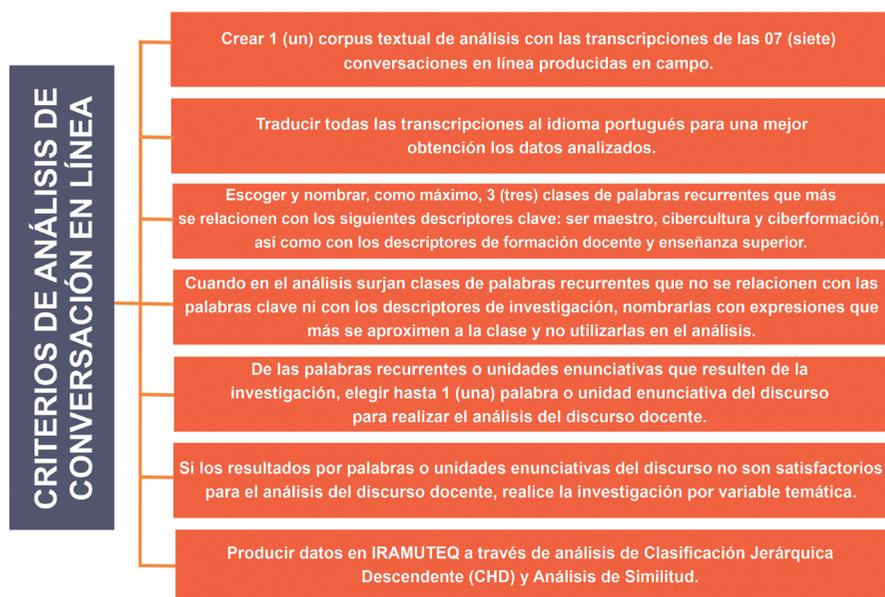
[...] se propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, desde diferentes ángulos y según diferentes sistemas de referencias, que no pueden reducirse unos a otros. Mucho más que una posición metodológica, es una decisión epistemológica. (Ardoino, 1995a, p. 7 en Martins, 2004)

Ofrece así movimientos de elucidación, de contacto con lo no dicho, de lo que hay entre líneas.

Así, este artículo presenta una sección analítica de conversaciones online realizadas con 7 (siete) IQ, en las que su análisis sistemático fue creado en el corpus de análisis textual de Ser Maestro con el apoyo del software gratuito de análisis cualitativo IRAMUTEQ (Interface de R pour

les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Para el análisis sistemático de las conversaciones en línea, tomamos como base los siguientes criterios de análisis, como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Criterios para el análisis de conversaciones online

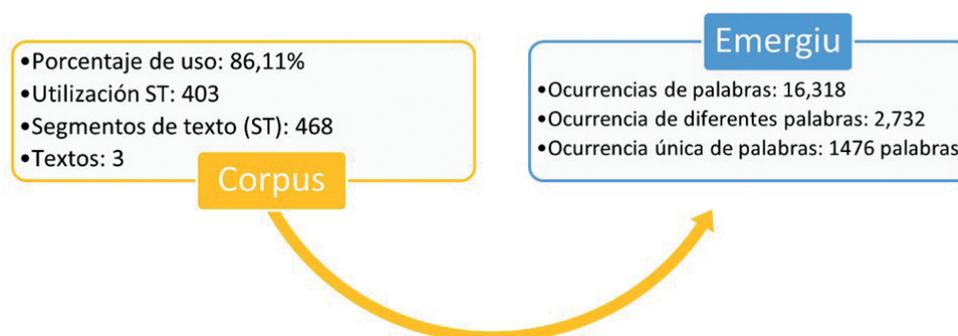


En esta muestra, extrajimos del análisis sistemático de conversaciones en línea 01 (una) unidad enunciativa del discurso docente con mayor co-ocurrencia en extractos de conversaciones en línea y realizamos el análisis del discurso docente, entrela-

zando el enunciado del IQ con el Marco teórico de la investigación.

Inicialmente, el análisis estadístico realizado por IRAMUTEQ, compuesto por textos del 07 (tres) IQ, generó las siguientes variables, como se expresa en la figura 5.

Figura 5. Línea de comando y variables en el corpus de análisis textual



En la segunda etapa de análisis, el método de Clasificación Jerárquica Descendente (CJD) categorizó 3 (tres) Unidades Categóricas de Análisis (UCA)

que, a través del análisis de las diferentes palabras contenidas en cada UCA, dieron como resultado la UCA 1: Intersubjetividad; UAC 2: Virtualidad; UAC

El análisis de similitud produjo tres Unidades Categóricas de Análisis (UCA): UCA 1 - Intersubjetividad (gráfico-halo naranja); UCA 2 - Virtualidad (gráfico-halo azul oscuro); y UCA 3 – Ciberformacividad (grupo-halo rosa). El flujo de enraizamiento arbóreo presente en la figura 7 demuestra que la UCA 1 es la clase principal y que las ramas de la UCA 2 y 3 derivan de ella; y que la coocurrencia de palabras en la UCA 1 tiene la raíz “alumno” con 74 (setenta y cuatro) apariciones, pero le sigue la palabra “profesor” con 58 (cincuenta y ocho) apariciones; siendo, para esta sección analítica, la unidad enunciativa del discurso docente “profesor” como parte constitutiva de la formación discursiva docente, como se presentará en los resultados a continuación.

3. Análisis y resultados

Produciendo un apartado analítico de la UCA 1 - Intersubjetividad, a través de la enseñanza de prácticas discursivas, obtuvimos como resultado que la constitución del Ser Maestro ocurre tanto a través de la rememoración como de la conciencia del lenguaje emocional (Bruno, 2021) que se coconstruye a través de experiencias vividas, así como a través de experiencias en la docencia universitaria cotidiana que promueva nuevos procesos de ciberformación en las universidades contemporáneas. Los recuerdos, al ser rememorados, hacen que el sujeto quiera repetirlos, lo que incentiva al Ser Maestro a convertirse en lo que es, como podemos escuchar en el discurso de IQ1 Bogotá:

IQ1 Bogotá: Bueno, cuando era niña, creo que muchos niños quieren ser profesores, se me pasó por la cabeza. [Pero] [...] en relación a la memoria que tengo, diría que visualicé muy bien este tema cuando estaba en la universidad, centrándome específicamente en la docencia universitaria. Estoy aquí porque me apasiona, porque es lo que realmente me gusta en la vida, [ser maestro], creo que eso es lo que me afecta, sí.

Sin embargo, los recuerdos también pueden no señalar un camino deseado en la infancia, pero la realidad experimentada/vivida despierta alertas y consolida otros caminos, a través de la provocación de la conciencia y de la acción a seguir por medio de elecciones, como enuncia IQ6 Salvador:

IQ6 Salvador: No en la infancia. Porque mi madre era educadora. Luego vi el sufrimiento de ser docente en la escuela pública. Cuando trabajaba de noche llegaba tarde a casa, mi abuela era quien nos cuidaba. Entonces, yo no tenía el deseo, cuando era niña, como muchos niños, de ser profesora. Tenía otros deseos, quería ser oculista, quería ser médica, menos profesora. [...] Convertirme en profesora y serlo fue algo que se construyó a partir de esta guía materna y luego de las decisiones que tomé conscientemente. Y si me preguntase hoy ¿harías algo más? No. Lo haría todo de nuevo. (traducción libre)

Este proceso compuesto por recuerdos, vivencias y provocado por la consciencia son la expresión de la consolidación de los procesos de vivencias emocionales que nos llevan a la acción, provocando cambios que nos constituyen como sujetos, como Seres Maestros. Entonces:

[...] Al ocurrir un determinado evento, el individuo, consciente o inconscientemente, le asigna una valoración, es decir, este evento puede tener un valor positivo o negativo para ese individuo. Al mismo tiempo, en nuestro cuerpo se producen cambios fisiológicos –involuntarios: corporales; y voluntarias: expresiones faciales, verbales, conductuales...– que, resultantes de este estado, conducen a una predisposición a la acción [motivación]. (Bruno, 2021, p. 48)

Este camino de conocernos mirando hacia atrás, recordando, nos hace comprender que no caminamos solos, pues nuestros pasos son avalados por otros, consolidados a través de nuestras historias efectivas en un amplio proceso de formación humana y, en consecuencia, de formación docente, como podemos percibir en la voz de IQ16 Campina Grande:

IQ16 Campina Grande: No veo que el profesor sea solo un profesor, que se graduó en una institución y eso fue todo. No. Él es el resultado de toda una historia de vida, de toda una cultura, de toda una educación familiar, de toda una historia de vida que se suma a su país. Es todo eso lo que conforma este ser y que luego se convierte en profesor propiamente dicho, que va a la universidad, etc. Entonces es un conjunto de conocimientos, de experiencias [...]. (traducción libre)

A diferencia de la modernidad, que se apoyaba en la noción de un sujeto constituido por la linealidad, hoy tenemos la certeza de que somos sujetos encarnados (Najmanovich, 2001), en permanente transformación simplemente porque estamos vivos, que nos relacionamos, que constituimos historias efectivas. Así, somos seres de memorias, vivencias, encuentros e historias que logran constituir el Ser Maestro y, en consecuencia, promueven nuevos modos de subjetivación y principios formativos, como nos recordó Hooks:

Cuando fui a dar mi primera clase de pregrado, me basé en el ejemplo de las inspiradas mujeres negras que enseñaban en mi escuela primaria, en el trabajo de Freire y en el pensamiento feminista sobre la pedagogía radical. Tenía un deseo apasionado de enseñar de una manera diferente a la que conocía desde la secundaria. El primer paradigma que cambió mi pedagogía fue la idea de que el aula debería ser un lugar de entusiasmo, nunca de aburrimiento. (Ganchos, 2013, p. 16)

Otro aspecto emergente en los planteamientos es que los espacios y ambientes formativos que impulsan la constitución del Ser Maestro, donde se pueden exponer más eficientemente las emociones, también promueven la coautoría de los docentes y las consiguientes acciones y procesos de ciberformación realizados por ellos. Es en este sentido que IQ2 Río de Janeiro enuncia que:

IQ2 Río de Janeiro: [...] El placer [en el aula] no estaba dirigido, por así decirlo, a profesores que se dedican a dar hermosas clases, a pronunciar buenos discursos. Entonces, presten atención a lo que digo: hay profesores que se sienten dioses, dan discursos hermosos y los alumnos se quedan en silencio absorbiendo ese discurso encantador y muy poderoso. [...] Entonces vi, nunca sentí, digamos, valor en este tipo de clases donde uno queda deslumbrado por la oratoria del maestro. Para mí la buena clase no fue la buena oratoria del maestro. Para mí una buena clase era aquella que provocaba mi autoría, mi autoría con mis compañeros, la coautoría, donde teníamos una relación horizontal con nuestros compañeros y con el profesorado. (traducción libre)

El fomento de la autoría y coautoría docente (con otros docentes o con estudiantes) es uno de los principios básicos para la constitución del Ser

Maestro, en medio de la docencia universitaria y propicio para la consolidación de lo que estamos llamando ciberformación entendida como las potencialidades de subjetivación consciente y emancipadora del Ser Maestro ante los procesos formativos y tecnológicos, en entornos de formación y enseñanza presenciales y en línea.

El campo de investigación señaló la importancia de reconocer memorias, relatos, experiencias para comprender cómo se constituye el Ser Maestro a través de coautorías y que promueven procesos de ciberformación sensibilizadores y emancipadores, consolidándose, a través de posiciones reflexivas y críticas, incluso, con la ayuda de recursos tecnológicos ciberculturales, así lo enunciam IQ20 Cairo, IQ8 Mexico City e IQ7 Tampa:

IQ20 Cairo: Hubo un momento en mi vida en el que me prometí que lo más importante que haría en mi vida sería seguir aprendiendo siempre; y luego, compartir siempre lo que había aprendido con los demás. Obviamente, la enseñanza es una forma de hacer esto. Mi blog es otra forma de interactuar y enseñar con solo hablar con la gente. (Traducción libre).

IQ8 Ciudad de México: Pero creo que ser maestro para mí es un privilegio. Porque puedes interactuar con diferentes personas y ser una influencia en sus vidas de alguna manera.

IQ7 Tampa: Sí, como dije, me inspiré en esta experiencia de trabajar con adultos. Me impresionó mucho la idea de aprender de las experiencias de vida de cada persona. Y ver la realidad, digamos, la realidad de la gente en las condiciones precarias que hay en mi ciudad. Creo que eso siempre me ha hecho pensar en el aprendizaje como un proceso que realmente puede conducir a la emancipación y tienes las herramientas críticas para pensar en esa pedagogía crítica.

El enfoque analítico de la UCA 1-Intersubjetividad, presentado anteriormente, nos hizo darnos cuenta de cuán poderosos son los enunciados del IQ para comprender cómo se constituye el Ser Maestro y que al entrelazarse con el marco teórico del estudio/investigación, nos presentan importantes posibilidades interpretativas. Como ya hemos sugerido, el estudio/investigación está a punto de finalizar y, aunque algunos aspectos de la UCA

2-Virtualidad y de la UCA 3- Ciberformacividad aparecen en el apartado analítico anterior, estos serán objeto de nuevas perspectivas interpretativas que presentaremos en artículos futuros.

4. Discusión y conclusiones

Como podemos observar, solamente reconociendo su condición de Ser Maestro y creando procesos de ciberformación en la docencia en la educación superior, pues no tenemos cómo separar la cibercultura de este proceso, podremos vivir en el esfera social cibercultural, superando los desafíos que impone la lógica de la positividad, por el capitalismo de vigilancia y las relaciones sociales de control que oprimen a los sujetos en la cibercultura, lo que les impide “ser más” (Freire, 2019) en una “práctica auténtica” (2019) en Educación. Pues:

Los oprimidos, en los diversos momentos de su liberación, necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de Ser Más. La reflexión y la acción son necesarias, cuando no se pretende, erróneamente, dicotomizar el contenido del modo de ser histórico del hombre. [...] si el momento es ya el de la acción, esta se convertirá en auténtica praxis si el conocimiento resultante de ella se transforma en objeto de reflexión crítica. (Freire, 2019, pp. 72-73)

Los procesos de ciberformación están marcados por los recuerdos y el deseo de revivirlos. El lugar de los espacios y ambientes son centrales para trabajar los afectos, ubicarlos en autorías y coautorías y asumir otros contornos con la ciberformación, que es el proceso de formación innovador y disruptivo en tiempos y espacios de la cibercultura.

En el estudio/investigación es posible percibir marcas sociohistóricas-culturales imborrables para la constitución del Ser Maestro. Sabemos también que otras singularidades estarán presentes en los enunciados de los discursos docentes, permitiendo identificar elementos como la criticidad, la dialogicidad, la conectividad, la interactividad y la creatividad, características que emergen en la enseñanza universitaria contemporánea.

Por ahora, buscamos demostrar cómo las cosas dichas por los IQ crean pistas sobre la constitución del Ser Maestro y qué procesos de ciberfor-

mación resultan de su praxis en el mundo actual, particularmente cibercultural.

Aunque sea de forma embrionaria, partimos de la premisa de que es necesario que, en las universidades y entornos de formación docente contemporáneos, las prácticas discursivas y las acciones docentes promuevan procesos de ciberformación que despierten pensamientos y prácticas digitales transformadoras, transgresoras, acompañadas de una conciencia tecnológica crítica y de nociones éticas, políticas y estéticas que permitan a los sujetos involucrados liberarse y volverse autónomos para vivir el potencial de la cibercultura.

Para que tengamos, hoy día, una transformación irreversible en la docencia universitaria, es necesario superar las condiciones de formación y subjetivación surgidas de la educación bancaria (Freire, 2019) e implementadas, en tiempos de cibercultura, por lo que llamamos tecnobancancarismo, por modelos educativos que utilizan las tecnologías digitales de forma instrumental, acrítica y no propiciando la formación emancipadora de los sujetos.

Ciertamente, tenemos que aprender a “ser más” (Freire, 2019), resultado de procesos de ciberformación de una “praxis auténtica” (Freire, 2019), pedagogías engajadas (Hooks, 2013) y enseñanza abierta (Bruno, 2021) en ambientes de formación y prácticas docentes en las universidades contemporáneas, que promuevan la autonomía, la conciencia y la emancipación del Ser Maestro y de sujetos para la vida efectiva y contemplativa en la cibercultura.

El camino investigativo que proponemos seguir puede ser largo y arduo, pero ciertamente invitará a la reflexión y revelará nuevas posibilidades para Ser Maestro y sujeto de nuevos procesos de cibereducación.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. (V. N. Honesko, Trad.). Argos.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una irada epistemológica*. (1a ed.). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. (Formación de Formadores, 13).
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. (M. W. Barbosa, Trad.). Perspectiva.
- Arendt, H. (2019). *A condição humana*. (R. Raposo, Trad.). (13a. ed.). Forense Universitária.

- Bruno, A. R. (2021). *Formação de professores na cultura digital: aprendizagem de adultos, educação aberta, emoções e ensino*. EDUFBA.
- Cabero-Almenara, J., Arancibia, M. L. y Prete, A. (2019). Technical and didactic knowledge of the Moodle LMS in Higher Education. Beyond Functional Use. (Vol. 8). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.327>
- Chartier, R. (2019). Entre memória e esquecimento: as temporalidades da história, das mídias e das experiências. *Revista Brasileira de História da Mídia*, 8(2), 8-24. <https://doi.org/10.26664/issn.2238-5126.8220199838>
- Deleuze, G. (1992). *Conversações 1972-1990*. (P. P. Pelbart, Trad.). Editora 34.
- Fernández, A, Fernández, C., Miguel-Dávila, J. A. Conde, M. A. y Matellán, V. (2019). Supercomputers to improve the performance in higher education: A review of the literature. (Vol.128). *Computers & Education*, 353-364. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.004>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. (R. Machado, Trad.). Edições Graal.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. (2a ed.; M. A. Fonseca & S. T. Muchail, Trad.). Martins Fontes. (Tópicos).
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. (7a ed.; L. F. B. Neves, Trad.). Forense Universitária. (Campo Teórico).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. (71a ed.). Paz e Terra.
- Han, B. (2017). *Sociedade do Cansaço*. (2a ed.; E. P. Giachini, Trad.). Vozes.
- Han, B. (2023). *Vita Contemplativa: ou sobre a inatividade*. (L. Machado, Trad.). Vozes.
- Hooks, B. (2013). *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (M. B. Cipolla, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.
- Karatas, K. (2020). The Competencies of the Culturally Responsive Teacher: What, Why and How? (Vol. 12). *Inquiry in Education*, 2(2). <https://bit.ly/4fNeXQU>
- Lemos, A. (2008). *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. (4a ed.). Sulina.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação*. (C. I. Costa, Trad.). Editora 34.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* (P. Neves, Trad.). Editora 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. (C. I. Costa, Trad.). Editora 34.
- Martins, J. B. (2004). Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>
- Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. Antakarana WHH; Casa Willis Harman.
- Morozov, E. (2018). *Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. (C. Marcondes, Trad.). Ebu Editora. (Coleção Exit).
- Nietzsche, F. (1995). *Ecce homo: como alguém torna o que é*. (P. C. Souza, Trad.). Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. (2017) *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida: segunda consideração extemporânea*. (A. L. M. Itaparica, Trad.). Hedra.
- Nóvoa, A. (2021). *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa. <https://bit.ly/4fL7Rfl>
- O'neil, C. (2020). *Algoritmos de destruição em massa: como o bigdata aumenta a desigualdade e ameaça à democracia*. (1a ed.; R. Abraham Trad.). Editora Rua do Sabão.
- Ramos, A., Faria, P. M. y Faria, A. (2014, janeiro-abril) Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 17-36. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01>
- Ribeiro, T., Souza, R. y Sampaio, C. S. (2018). *A conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Ayvu. (Ciência e Pesquisa em Questão).
- Rodrigues, A. (2020). *A formação continuada de professores provocando “pororocas” nas aulas do ensino superior: um olhar para o ensino inovador em duas universidades*. (Tese Doutorado, Pós-Graduação, Universidade do Vale do Taquari). <https://bit.ly/4f28Jvj>
- Rosa, G. S. R. (2019). *A percepção do conceito de autonomia de acadêmicos dos cursos de pedagogia de instituições de ensino superior do extremo sul catarinense*. (Dissertação Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense), <https://bit.ly/3ZnsIjt>
- Santaella, L. (2003). *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. Paulus. (Comunicação).
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. Paulus. (Comunicação).

- Santos, B. S. (2005a). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática emancipatória da universidade*. (2a ed.). Cortez. (Coleção questões de nossa época; v.120).
- Santos, B. S (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Almedina.
- Santos, E. O. (2005b). *Educação online: pesquisa formação na prática docente*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia). <https://bit.ly/3CG7uUV>
- Scartezini, R. A. (2017, 01 a 05 de outubro). Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. *Anais 38ª Reunião Nacional da ANPEd-UFMA*. São Luís, 01-17. <https://bit.ly/3Op3OJN>
- Sever, I. y Ersoy, A. (2019). Becoming a Teacher Educator: Journey of a Primary School Teacher. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 81-102. <https://bit.ly/4eKtDi3>
- Silva, M. (2020). *Sala de aula interativa*. (4a ed.) Quartet.
- Sordi, M.R.L. (2019, maio e junho) Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista - Dossiê Fronteiras da Universidade Contemporânea: interpelando políticas e práticas em contextos emergentes*, 35(75). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>
- Zuboff, S. (2020). *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. (1a ed.; G. Schlesinger, Trad.). Intrínseca.
- Vieira Neto, O. S. S. (2013). *Os sentidos da formação humana na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora). <https://bit.ly/3V8W56u>



Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente

Universal Design for Learning. A systematic review of its role in Teacher Education

-  **Sara de la Fuente-González** es estudiante de doctorado en la Universidad de Oviedo, España (fuentesara@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0166-1172>)
-  **Dr. David Menéndez Álvarez-Hevia** es profesor de la Universidad de Oviedo, España (menendezdavid@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2138-1490>)
-  **Dr. Alejandro Rodríguez-Martín** es profesor de la Universidad de Oviedo, España (rodriguezmalejandro@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4230-4243>)

Recibido: 2023-07-30 / **Revisado:** 2023-12-20 / **Aceptado:** 2024-02-16 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque educativo en desarrollo que persigue mejorar el aprendizaje de todo el alumnado sin tener que recurrir a modificaciones significativas del currículo. Progresivamente, este concepto se ha incorporado a los debates pedagógicos y a la normativa educativa más actual. En esta línea, algunas publicaciones han ilustrado la eficacia del DUA en términos de acceso, participación y compromiso con los procesos de aprendizaje, especialmente en el caso del alumnado con discapacidad. Este trabajo presenta, para nuestro conocimiento, la primera revisión sistemática de la literatura que ayuda a comprender bajo qué enfoques se integra el DUA en los procesos de formación docente. La muestra contó con un total de 88 documentos recogidos en las bases de datos WOS y SCOPUS y publicados entre 2008 y 2022. Todos ellos analizan la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado. Los resultados apuntan a un enfoque dominante basado en la vinculación del DUA con los estudiantes con discapacidad. Esta visión restringe la forma en que los profesores aplican prácticas inclusivas en las aulas, lo que exige una interpretación más amplia y comprensiva del DUA. El estudio contribuye a fomentar el debate sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en su conjunto, incluida la perspectiva dominante proyectada en la forma de entenderlo y aplicarlo en la formación del profesorado y en las aulas. Además, prevé nuevos escenarios más inclusivos para el desarrollo de enfoques educativos que apoyen a todos los alumnos, fomentando un entorno de aprendizaje verdaderamente inclusivo.

Palabras clave: inclusión, diversidad, educación inclusiva, formación de docentes, educación especial, Diseño Universal para el Aprendizaje.

Abstract

Universal Design for Learning (UDL) is a developing educational approach that aims to improve learning for all students without having to make significant modifications to the curriculum. This concept has been progressively incorporated into pedagogical debates and education regulations. Along this line, some publications have illustrated the efficacy of UDL in terms of access, participation, and commitment to learning processes, especially in the case of students with disabilities. To the best of our knowledge, this work provides the first systematic review of relevant academic literature that enhances our understanding of how UDL was integrated into teacher education processes. The sample consisted of a total of 88 documents retrieved from the WOS and SCOPUS databases and published between 2008 and 2022, all of which analyze the incorporation of Universal Design for Learning into initial and in-service teacher education processes. The results point to a dominant approach grounded on a problematic association of UDL with students with disabilities or learning difficulties. This narrow view restricts how teachers apply inclusive practices in classrooms, calling for a broader interpretation of UDL. The study contributes to fostering discussions about Universal Design for Learning (UDL) as a whole, including the dominant perspective projected in how it is understood and applied in teacher education and classrooms. It envisions new, more inclusive scenarios for the development of educational approaches that support all learners, fostering a truly inclusive learning environment.

Keywords: inclusion, diversity, inclusive education, teacher education, special education, universal design for learning.

Forma sugerida de citar (APA): de la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>

1. Introducción

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció por primera vez el derecho universal a la educación en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Los cambios sociales de décadas posteriores crearon espacios para reflexionar sobre las desigualdades, haciendo énfasis en los procesos educativos. Ello dio lugar a la aparición de nuevas corrientes e iniciativas pedagógicas como la *Educación para Todos* (UNESCO, 1990), la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) y el *Informe Delors* (Delors, 1996), que se ajustan a los principios de la educación inclusiva. En este contexto de cambio, el Centro de Tecnologías Especiales Aplicadas (CAST), formuló, en los años 90, un concepto que fortaleció su presencia en la educación: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El origen del término proviene del arquitecto Ron Mace (1941-1998) y su equipo del Centro de Diseño Universal (CDU), que propuso un enfoque para diseñar productos, entornos y servicios que garantizaran el acceso a todos, sin adaptaciones (Canter et al., 2017; Connell et al., 1997; Griful-Freixenet et al., 2021a). Utilizando este enfoque como piedra angular, los miembros del CAST vincularon la arquitectura con la educación, mostrando que el Diseño Universal podría ser la base para una educación igualitaria y justa (Rose, 1999). Así, el DUA se concibió como un enfoque innovador, inicialmente centrado en estudiantes con discapacidad o dificultades, y ahora generalizado, para garantizar el acceso al aprendizaje a todos los estudiantes, independien-

temente de sus características o necesidades educativas (Rodríguez Martín et al., 2020).

La tecnología también desempeñó un papel esencial en este contexto inicial, presentándose como un mecanismo clave para reducir las desigualdades gracias a su potencial para hacer los procesos de aprendizaje más flexibles y personalizados (Rose, 1999, 2000, 2002). Con el tiempo, el concepto evolucionó hacia un enfoque teórico-práctico centrado en la adaptación del currículo más que en la respuesta a estudiantes de forma individual (Horn y Banerjee, 2009). En este sentido, el DUA da prioridad al diseño de currículos flexibles que se ajusten a las necesidades de un amplio espectro de alumnado, lo que implica reconsiderar los objetivos, métodos, evaluaciones y materiales desde una perspectiva más amplia (Cook et al., 2017; Meier y Rossi, 2020; Rao y Meo, 2016; Symeonidou y Mavrou, 2014).

El DUA se erige sobre tres principios neuropsicológicos fundamentales basados en la idea de que la función cerebral depende de tres redes neurológicas diferentes, pero interconectadas (reconocimiento, estrategia y afectiva), de tal forma que cada una interviene en los procesos de enseñanza-aprendizaje (García-Campos et al., 2020; Rose y Meyer, 2002). Estos principios se traducen a su vez en nueve pautas y 31 indicadores orientados a facilitar su implementación práctica en el contexto educativo, que cada vez es más diverso y heterogéneo (CAST, 2018b). En la tabla 1 se muestran estos principios y se explican sus objetivos y asociaciones pedagógicas en relación con su base neuropsicológica.

Tabla 1. Resumen de los componentes y fundamentos de la UDL

Principio	Objetivo	Tema pedagógico	Base neuropsicológica
Principio 1: Las formas de participación en los procesos de aprendizaje se basan en un amplio abanico de posibilidades que facilitan la autogestión y la autorregulación y generan espacios diversos para captar el interés de los estudiantes.	Proporcionar múltiples medios de compromiso.	¿Por qué se aprende?	(Redes afectivas - Inteligencia emocional). Asociados al sistema límbico, permiten analizar los mecanismos cognitivos activados y asignarles un significado emocional.
Principio 2: El contenido se presenta a través de múltiples canales que favorecen diversas vías para su percepción y comprensión.	Proporcionar múltiples medios de representación	¿Qué se aprende?	(Redes de reconocimiento - Inteligencia cognitiva). Asociados a la región parieto-occipital, identifican y gestionan la información sensorial que permite registrar nueva información, combinándola con la experiencia y el conocimiento previo.

Principio	Objetivo	Tema pedagógico	Base neuropsicológica
Principio 3: Se deben brindar múltiples posibilidades para generar respuestas, comunicar resultados, promover espacios de interacción y monitorear procesos de aprendizaje.	Proporcionar múltiples medios de acción y expresión.	¿Cómo se aprende?	(Redes estratégicas - Inteligencia ejecutiva). Asociadas a la corteza prefrontal, permiten planificar, ejecutar y monitorizar acciones con base en la información capturada por las redes de reconocimiento.

Nota. Adaptado de CAST, 2018b.

1.1 Expansión e implementación de la UDL

El DUA nació en el CAST en Estados Unidos y creció al amparo de múltiples leyes de inclusión educativa (IDEA, 1997; NCLB, 2001) que ayudaron a promover su creación. Con la publicación de los lineamientos oficiales del DUA, que delinearón sus principios e indicadores de aplicación, el enfoque obtuvo respaldo institucional en Estados Unidos a través de leyes como la Ley de Oportunidades de Educación Superior (2008), la Ley de Éxito de Todos los Estudiantes (ESSA, 2015) y la Ley de Fortalecimiento de la Carrera y Educación Técnica (2018). Con el tiempo, el DUA se expandió en países como Canadá (2020), Nueva Zelanda (2015) o España (2020), integrándolo en sus normativas educativas. Al mismo tiempo, organizaciones internacionales, como la UNESCO (2020), también apoyaron su aplicación curricular, contribuyendo así a su difusión e integración en los diferentes sistemas educativos.

El crecimiento de las ideas del DUA también se ha visto respaldado por estudios que muestran altos niveles de aceptación tanto entre estudiantes como entre profesorado (Alharbi y Newbury, 2021; Cumming y Rose, 2022; L. Scott et al., 2015). En esta línea, algunas publicaciones han mostrado la eficacia de el DUA en términos de acceso, participación y compromiso con los procesos de aprendizaje (Daley et al., 2020; Marino et al., 2014; Quintero et al., 2022), especialmente en estudiantes con discapacidad (Ok et al., 2017).

En los últimos años, algunos enfoques de la educación, en particular la Educación Inclusiva, han evolucionado rápidamente. Sin embargo, parece que el DUA no ha progresado al mismo ritmo. En este sentido, y a pesar de que las definiciones más recientes enfatizan el papel del DUA como paradigma que busca mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes (Fernández Portero, 2020), la realidad es que gran

parte de la literatura se centra en la atención a estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje (Armstrong, 2022; Bartz, 2020; Reyes et al., 2022; Van Munster et al., 2019; Wright et al., 2022).

Otros estudios subrayan el valor del DUA como mecanismo para abordar la diversidad en las aulas, más allá de la discapacidad, integrando un componente intercultural en su definición (Andrews y Fouche, 2022; Bartz y Kleina, 2021; Delk, 2019; Quintero et al., 2022). Dando un paso más, ha surgido una perspectiva más crítica que destaca la importancia del contexto social, económico y político en los procesos educativos. En este sentido, algunos autores (Karisa, 2023; Mehta y Aguilera, 2020) señalan que el DUA no puede ni debe asumir la responsabilidad de revertir las desigualdades estructurales arraigadas a los sistemas neoliberales. De la misma manera, afirman que este marco de desigualdad no se construye exclusivamente bajo el concepto de discapacidad, sino que existen otros ejes de opresión, como el racismo o el sexismo, que exigen un replanteamiento de la igualdad desde una perspectiva interseccional (Hackman, 2008).

Por otro lado, algunas investigaciones encuentran impactos positivos del DUA en los resultados académicos (Baumann y Melle, 2019; Rappolt-Schlichtmann et al., 2013; Wilson et al., 2011), mientras que otros estudios cuestionan estos beneficios (King-Sears et al., 2015; Roski et al., 2021). Autores como Murphy (2021) cuestionan incluso la justificación para implementar el DUA debido a la falta de evidencia científica, señalando que “debido a que la efectividad de esta teoría no ha sido probada, no hay motivos para que los planes de implementación del DUA se enmarquen como decisiones ‘basadas en evidencia’” (p. 7).

Así pues, queda claro que existen muchas discrepancias en las formas bajo las que se debe entender o implementar el DUA (Hollingshead et al., 2022; Lowrey et al., 2017). Debido a esto, autores

como Capp (2020) invitan a seguir investigando y profundizando en este enfoque educativo desde una perspectiva más crítica y abierta para profundizar en su impacto en los estudiantes, las prácticas en el aula, y la organización y gestión de los centros educativos, con el fin de comprender mejor las posibilidades y contribuciones reales de este concepto, y mejorar su potencial para la transformación educativa y social.

El DUA considera la diversidad del alumnado como un elemento natural de la realidad educativa (Griful-Freixenet et al., 2021a). Esto supone un reto para los docentes, quienes, además de conocer los objetivos y saberes del currículo, son también responsables de garantizar el acceso a ellos bajo un prisma de equidad (Scott et al., 2017). En este sentido, algunos estudios indican que los docentes se sienten a veces poco preparados para atender demandas tan amplias a través del DUA, destacando la formación docente como un valioso punto de partida para mejorar esta situación (Capp, 2017; Fuchs, 2010; Vitelli, 2015).

El creciente interés por el DUA en la literatura científica, su complejidad epistemológica y su progresiva incorporación a los currículos educativos han despertado la necesidad de estudiar el papel de los educadores en este contexto, asumiendo un vínculo directo entre la teoría educativa y la implementación de prácticas inclusivas (Sharma, 2018). Por lo tanto, resulta importante analizar cómo se articula el DUA dentro de la formación docente, examinando las perspectivas y métodos a través de los que los educadores lo utilizan, interpretan sus principios y los trasladan a la práctica educativa.

La literatura reciente subraya el papel crítico del profesorado en la transferencia del DUA al aula a través de estudios que analizan cómo la formación del DUA mejora las prácticas de enseñanza inclusivas (Courey et al., 2013; Spooner et al., 2007). En esta línea, aunque algunos estudios describen diversos enfoques para acotar el DUA, son pocos los que detallan de manera explícita las características asociadas a cada uno, especialmente en el ámbito de la formación docente. El presente artículo plantea un estudio que busca comprender cómo se conceptualiza el DUA en la formación docente analizando su representación en la literatura científica.

2. Método

Este estudio sigue un modelo de revisión sistemática de la literatura, tal y como fue presentado en

investigaciones educativas previas por autores como Sant (2019) y Menéndez-Álvarez-Hevia et al. (2022). En primer lugar, se seleccionó una muestra de trabajos científicos a partir de un conjunto de parámetros predefinidos y justificados que estructuraron la búsqueda y aplicación de criterios de inclusión/exclusión. Una vez finalizado el corpus de estudio, se realizó un análisis en el que se aplicaron estrategias interpretativas de lectura y exploración. Como en los estudios de revisión ya mencionados, el objetivo fue profundizar en la relación discursiva entre las ideas desarrolladas en los diferentes textos. La discusión se centra en las formas en que el DUA se articula en los estudios sobre la formación docente, a la vez que se examina la evolución del concepto del DUA en las escuelas, la formación docente en DUA y su posible conexión con las prácticas educativas.

La búsqueda se realizó considerando las dos bases de datos que contienen el mayor número de revistas y publicaciones de alto impacto, Web of Science (WOS) y SCOPUS. De esta manera, se buscó un amplio espectro de producción científica asociada al tema central del presente estudio. El procedimiento de búsqueda se dividió en tres fases que se detallan a continuación:

Fase 1: Selección inicial basada en criterios de inclusión y elegibilidad y obtención de la primera muestra (Identificación)

En la primera fase de la búsqueda se utilizaron los términos “Diseño Universal para el Aprendizaje” y “Aprendizaje Universal del Diseño”. Los términos de búsqueda fueron delimitados a su presencia en el título, resumen y palabras clave. Se excluyeron términos adicionales para permitir una visión inicial y amplia del impacto conceptual de el DUA en la literatura y para producir un número manejable de publicaciones para su análisis. Este enfoque amplio tenía por objeto reducir el riesgo de pasar por alto los estudios más relevantes. Además de estos términos, el tipo de documento se estableció como un criterio de inclusión paralelo. Para esta primera fase del estudio, se seleccionaron artículos de revistas y documentos de conferencias, excluyendo capítulos de libro debido a las restricciones de accesibilidad. Por otra parte, el intervalo de fechas se estableció en 2008-2022. Con este último, se pretendía limitar el número de resultados, dado que en 2008 el CAST

publicó por primera vez las directrices y la guía de implementación del DUA, que ayudaron a dar visibilidad al concepto.

Después de la aplicación de los operadores correspondientes, la primera búsqueda arrojó un total de 1133 documentos (SCOPUS = 556; WOS = 577), a partir de la que se realizó la selección de la muestra final.

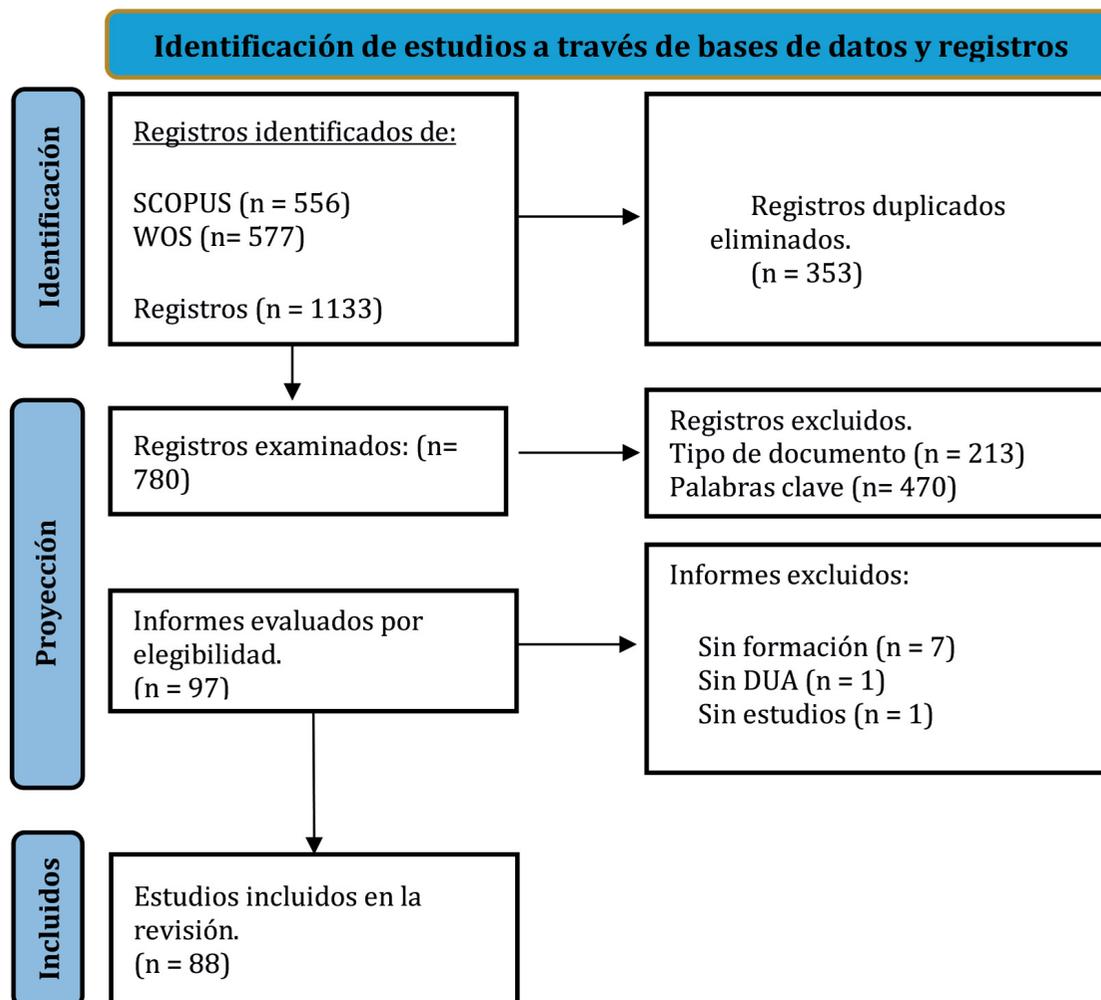
Fase 2: Selección y construcción de la muestra inicial (Screening)

Para facilitar la organización y gestión de la información, los resultados se sistematizaron a través del software Rayyan, que facilita la detección y eliminación de registros duplicados, la categorización de archivos y el proceso de selección.

La eliminación de los duplicados dio lugar a un total de 780 publicaciones. Para delimitar los resultados, y obtener una muestra más reducida y manejable, se eliminaron los documentos de conferencias, priorizando la selección de artículos científicos y obteniendo un total de 567 resultados. Posteriormente, para ajustar con mayor precisión la muestra al área de estudio, los archivos Rayyan se filtraron de acuerdo con las siguientes palabras clave en inglés asociadas con la formación docente: Teacher training, Preservice, Pre-service, Professional Development, Teacher Education, Candidate, Candidates. La introducción de estos criterios dio lugar a una muestra de 97 resultados, que fueron seleccionados para su análisis.

Fase 3: (Incluido) Muestra final (Incluido)

Figura 1. Diagrama del proceso de revisión



Finalmente, durante el proceso de lectura se detectaron nueve publicaciones que se consideraron no apropiadas para su inclusión por diversos motivos. En algunos casos, la investigación se centraba en el papel del DUA, pero no en la formación docente (N=7); por el contrario, otros destacaban el proceso de formación del profesorado sin integrar el DUA en el artículo (N=1). Por último, una de ellas se enmarcaba fuera de los límites del área de la educación (N=1). Así, desde una perspectiva internacional, se obtuvo una muestra final de 88 artículos que estudiaban la integración del DUA en los procesos de formación docente entre 2008 y 2022. La información se extrajo mediante el uso de la herramienta Excel, que facilitó su categorización basada en las preguntas de investigación, así como la revisión y el análisis del contenido.

A continuación, se muestra el diagrama de flujo (PRISMA) que incluye todas las fases explicadas anteriormente, así como las decisiones que se tomaron sucesivamente hasta obtener la muestra final.

3. Resultados y discusión

El objetivo principal de este estudio fue analizar cómo se integra el DUA en los procesos de formación docente. Su incorporación progresiva a los marcos legislativos y a los planes de estudio exige la presencia de docentes capacitados y preparados para garantizar su adecuada implementación. De esta forma, resulta indispensable comprender los mecanismos a través de los que se articula el DUA en los procesos de formación docente, tanto para esclarecer como para sistematizar los avances conseguidos hasta hoy y acortar la brecha entre la teoría y la práctica.

3.1 Estado actual del DUA en el estudio de los procesos de formación docente

Los estudios que examinan el papel del DUA en los procesos de formación docente han aumentado exponencialmente desde 2019, alcanzando su punto máximo entre 2021 y 2022. De hecho, el 40 % de los artículos seleccionados se publicaron durante estos dos años, lo que pone de relieve un reciente aumento del interés por comprender y evaluar el impacto del DUA en la formación del profesorado y explorar métodos para su integración.

En términos de distribución geográfica, EE.UU. lidera la investigación en DUA, represen-

tando casi la mitad de los estudios. En los últimos años, el DUA se ha expandido más allá de los Estados Unidos, particularmente hacia Canadá y España (Benet-Gil et al., 2019; Bradford et al., 2021; Díaz-Vega et al., 2020; Moghaddam et al., 2020), así como Bélgica, Brasil y Sudáfrica (Griful-Freixenet et al., 2021b; Hayward et al., 2022; Ragpot, 2011; Zerbato y Mendes, 2021). Este fenómeno, que avanza junto con la reciente incorporación del DUA a los documentos institucionales y las directrices educativas (UNESCO, 2020; LOMLOE, 2020; ESSA, 2015), podría justificar en gran medida el crecimiento de la producción científica en este ámbito.

Al centrarse en los objetivos de investigación, parece que el eje de la literatura que asocia la formación docente con el Diseño Universal para el Aprendizaje se construye a partir de un enfoque fundamentalmente práctico. De esta manera, se observa el predominio de estudios empíricos cuantitativos y positivistas (30), seguidos de los más cualitativos e interpretativos (21). En menor medida, encontramos estudios que utilizaban métodos de investigación mixtos (11). De estos, la mayoría de los estudios buscaba mejorar la práctica de la enseñanza, o cuando correspondía, sugerían cambios en los planes de enseñanza para alcanzar este objetivo, a través de estudios que investigaban los efectos de la aplicación de un programa de formación en el que el DUA era uno de los ejes centrales (Ciampa, 2017; Craig et al., 2022b; Scott et al., 2022), o los efectos de la aplicación de un programa de formación en el que el DUA fue el paradigma que guió la propuesta de formación (Basham et al., 2010; Gutiérrez-Saldivia et al., 2020; Navarro et al., 2016; Trust y Pektas, 2018). Por último, encontramos un menor interés en abordar el tema desde una perspectiva teórica (26) (Bradford et al., 2021; Fornauf et al., 2021; Messinger-Willman y Marino, 2010), un fenómeno que contraviene la importancia de la teoría para garantizar prácticas educativas exitosas, especialmente cuando se trata de la Educación Inclusiva (Sharma, 2018). A este respecto, cabe destacar también que no se encontraron revisiones sistemáticas previas que examinaran el papel de el DUA en el contexto de la formación del profesorado.

Por último, el análisis reveló una tendencia a centrarse en el DUA en la formación de profesores que trabajan con estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje. En este sentido, hubo un número significativo de artículos relacionados con la formación de los profesores de Educación Especial

(Basham et al., 2010; Bondie, 2015. Courey et al., 2013; Scott et al., 2015, 2022). En los casos en que la formación recayó en los profesores de Educación General, hubo una muestra significativa de publicaciones que aludían explícitamente a la intervención con estudiantes discapacitados o con dificultades de aprendizaje (Hayward et al., 2022; Hutchison et al., 2022; Lee y Picanco, 2013; Mady, 2018; Navarro et al., 2016). Algunos estudios abordaron ambos perfiles al mismo tiempo, aunque la mayoría se centraron principalmente en intervenciones para estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje (Barrio y Hollingshead, 2017; Lee y Griffin, 2021; Misquitta y Joshi, 2022).

3.2 Enfoques de la UDL en la literatura que abordó la formación docente

En general, gran parte de la literatura indica que el DUA se desarrolló bajo principios establecidos para la Educación Inclusiva (Canter et al., 2017; Cook et al., 2017; Rao y Meo, 2016). Sin embargo, esta revisión sistemática revela perspectivas divergentes sobre la interpretación de el DUA. Así, los resultados de la revisión muestran tres enfoques diferentes para conceptualizar el DUA dentro de los procesos de formación docente.

3.2.1 Enfoque clínico

Este enfoque recoge el relevo de los postulados iniciales del DUA (D. Rose, 1999). Dentro de la formación docente, el DUA se plantea como una herramienta eficaz para abordar la diversidad de los centros educativos y garantizar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje entendiendo esta diversidad en términos de *capacidad/discapacidad*. Las intervenciones del DUA en este marco suelen partir del diagnóstico médico, centrado principalmente en los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje. En consecuencia, se observa una tendencia a estudiar la formación en DUA del profesorado de Educación Especial, tanto inicial (Basham et al., 2010; Bondie, 2015. Courey et al., 2013; Haley-Mize y Walker, 2014) como permanente (Agostini y Renders, 2021), o incluso ambas al mismo tiempo (Courey et al., 2013; Scott et al., 2015, 2022; Zerbato y Mendes, 2021), consolidando aún más esta perspectiva. El enfoque clínico se manifiesta desde una

doble vertiente: una de ellas, a la que denominaremos *modelo explícito*, prioriza de forma evidente la implementación del DUA en alumnado que presenta discapacidad o dificultades de aprendizaje insistiendo en su diagnóstico y en que los beneficios repercuten de forma directa sobre el alumnado con algún tipo de necesidad específica (Elder Hinshaw y Sakalli Gumus, 2013; Lee, 2018; McKenzie et al., 2023). El *modelo implícito*, por su parte, destaca el valor de la diversidad y el impacto positivo del DUA en todo el alumnado, si bien continúa apuntando al alumnado más vulnerable en términos de capacidad (Frey et al., 2012; Hayward et al., 2022; Lee y Picanco, 2013; Unluol Unal et al., 2022).

Esto genera cierta discordancia con el planteamiento inclusivo bajo el que se formula el DUA y, en consecuencia, una brecha entre los principios postulados desde la teoría y su implementación práctica.

En términos de investigación, el modelo clínico responde fundamentalmente a estudios de investigación cuantitativos y positivistas (Courey et al., 2013; Craig et al., 2022b, 2022a; Hromalik et al., 2021; Lanterman y Applequist, 2018; Westine et al., 2019). El objetivo consiste en obtener datos que sean objetivos, cuantificables y generalizables para toda la población, sin profundizar en las causas que los definen (Alharahsheh y Pío, 2020; Ramos, 2015). Incluso en los estudios mixtos, se observó una cierta tendencia hacia la cuantificación de los resultados (Barrio y Hollingshead, 2017; Corbin Frazier y Eick, 2015; Lee y Griffin, 2021).

3.2.2 Enfoque de la diversidad/enfoque social

Otro enfoque bajo el que se presenta el UDL, aunque en menor medida, es aquel al que nos referiremos como modelo plural o modelo de diversidad. En este caso, el UDL se constituye como un enfoque apropiado para responder a las demandas de un alumnado intrínsecamente diverso (Moghaddam et al., 2020). La diversidad se concibe como un fenómeno positivo (Benet-Gil et al., 2019), desde una perspectiva optimista, sin profundizar demasiado en sus posibles consecuencias en términos de vulnerabilidad social y educativa (Bradford et al., 2021). Este modelo plantea una visión más extensa del fenómeno diversidad, que amplía horizontes más allá de la de la discapacidad (Gentile y Oswald, 2021) y entiende que esta viene explicada por múl-

tiples factores entre los que se destaca, con mayor énfasis, el componente sociocultural (Bartz y Kleina, 2021; Delk, 2019). En este sentido, el paradigma de relación directamente con el enfoque de Educación Inclusivo promovido por Booth y Ainscow (2015), que destaca la importancia de garantizar la presencia, participación y progreso del todo el alumnado eliminando las barreras que obstaculizan el aprendizaje. Por otro lado, la formación docente se extiende a todo el profesorado, más allá del especialista, independientemente de la etapa educativa a la que se dirija el proceso formativo.

En este caso, los estudios empíricos muestran un equilibrio entre las perspectivas cuantitativas y cualitativas, siendo los estudios interpretativos más prevalentes (Bartz y Kleina, 2021; Glas et al., 2023; Moghaddam et al., 2020). Asimismo, se observa un aumento proporcional de las publicaciones de naturaleza teórica y reflexiva con respecto al modelo clínico (Attwood, 2022; Flood y Banks, 2021; Reinhardt et al., 2021; Vininsky y Saxe, 2016) en el que su impacto es menor.

3.2.3 Enfoque crítico

El enfoque crítico del UDL en los procesos de formación del profesorado parte de una premisa fundamental: la discapacidad, entendida desde su enfoque más extendido, no constituye el único factor de riesgo en términos de exclusión socioeducativa. En este sentido, la visión postestructuralista que ofrece el marco *Critical Disability Studies* proporciona un sistema de referencia para comprender el DUA desde una perspectiva más amplia, al tiempo que promueve la formación docente orientada a transformar y construir un sistema educativo más justo (Fornauf y Mascio, 2021). Para ello, plantea dos cuestiones principales. La primera implica repensar las normas y criterios bajo los que se delimita el concepto de *capacidad/discapacidad* y analizar las tensiones que surgen en el espectro entre ambos conceptos (Goodley, 2016; Sanmiquel-Molinero, 2020). La segunda supo-

ne adoptar una perspectiva interseccional de la diversidad entendiendo que son múltiples los factores que confluyen a la hora de comprender los mecanismos de identidad y participación educativa (Annamma et al., 2013; Hackman, 2008; Liasidou, 2014). Esta idea fue resumida por Alim et al. (2017) al señalar que los mecanismos de exclusión como el racismo y la discapacidad deben entenderse juntos, “de lo contrario, cada sistema de opresión tomará el lugar del otro para lograr el mismo resultado de marginar a niños especiales” (p. 8). En este sentido, se debe capacitar a los docentes en competencias que les permitan identificar los mecanismos de desigualdad estructural en el sistema educativo, y los múltiples canales de opresión que se extienden más allá de la discapacidad, entre ellos el conductismo, el capacitismo, la identidad de género o el racismo.

Por otro lado, el enfoque crítico del UDL en la formación del profesorado plantea el paradigma bajo una condición de proceso, no de estado. Ello supone que el UDL debe someterse a un proceso continuo de reforma y de cambio. De esta forma, el DUA no debe entenderse como una verdad absoluta o inapelable, al contrario. El objetivo del DUA bajo un planteamiento crítico persigue cuestionar sus principios epistemológicos y su relación con las normas hegemónicas del sistema educativo que se encuentran al amparo de los sistemas de opresión. Como señalan Fornauf et al. (2021), este enfoque reconstruye continuamente el concepto cuestionando el papel del *experto*, y examinando hasta qué punto este papel reproduce un sistema social estructuralmente injusto que perpetúa estas dinámicas dentro del contexto educativo. En esta línea, debemos preguntarnos si las escuelas están respondiendo realmente a la diversidad, y si los recursos destinados al DUA son adecuados para su incorporación efectiva y para romper con los mecanismos de exclusión y discriminación.

Todos los enfoques y sus principales características se resumen en la siguiente figura para sintetizar y presentar visualmente la información.

Figura 2. Enfoques emergentes del DUA



4. Implicaciones de los enfoques de la formación docente

Los resultados muestran que hay muchas maneras de comprender e incorporar los principios del DUA en la formación docente. Hay un discurso abierto en el que convergen varias interpretaciones del concepto (Rao et al., 2019), destacando los desafíos de los expertos a la hora de sistematizar su conceptualización (Hollingshead et al., 2022; Lowrey et al., 2017).

En cualquier caso, predomina un enfoque clínico, considerando al DUA como una herramienta para abordar la diversidad en términos de discapacidad y dificultades de aprendizaje. En este sentido, destacan los estudios empíricos y positivistas, centrados en la efectividad de la integración del DUA en los procesos de formación docente, especialmente para aquellos que tienen como misión atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Esta intención de generalizar los resultados se enfrenta a la naturaleza del contexto educativo, una realidad compleja y diversa con diferentes características individuales que no siempre pueden ser estudiadas en su conjunto. Asimismo, el predominio del modelo clínico delimita el escenario educativo al ámbito

asistencial, que corre el riesgo de alejar al DUA de su objetivo pedagógico: garantizar el acceso universal al plan de estudios y, en última instancia, potenciar el aprendizaje como medio de progreso social.

Es importante considerar que el predominio de un discurso sobre otro depende de los mecanismos de poder dominantes, que influyen fuertemente en la incorporación del DUA en los programas de formación docente y, en consecuencia, en su implementación directa en el aula. No obstante, es importante destacar que la variedad de discursos fomenta nuevas oportunidades de debate, nuevos horizontes de mejora y nuevas formas de reflexionar sobre la aplicación del paradigma. Esto abre puertas a la construcción de nuevas perspectivas que pueden ayudar a complementar y enriquecer los enfoques predominantes dentro del contexto educativo actual.

5. Conclusión

Esta revisión sistemática permitió describir la evolución del concepto Diseño Universal para el Aprendizaje dentro de los procesos de formación del profesorado. También permitió determinar el estado actual de la investigación y descubrir qué modelos

o enfoques facilitan su comprensión al hablar de la formación docente.

La literatura describe el DUA como un modelo examinado en la formación docente desde múltiples perspectivas. Entre ellas, predomina un enfoque clínico, que destaca el papel del DUA para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente relacionadas con la discapacidad. De igual forma, surge un enfoque alternativo que considera el DUA como un marco ideal para responder a la diversidad entendida como un fenómeno positivo (Benet-Gil et al., 2019) y multifactorial (Bartz y Kleina, 2021) que enfatiza los factores contextuales, el enfoque social. Finalmente, emerge una perspectiva más crítica que propone una revisión continua de sus principios y aboga por emplear el DUA no como una herramienta única, sino como un recurso valioso para abordar, desde un enfoque interseccional, los sistemas de opresión estructurales que generan mecanismos de exclusión educativa y vulnerabilidad (Fornauf et al., 2021; Fornauf y Mascio, 2021).

En lugar de favorecer un enfoque específico para entender el DUA, el artículo pretende destacar por primera vez la amplia variedad de formas en las que el DUA puede ser conceptualizado para ser presentado a los docentes reconociendo cómo esta elección se refleja inevitablemente en su práctica. El trabajo contribuye a promover el debate sobre el DUA en general, y también sobre la visión hegemónica que se proyecta en las formas en que se la entiende y se implementa, tanto en la formación docente como en la práctica, concibiendo nuevos escenarios para la construcción de propuestas educativas más inclusivas.

Como limitación del estudio, aunque el proceso de revisión sistemática se realizó siguiendo un procedimiento detallado y riguroso, los resultados y el debate fueron principalmente interpretativos. Esto podría introducir un componente ideológico que se traduzca en una visión sesgada del contexto. Otra limitación es que solo el 50 % de los artículos incluidos en la muestra se corresponden con publicaciones de los últimos seis años. Sin embargo, cabe señalar que el objetivo de la revisión no era solo captar las contribuciones más recientes, sino también estudiar la evolución de los enfoques del DUA en la formación del profesorado. Así, los enfoques *Clínico* y *Diversidad* han estado presentes desde las primeras publicaciones hasta las más recientes, mostrando que apenas ha habido un cambio de perspectiva.

Por otro lado, los resultados permitieron definir tres discursos que pueden servir de punto de partida para comprender cómo se entiende el DUA en los procesos de formación docente y las implicaciones que esto puede tener en su implementación práctica. A pesar de ello, la propuesta no profundiza en las relaciones o solapamientos que pueden encontrarse entre los enfoques, lo que puede dar lugar a la aparición de otras perspectivas complementarias. Las futuras investigaciones deben explorar las relaciones entre los diferentes enfoques para identificar posibles sinergias o tensiones que puedan enriquecer la comprensión del DUA.

La formación del profesorado tiene un impacto directo en la práctica docente. Comprender los enfoques bajo los que se construye el DUA nos permite identificar y acotar sus vías de implementación, así como rediseñar los procesos de capacitación para garantizar que el DUA se implemente ajustándose a las características del contexto educativo. Esto facilitará el fomento de prácticas inclusivas que atiendan a las necesidades de todo el alumnado y promuevan entornos de aprendizaje más justos. Además, esta investigación puede servir como punto de partida para el análisis de estos enfoques más allá de la formación del profesorado. Así, la puerta queda abierta a futuras investigaciones que permitan comprobar si estos mismos hallazgos pueden ser transferidos a otros entornos como la educación primaria y secundaria o los contextos de educación no formal.

Financiación

Este trabajo contó con el apoyo del Ministerio de Universidades de España a través de una ayuda para la Formación de Profesores Universitarios. [Código FPU20/01405]. La investigación forma parte del proyecto de investigación titulado “Diseño universal para el aprendizaje y transformación de prácticas inclusivas en centros educativos”, financiado por la Universidad de Oviedo [Subvención número 2022/00018/002-UNOV-22-RLD-UE-6].

Referencias bibliográficas

- Agostini, A. D. J. A. y Renders, E. C. C. (2021). Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. *Práxis Educacional*, 17(46), 1-18.

- <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8759>
- Alharahsheh, H. H. y Pius, A. (2020). *A Review of key paradigms: Positivism VS interpretivism*. 2.
- Alharbi, S. y Newbury, P. (2021). *Improving student engagement and satisfaction using universal design for learning and storytelling*. 559-XIII. <https://doi.org/559-XIII>
- Alim, H. S., Baglieri, S., Ladson-Billings, G., Paris, D., Rose, D. H. y Valente, J. M. (2017). Responding to “Cross-Pollinating Culturally Sustaining Pedagogy and Universal Design for Learning: Toward an Inclusive Pedagogy That Accounts for Dis/Ability”. *Harvard Educational Review*, 87(1), 4-25. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.1.4>
- Andrews, G. y Fouche, I. (2022). Emergency remote teaching in unequal contexts: reflections on student feedback on two online courses during the Covid-19 lockdown in South Africa. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(6), 518-528. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.6.1649>
- Annamma, S. A., Connor, D. y Ferri, B. (2013). Disability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>
- Armstrong, A. (2022). technological practices of middle years students with mathematics learning disabilities. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 22(2), 376-391. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00208-3>
- Attwood, A. I. (2022). A Conceptual Analysis of the Semantic Use of Multiple Intelligences Theory and Implications for Teacher Education. *Frontiers in Psychology*, 13, 920851. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920851>
- Barrio, B. L. y Hollingshead, A. (2017). Reaching out to paraprofessionals: engaging professional development aligned with Universal Design for Learning framework in rural communities. *Rural Special Education Quarterly*, 36(3), 136-145. <https://doi.org/10.1177/8756870517721693>
- Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at german universities and implications for inclusive higher education. *Education Sciences*, 10(9), 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
- Bartz, J. y Kleina, W. (2021). Diversity is not the enemy: promoting encounters between university students and newcomers. *Social Inclusion*, 9(3), 154-162. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4121>
- Basham, J. D., Lowrey, K. A. y deNoyelles, A. (2010). Computer mediated communication in the Universal Design for Learning Framework for preparation of special education teachers. *Journal of Special Education Technology*, 25(2), 31-44. <https://doi.org/10.1177/016264341002500203>
- Baumann, T. y Melle, I. (2019). Evaluation of a digital UDL-based learning environment in inclusive chemistry education. *Chemistry Teacher International*, 1(2), 20180026. <https://doi.org/10.1515/cti-2018-0026>
- Benet-Gil, A., Sales Ciges, A. y Moliner Garcia, O. (2019). *Construyendo universidades inclusivas: Elementos clave de las prácticas docentes*. <http://bit.ly/4iASbgC>
- Bondie, R. (2015). A Digital teaching platform to further and assess use of evidence-based practices. *Rural Special Education Quarterly*, 34(1), 23-29. <https://doi.org/10.1177/875687051503400106>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <https://bit.ly/49AW3KH>
- Bradford, B., Trudel, L. E., Katz, J., Sokal, L. y Loreman, T. (2021). Promising practices for preparing Canadian teachers for inclusive classrooms: Analysis through a transformative learning lens. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882058>
- Canter, L. L. S., King, L. H., Williams, J. B., Metcalf, D. y Potts, K. R. M. (2017). Evaluating Pedagogy and Practice of Universal Design for Learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27(1), Article 1. <https://doi.org/10.5206/eei.v27i1.7743>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Capp, M. J. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706-720. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>
- CAST. (2018a). About Universal Design for Learning. *Center of Applied Special Technology*. <https://bit.ly/3ZApdoG>
- CAST. (2018b). The UDL Guidelines. *Center of Applied Special Technology*. <https://bit.ly/4gCBoYK>
- Ciampa, K. (2017). Building bridges between technology and content literacy in special education: lessons learned from special educators’ use of integrated

- technology and perceived benefits for students. *Literacy Research and Instruction*, 56(2), 85-113. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1280863>
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M. y Vanderheiden, G. V. (1997). *The principles of Universal Design*. N.C. State University. <https://bit.ly/4fzghG8>
- Cook, S. C., Rao, K. y Collins, L. (2017). Self-monitoring interventions for students with EBD: applying UDL to a research-based practice. *Beyond Behavior*, 26(1), 19-27. <https://doi.org/10.1177/1074295617694407>
- Corbin Frazier, L. y Eick, C. (2015). Approaches to critical reflection: Written and video journaling. *Reflective Practice*, 16(5), 575-594. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1064374>
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. y LePage, P. (2013). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Craig, S. L., Smith, S. J. y Frey, B. B. (2022a). Effects of coaching on Universal Design for Learning implementation. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(4), 414-433. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2022-0001>
- Craig, S. L., Smith, S. J. y Frey, B. B. (2022b). Professional development with universal design for learning: Supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685563>
- Cumming, T. M. y Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025-1043. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- Daley, S. G., Xu, Y., Proctor, C. P., Rappolt-Schlichtmann, G. y Goldowsky, B. (2020). Behavioral engagement among adolescents with reading difficulties: the role of active involvement in a Universally Designed Digital Literacy Platform. *Reading & Writing Quarterly*, 36(3), 278-295. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1635545>
- Delk, T. D. (2019). Are teacher-credentialing programs providing enough training in multiculturalism for pre-service teachers? *Journal for Multicultural Education*, 13(3), 258-275. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2019-0003>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (compendio)*. <https://bit.ly/3BvbuHy>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R. y López-Bastias, J. L. (2020). Educational Inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to Teacher Training. *Education Sciences*, 10(11), 303. <https://doi.org/10.3390/educsci10110303>
- Elder Hinshaw, R. y Sakalli Gumus, S. (2013). Universal Design for Learning Principles in a hybrid course: perceptions and practice. *SAGE Open*, 3(1), 215824401348078. <https://doi.org/10.1177/2158244013480789>
- Fernández Portero, I. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectivas. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 7-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.7>
- Flood, M. y Banks, J. (2021). Universal Design for Learning: is it gaining momentum in irish education? *Education Sciences*, 11(7), 341. <https://doi.org/10.3390/educsci11070341>
- Fornauf, B. S., Higginbotham, T., Mascio, B., McCurdy, K. y Reagan, E. M. (2021). Analyzing barriers, innovating pedagogy: applying Universal Design for Learning in a teacher residency. *The Teacher Educator*, 56(2), 153-170. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1828520>
- Fornauf, B. S. y Mascio, B. (2021). Extending DisCrit: A case of universal design for learning and equity in a rural teacher residency. *Race Ethnicity and Education*, 24(5), 671-686. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1918409>
- Frey, T. J., Andres, D. K., McKeeman, L. A. y Lane, J. J. (2012). Collaboration by design: integrating core pedagogical content and special education methods courses in a preservice secondary education program. *The Teacher Educator*, 47(1), 45-66. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.632473>
- Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *SRATE Journal*. <https://bit.ly/4iNBX46>
- García-Campos, M.-D., Canabal, C. y Alba-Pastor, C. (2020). Executive functions in universal design for learning: Moving towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 660-674. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474955>
- Gentile, A. y Oswald, A. M. (2021). The Oswald-Gentile Model of Instruction: a holistic approach.

- International Journal of Technology in Education*, 4(2), 229-246. <https://doi.org/10.46328/ijte.49>
- Glas, K., Catalán, E., Donner, M. y Donoso, C. (2023). Designing and providing inclusive ELT materials in times of the global pandemic: A Chilean experience. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(1), 114-129. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1940187>
- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, 122868-122953. <https://bit.ly/41DN6hB>
- Goodley, D. (2016). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2nd edition). Sage Ltd.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K. y Vantieghem, W. (2021a). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103503. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K. y Vantieghem, W. (2021b). Toward More Inclusive Education: An Empirical Test of the Universal Design for Learning Conceptual Model Among Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381-395. <https://doi.org/10.1177/0022487120965525>
- Gutiérrez-Saldivia, X. D., Barría, C. M. y Tapia, C. P. (2020). Diseño universal para el aprendizaje de las matemáticas en la formación inicial del profesorado. *Formación Universitaria*, 13(6), 129-142. <https://doi.org/10.4067/S0718-500620200006000129>
- Hackman, H. W. (2008). Broadening the pathway to academic success: the critical intersections of social justice education, critical multicultural education, and Universal Instructional Design. En *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education* (pp. 25-48). University of Minnesota.
- Haley-Mize, S. y Walker, D. (2014). The effect of instructional methodology on preservice educators' technological, pedagogical, and content knowledge. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 20(3), 13-25. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v20i03/48697>
- Hayward, D. V., Mousavi, A., Carbonaro, M., Montgomery, A. P. y Dunn, W. (2022). Exploring preservice teachers engagement with live models of Universal Design for Learning and Blended Learning Course Delivery. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 112-123. <https://doi.org/10.1177/0162643420973216>
- Hollingshead, A., Lowrey, K. A. y Howery, K. (2022). Universal Design for Learning: when policy changes before evidence. *Educational Policy*, 36(5), 1135-1161. <https://doi.org/10.1177/0895904820951120>
- Horn, E. y Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(4), 406-415. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0026\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0026))
- Hromalik, C. D., Myhill, W. N., Ohrazda, C. A., Carr, N. R. y Zumbuhl, S. A. (2021). Increasing Universal Design for Learning knowledge and application at a community college: The Universal Design for Learning Academy. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931719>
- Hutchison, A., Gutierrez, K., Colwell, J., Evmenova, A., Offutt, J. y Gross, M. (2022). Evaluating the role of professional development on elementary teachers' knowledge, comfort, and beliefs related to teaching computer science to students with high-incidence disabilities. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2089408>
- Karisa, A. (2023). Universal design for learning: Not another slogan on the street of inclusive education. *Disability & Society*, 38(1), 194-200. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2125792>
- King-Sears, M. E., Johnson, T. M., Berkeley, S., Weiss, M. P., Peters-Burton, E. E., Evmenova, A. S., Menditto, A. y Hursh, J. C. (2015). An exploratory study of universal design for teaching chemistry to students with and without disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 84-96. <https://doi.org/10.1177/0731948714564575>
- Lanterman, C. S. y Applequist, K. (2018). Pre-service teachers' beliefs: impact of training in Universal Design for Learning. *Exceptionality Education International*, 28(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7774>
- Lee, A. y Griffin, C. C. (2021). Exploring online learning modules for teaching universal design for learning (UDL): Preservice teachers' lesson plan development and implementation. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 411-425. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1884494>
- Lee, C. y Picanco, K. E. (2013). Accommodating diversity by Analyzing Practices of Teaching (ADAPT). *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the*

- Council for Exceptional Children*, 36(2), 132-144.
<https://doi.org/10.1177/0888406413483327>
- Lee, H. (2018). Changes in pre-service teachers' perception through the training in Universal Design for Learning at the introduction to special education course. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities*, 61(1), 67-95.
<https://doi.org/10.20971/KCPMD.2018.61.1.67>
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education: social justice in Higher Education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120-135.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>
- Lowrey, K. A., Hollingshead, A., Howery, K. y Bishop, J. B. (2017). More than one way: stories of UDL and Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(4), 225-242.
<https://doi.org/10.1177/1540796917711668>
- Mady, C. (2018). Teacher adaptations to support students with special education needs in French immersion: An observational study. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 244-268. <https://doi.org/10.1075/jicb.17011.mad>
- Marino, M. T., Gotch, C. M., Israel, M., Vasquez, E., Basham, J. D. y Becht, K. (2014). UDL in the middle school science classroom: can video games and alternative text heighten engagement and learning for students with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 87-99.
<https://doi.org/10.1177/0731948713503963>
- McKenzie, J., Kelly, J., Moodley, T. y Stofile, S. (2023). Reconceptualising teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 205-220.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837266>
- Mehta, R. y Aguilera, E. (2020). A critical approach to humanizing pedagogies in online teaching and learning. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 109-120.
<https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2019-0099>
- Meier, B. S. y Rossi, K. A. (2020). Removing Instructional Barriers with UDL. *Kappa Delta Pi Record*, 56(2), 82-88.
<https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1729639>
- Menéndez-Alvarez-Hevia, D., Urbina-Ramírez, S., Forteza-Forteza, D. y Rodríguez-Martín, A. (2022). Contributions of futures studies to education: A systematic review. *Comunicar*, 30(73), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-01>
- Messinger-Willman, J. y Marino, M. T. (2010). Universal Design for learning and assistive technology: leadership considerations for promoting inclusive education in today's secondary schools. *NASSP Bulletin*, 94(1), 5-16.
<https://doi.org/10.1177/0192636510371977>
- Misquitta, R. y Joshi, R. (2022). Professional development for inclusive education: Insights from India. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2036831>
- Moghaddam, A., Arnold, C., Azam, S., Goodnough, K., Maich, K., Penney, S. y Young, G. (2020). Exploring lesson study in postsecondary education through self-study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 9(4), 367-381.
<https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2020-0025>
- Murphy, M. P. (2021). Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. *Policy Futures in Education*, 19(1), 7-12.
<https://doi.org/10.1177/1478210320940206>
- Navarro, S. B., Zervas, P., Gesa, R. F. y Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R. y McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: a systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>
- Quintero, J., Baldiris, S., Ceron, J., Garzon, J., Burgos, D. y Velez, G. (2022). Gamification as support for educational inclusion: the case of AR-mBot. *2022 International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 269-273.
<https://doi.org/10.1109/ICALT55010.2022.00088>
- Ragpot, L. (2011). Assessing student learning by way of drama and visual art: A semiotic mix in a course on cognitive development. *Education as Change*, 15(sup1), S63-S78.
<https://doi.org/10.1080/16823206.2011.643625>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), Article 1.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rao, K. y Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), 215824401668068.
<https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Rao, K., Ok, M. W., Smith, S. J., Evmenova, A. S., y Edyburn, D. (2019). Validation of the UDL reporting criteria with extant UDL research. *Remedial and Special Education*, 41(4), 219-230.
<https://doi.org/10.1177/0741932519847755>
- Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. G., Lim, S., Lapinski, S., Robinson, K. H. y Johnson, M. (2013). Universal Design for Learning and elementary school science: Exploring the efficacy, use, and perceptions

- of a web-based science notebook. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1210-1225.
- Reinhardt, K. S., Robertson, P. M. y Johnson, R. D. (2021). Connecting inquiry and Universal Design for Learning (UDL) to teacher candidates' emerging practice: Development of a signature pedagogy. *Educational Action Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1978303>
- Reyes, J. I., Meneses, J. y Melián, E. (2022). A systematic review of academic interventions for students with disabilities in Online Higher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 569-586. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911525>
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E. y Ordiales Iglesias, T. (2020). *Huellas para la inclusión: Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* Universidad de Oviedo.
- Rose, D. (1999). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67-70. <https://doi.org/10.1177/016264340001500108>
- Rose, D. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47-51. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>
- Rose, D. (2002). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 17(2), 57-59. <https://doi.org/10.1177/016264340201700208>
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning.* Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roski, M., Walkowiak, M. y Nehring, A. (2021). Universal Design for Learning: the more, the better? *Education Sciences*, 11(4), 164. <https://doi.org/10.3390/educsci11040164>
- Sanmiquel-Molinero, L. (2020). Los estudios de la discapacidad: una propuesta no individualizante para interrogar críticamente la producción del cuerpo-sujeto discapacitado. *Papeles del CEIC*, 2020(2), 231. <https://doi.org/10.1387/pceic.20974>
- Sant, E. (2019). Democratic education: a theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Scott, L. A., Thoma, C. A., Puglia, L., Temple, P. y D'Aguilar, A. (2017). Implementing a UDL framework: a study of current personnel preparation practices. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 25-36. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.25>
- Scott, L., Bruno, L., Gokita, T. y Thoma, C. A. (2022). Teacher candidates' abilities to develop universal design for learning and universal design for transition lesson plans. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 333-347. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651910>
- Scott, L., Temple, P. y Marshall, D. (2015). UDL in online college coursework: insights of infusion and educator preparedness. *Online Learning*, 19(5), 99-119.
- Sharma, U. (2018). Preparing to teach in inclusive classrooms. En U. Sharma, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.113>
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L. y Browder, D. M. (2007). Effects of training in Universal Design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108-116. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>
- Symeonidou, S. y Mavrou, K. (2014). Deconstructing the Greek-Cypriot new national curriculum: To what extent are disabled children considered in the 'humane and democratic school' of Cyprus? *Disability & Society*, 29(2), 303-316. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796879>
- Trust, T. y Pektas, E. (2018). Using the ADDIE Model and Universal Design for Learning principles to develop an open online course for teacher professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(4), 219-233. <https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1494521>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* <https://bit.ly/3OXNznu>
- UNESCO. (1994). *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.* <https://bit.ly/413Pr1r>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all.* Paris. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Unluol Unal, N., Karal, M. A. y Tan, S. (2022). Developing accessible lesson plans with Universal Design for Learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1442-1456. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>
- U.S. Congress. (2015). Every Student Succeeds Act (ESSA), Pub. L. No. 114-95, 129 Stat. 1802. <https://bit.ly/3DjUeFR>
- Van Munster, M. A., Lieberman, L. J. y Grenier, M. A. (2019). Universal Design for Learning and differentiated instruction in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(3), 359-377. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0145>
- Vininsky, H. y Saxe, A. (2016). The best of both worlds: a proposal for hybrid teacher education. *McGill*

- Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 51(3), 1187-1196.
<https://doi.org/10.7202/1039635ar>
- Vitelli, E. M. (2015). Universal Design for Learning: are we teaching it to preservice general education teachers? *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 166-178.
<https://doi.org/10.1177/0162643415618931>
- Westine, C. D., Oyarzun, B., Ahlgrim-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G., Person, J. y Steele, L. (2019). Familiarity, current use, and interest in Universal Design for Learning among online university instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4258>
- Wilson, K., Boyd, C., Chen, L. y Jamal, S. (2011). Improving student performance in a first-year geography course: Examining the importance of computer-assisted formative assessment. *Computers & Education*, 57(2), 1493-1500.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.011>
- Wright, R. E., McMahon, D. D., Cihak, D. F. y Hirschfelder, K. (2022). Smartwatch executive function supports for students with ID and ASD. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 63-73.
<https://doi.org/10.1177/0162643420950027>
- Zerbato, A. P. y Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, e233730.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147233730>



Los círculos restaurativos en la educación secundaria: una revisión sistemática

Restorative circles in Secondary Education: a systematic review

 **Dra. Cristina Vidal-Marti** es profesora lectora, Universitat de Barcelona, España (cristinavidal@ub.edu)
(<https://orcid.org/0000-0003-2501-1913>)

 **Dr. Andreu Curto-Reverte** es investigador postdoctoral, Universitat de Lleida, España (andreu.curto@udl.cat)
(<https://orcid.org/0000-0001-8472-074X>)

Recibido: 2024-05-10 / **Revisado:** 2024-10-15 / **Aceptado:** 2024-10-29 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

Los círculos restaurativos son prácticas que posibilitan gestionar los conflictos, implicando y promoviendo la participación activa de todos los agentes involucrados. Mediante la palabra y el diálogo, los miembros se reúnen para reflexionar acerca del conflicto y de las consecuencias que se derivan, con el fin de recuperar a las víctimas, reconciliar a las partes y favorecer la convivencia. A pesar de concebir los círculos como buenas estrategias de resolución del conflicto en las instituciones educativas, se desconoce cuáles son los beneficios en la educación secundaria. Los objetivos de la revisión sistemática fueron: (1) identificar y analizar los estudios que exponen la implementación de los círculos restaurativos en centros educativos de secundaria, (2) conocer sus beneficios y (3) proponer elementos de mejora para su estudio. La metodología se basó en las recomendaciones PRISMA, utilizando las bases de datos WOS, Scopus, ERIC y Dialnet plus. Se identificaron quince investigaciones. Los resultados evidencian beneficios para los alumnos como la creación de espacios seguros, el fomento de relaciones positivas y el desarrollo de habilidades comunicativas y emocionales. Se encontraron beneficios en el profesorado, las instituciones educativas y la comunidad. Se concluye que los círculos restaurativos aportan beneficios a todos los miembros implicados y se subraya la necesidad de realizar investigaciones adicionales y estudios longitudinales para profundizar en la comprensión de sus impactos en los entornos educativos.

Palabras clave: solución de conflictos, relaciones entre grupos, sistema educativo, enseñanza secundaria, profesionales de la educación, investigación sobre los conflictos.

Abstract

Restorative circles are practices that make it possible to manage conflicts by involving and promoting the active participation of all the actors involved. Through words and dialogue, members come together to reflect on the conflict and its consequences, in order to recover the victims, reconcile the parties and promote coexistence. Despite the conception of circles as good conflict resolution strategies in educational institutions, the benefits in secondary education are unknown. The objectives of the systematic review were: (1) to identify and analyse the studies that present the implementation of restorative circles in secondary schools, (2) to know their benefits and (3) to propose elements of improvement for their study. The methodology was based on the PRISMA recommendations, using the WOS, Scopus, ERIC and Dialnet plus databases. Fifteen research studies were identified. The results show benefits for pupils such as the creation of safe spaces, the fostering of positive relationships and the development of communication and emotional skills. Benefits were found for teachers, educational institutions and the community. It is concluded that restorative circles bring benefits to all members involved and underlines the need for further research and longitudinal studies to deepen the understanding of their impacts in educational settings.

Keywords: conflict resolution, intergroup relations, educational systems, secondary education, educational professionals, conflict research.

1. Introducción

Las prácticas restaurativas desarrolladas en Estados Unidos y con raíces en las sociedades indígenas antiguas parten de la justicia restaurativa (Alberti y Boqué, 2015). Una tipología de justicia que plantea una manera distinta de promover la disciplina social, rehuendo del modelo punitivo y de la exclusión e implicando a todos los agentes participantes, con el fin de promover la reconciliación con la comunidad, la recuperación de las víctimas y la asunción de la responsabilidad del agresor (Coleman, 2023).

Parker y Bickmore (2021a) argumentan que las prácticas restaurativas tienen fundamentos teóricos basados en la acción dialógica de Freire y la comunicación no violenta de Rosenberg (2015). Smith et al. (2018) y Winn (2013) complementan su argumentación y añaden que este tipo de prácticas son una manera de favorecer el aprendizaje, facilitar la prevención y promover una gestión de los conflictos desde la responsabilidad, la comunidad y la escucha activa con el fin último de favorecer la convivencia.

La incorporación de las prácticas restaurativas en los centros educativos es relativamente reciente y desigual según los países (Daly, 2000; Wood y Suzuki, 2016). En 1977 se creó el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP); sin embargo, no fue hasta 1999 que se amplió su capacitación. Fue a partir de esta fecha que este organismo empezó a desarrollar un marco de comprensión para ampliar el modelo tanto a nivel práctico como teórico (Watchel, 2013).

En la actualidad, las prácticas restaurativas se aplican en distintos contextos: los servicios sociales, de orientación, juveniles, centros de trabajo, comunidades de fe y en la educación (Rea-Rubiano, 2023).

Se identifican distintas tipologías de prácticas, aunque los círculos restaurativos son las actividades formales más visibles en la literatura académica (Lodi et al., 2021). Los círculos, también conocidos como de palabras, de diálogo o proactivo, es una práctica que proporciona a las personas la oportunidad de hablar y de escucharse en el marco de un clima de seguridad, igualdad y respeto (Watchel, 2013).

Según Barter (citado en Dzur, 2017), los círculos restaurativos son una manera de hablar de los conflictos, donde las personas se reúnen, tanto las que formaron parte como quienes tuvieron una afectación de manera indirecta. Su voluntad es

reflexionar acerca del conflicto, las consecuencias que se derivan y la influencia del comportamiento en la gestión y resolución (Pentón y McNair, 2021).

Uno de los requisitos de los círculos es partir del grupo y trabajar principios y valores como la confianza, el compromiso, la pertinencia al grupo, la igualdad y la responsabilidad, desde una construcción colaborativa del conocimiento (Hulvershorn y Mulholland, 2018).

Watchel (2013) indica que hay dos maneras distintas de utilizar el círculo: proactiva y reactiva. La proactiva tiene como finalidad desarrollar relaciones y generar comunidad; y la segunda se entiende como una respuesta a la gestión de conductas indebidas, problemas o conflictos para la reconstrucción.

Independientemente de su utilización, los círculos restaurativos se basan en cinco fundamentos (Zehr, 2015): (1) corregir los errores, (2) involucrar a las personas que tienen un interés legítimo en la situación; (3) utilizar los procesos de manera inclusiva y colaborativa; (4) centrarse en los daños y las consiguientes necesidades de las víctimas, infractores y comunidades; y (5) abordar las consecuencias resultantes de los daños ocasionados en el conflicto (Chiramba y Harris, 2020).

La escasez de estudios de revisión que abordan los círculos restaurativos en la educación secundaria y la novedad en su estudio (Lodi et al., 2021; Weber y Vereenoghe, 2020) plantean la necesidad de este trabajo orientado a conocer los beneficios de quienes participan en estas prácticas, centrándose en la educación secundaria.

Por consiguiente, los objetivos de este trabajo son: (1) identificar y analizar los estudios que expliquen la implementación de los círculos restaurativos en centros educativos de secundaria; (2) conocer los beneficios que aportan a los miembros implicados; y (3) proponer elementos de mejora para el estudio futuro de los círculos en estos centros.

2. Metodología

Esta revisión sistemática muestra, de manera sintética y actualizada, las distintas investigaciones en relación con la implementación de los círculos restaurativos en centros educativos de Educación Secundaria. Se realizó una revisión sistemática de la bibliografía siguiendo la declaración PRISMA [Preferred Reporting Items for Systematic Reviews

and Meta-Analyses] (Page et al., 2022; Rethlefsen et al., 2021). La declaración PRISMA, que se concreta mediante unas orientaciones, consta de 27 elementos y un diagrama de flujo. Estudios como el de Urrútia y Bonfill (2010), establecen una tabla con siete apartados para distribuir los 27 elementos a tener en cuenta, proporcionando una explicación detallada de aspectos relevantes relacionados con la metodología y el procedimiento de revisión sistemática. Además, estos mismos autores consideran tener en cuenta cuatro aspectos conceptuales para realizar una revisión sistemática: (a) el carácter iterativo del proceso de desarrollo de una revisión sistemática, (b) la conducción y la publicación de un estudio de investigación son conceptos distintos, (c) la evaluación del riesgo de sesgo al nivel de los estudios o

de los resultados y (d) la importancia de los sesgos relacionados con la publicación. En la actualidad, se considera el procedimiento más óptimo para realizar revisiones sistemáticas, descriptivas y metaanálisis (Vidal-Martí y Ruiz, 2024). Su propósito es reunir la evidencia científica disponible, mediante un ejercicio de sistematización de la información, aportando calidad y visibilizando de manera precisa, clara y transparente el proceso de investigación (Reyes, 2023; Sánchez-Serrano et al., 2022).

Las bases de datos utilizadas para la búsqueda fueron Web of Science (WOS), Scopus, ERIC y Dialnet plus. La estrategia de búsqueda fue la combinación de palabras clave y términos booleanos, siguiendo el mismo procedimiento en todas las bases de datos consultadas (ver tabla 1).

Tabla 1. Resultados de búsqueda

	WOS	SCOPUS	ERIC	Dialnet	
Circles AND restorative justice AND school AND adolescents	5	2	3	3	
Circles AND restorative approach AND justice AND high school	2	3	9	1	
Circles AND restorative AND justice AND high school	5	3	14	0	
Circles AND benefits AND restorative justice	6	17	2	2	
Circles AND benefits AND restorative justice AND adolescents	2	2	0	0	
Circles AND restorative approach AND educational AND adolescents	2	0	2	0	
Restorative justice AND circles AND High school	3	3	14	1	
Proactive circles AND restorative justice AND high school	0	0	4	0	
Circles AND secondary AND school AND conflict resolution	2	1	13	2	
Restorative AND circles AND school AND secondary	5	4	19	4	
Circles AND Restorative AND secondary school	3	4	19	2	
Total	35	39	99	15	188

Los criterios de inclusión fueron tres: (1) artículos científicos que describen la implementación de los círculos restaurativos en centros educativos de secundaria, (2) publicados de 2000 hasta el diciembre de 2022, y (3) publicados en inglés o español. Los de exclusión cuatro: (1) libros, actas, artículos informativos y cartas a los editores; (2) artículos que trataron los círculos y prácticas restaurativas en otros contextos distintos a los centros educativos de secundaria; (3) en un idioma distinto al inglés o español, y (4) no tener acceso a la publicación completa.

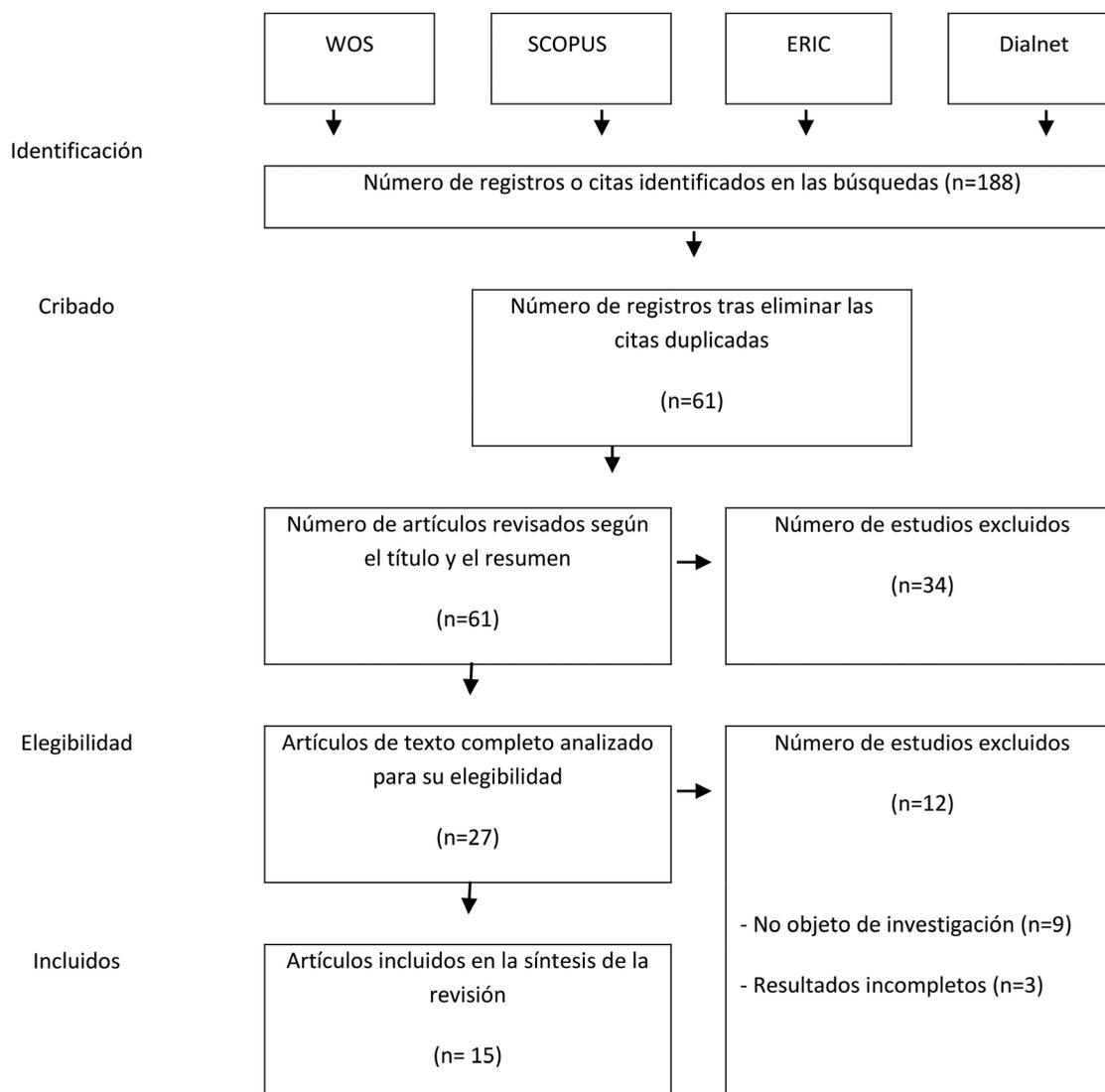
En la búsqueda inicial se obtuvieron 188 resultados de las bases de datos. Como establece el

protocolo, se realizaron dos cribados con el fin de seleccionar los documentos revisados. El primero consistió en eliminar los documentos duplicados y todos aquellos que no eran objeto de estudio de la investigación. Se eliminaron 127 documentos. El segundo cribado consistió en una primera lectura de los títulos y abstracts de los 61 documentos seleccionados. Se desestimaron 34 documentos por no cumplir los criterios de inclusión y porque no respondían a los objetivos del estudio. En caso de ambigüedad se decidió incluir la publicación en el siguiente cribado. Los 27 documentos cribados fueron leídos de manera completa. Se excluyeron 12 documentos: (1) estu-

dios que no eran objeto de estudio de la investigación o (2) los resultados eran incompletos.

En el diagrama de flujo se expone la estrategia de búsqueda y selección para determinar la elegibilidad de los documentos incluidos en la revisión (ver figura 1).

Figura 1. Estrategia de búsqueda bibliográfica según PRISMA



3. Resultados

3.1. Descripción de los estudios seleccionados

De los quince estudios analizados, el más antiguo data del 2014 y el más reciente es de 2022. EUA fue el país que más estudió el fenómeno en diez

documentos, Canadá en dos, España en dos más y uno en Sudáfrica (ver tabla 2).

Si se analizan los objetivos, once documentos exponen experiencias donde se analiza su implementación y en cuatro, aunque se explican la experiencia, hay la voluntad de visibilizar que los círculos, juntamente con las prácticas restaurativas, ayudan a mitigar las desigualdades sociales. Tres estudios (Farinde-Wu et al., 2022; Schumacher, 2014; Skzypek

et al., 2020) se centran en las desigualdades centradas en niñas de color y uno (Kervick, 2019) en jóvenes con discapacidad y de color.

En cuanto a la recolección de datos, los quince documentos utilizan las entrevistas para dicho fin. Solo en tres de los quince documentos, se explicita el número de participantes (Farinde-Wu et al., 2022; Reyneke, 2020; Wang y Lee, 2019); en los doce restantes, no hay explicitación. Todos los estudios analizados se desarrollan en entornos urbanos y, aunque no se detalla en los documentos de manera explícita, todos se centran en territorios desfavorecidos social-

mente o con población con un alto nivel de vulnerabilidad social por cuestiones económicas y sociales.

3.2. Hallazgos de los estudios revisados

Los estudios proporcionan información de los beneficios de los círculos restaurativos. Con la voluntad de presentar la información de manera organizada, los datos se agruparon con base en cuatro temáticas. En concreto, los temas son los beneficios de los círculos restaurativos en relación con los agentes que intervienen: (1) alumnos, (2) profesores, (3) institución educativa y (4) comunidad.

Tabla 2. Descripción de los estudios incluidos en la revisión

Autoría	Objetivos	Resultados principales	Implicaciones
Schumacher (2014)	(1) Describir un estudio de 12 círculos de conversación semanales, organizados bajo un programa de prácticas restaurativas en una escuela secundaria urbana con 60 niñas adolescentes durante dos años.	(1) Los resultados demostraron que los círculos de conversación ofrecían un espacio seguro para que las niñas adolescentes se ayudaran entre sí. (2) Permitieron mejorar habilidades de escucha, empatía, control de la ira y una mayor autoeficacia.	(1) Los círculos de conversación permiten desarrollar habilidades de alfabetización socioemocional y relacional.
High (2017)	(1) Analizar un plan rentable de implementación de prácticas restaurativas que se centra en la colaboración de voluntarios y maestros para introducir una práctica proactiva y clave; siendo una de las prácticas los círculos en las aulas.	(1) Los círculos restaurativos son un medio eficaz para transformar las comunidades escolares y reconocer, promover y honrar la dignidad de los estudiantes.	--
Smith et al. (2018)	(1) Describir cómo el Health Sciences High y el Middle College utilizan las prácticas restaurativas de manera proactiva para crear relaciones de confianza.	(1) Se identifican distintas condiciones para crear relaciones de confianza. (2) Ayudan a promover relaciones de confianza entre iguales, entre adultos y entre adultos y estudiantes. (3) Las relaciones de confianza favorecen que un buen clima de aprendizaje.	--
Alberti y Zabala (2018)	(1) Dar a conocer el despliegue del enfoque restaurativo global realizado al Instituto Salvador Seguí de Barcelona durante el curso 2017-2018	(1) Una disminución significativa de las intervenciones en la convivencia. (2) Se identificaron elementos facilitadores del despliegue del enfoque, donde el equipo directivo y los miembros del Pla de Acció Tutorial se implicaron. (3) Se estableció la necesaria evaluación y concreción de un seguimiento con un experto.	(1) El conflicto es consustancial a la naturaleza humana y un enfoque basado en las distintas prácticas restaurativas humaniza y mejora las relaciones, las comunicaciones y rompe mitos.
Silverman y Mee (2018)	(1) Explorar como modelar la práctica restaurativa de los círculos comunitarios en los futuros maestros de jóvenes adolescentes.	(1) Los futuros maestros se involucraron en su proceso de aprendizaje en seminarios donde se implementaron los círculos restaurativos.	(1) El poderoso efecto de las prácticas restaurativas entre los futuros maestros y en la conexión con los jóvenes adolescentes.

Autoría	Objetivos	Resultados principales	Implicaciones
Kervick et al. (2019)	(1) Saber si la implementación de prácticas restaurativas como los círculos ayuda a mitigar las desigualdades educativas de jóvenes con discapacidad y color.	(1) Los resultados evidencian que la implementación de dichas prácticas ayuda a mitigar las desigualdades. (2) Ofrecen herramientas y estrategias prácticas para que los maestros puedan implementar los círculos restaurativos en el alumnado que se encuentra en el primer nivel de la atención educativa a la diversidad según el DUA (inclusión, accesibilidad).	(1) Es conveniente alejar los modelos de disciplina punitiva de los centros educativos, porque continúan marginando a los estudiantes con discapacidad y de color.
Wang y Lee (2019)	(1) Examinar cómo los educadores de cuatro escuelas urbanas (dos de primaria, una de secundaria y una de secundaria) utilizaban los círculos receptivos.	(1) Muchos de los educadores informaron que los círculos receptivos pueden tener un impacto positivo en las actitudes y comportamientos de los estudiantes.	(1) La necesidad de una formación y un apoyo para ayudar a profesores a ganar confianza y dominar el uso de los círculos receptivos.
Skrzypek et al. (2020)	(1) Explorar las experiencias de los círculos restaurativos con estudiantes de secundaria urbanos, de bajos ingresos y predominantemente negros, prestando atención a la diversidad de sus experiencias por nivel de grado, raza y género.	(1) Los niños expresaron que los círculos apoyaban sus habilidades de resolución de problemas de forma no violenta más que las niñas. (2) Las niñas negras expresaron menos eficacia de los círculos para ayudarlas a resolver problemas sin violencia y aprender de su comportamiento. (3) Los resultados cualitativos pusieron de relieve los beneficios de los círculos a la hora de promover la comunicación, expresar pensamientos y sentimientos, y adoptar perspectivas para aprovechar las oportunidades de aprendizaje.	(1) La importancia de abordar las prácticas restaurativas desde una perspectiva interseccional e integrar las perspectivas de los jóvenes en la programación.
Marcucci (2021)	(1) Analizar por qué los círculos de las prácticas de justicia restaurativa pueden ser mecanismos transformadores para los estudiantes y las escuelas de secundaria.	(1) Las reglas formalizadas que rigen los círculos restaurativos cambian los patrones de interacción de las escuelas con una población predominantemente negra en los EUA. (2) Los patrones de interacción que se crean en los círculos generan solidaridad grupal y energía emocional individual.	(1) Los beneficios que proporcionan los círculos restaurativos tienen implicaciones tanto en los estudiantes como en las instituciones
Parker y Bickmore (2021a)	(1) Proporciona una comprensión matizada de cómo los docentes implementan su aprendizaje profesional en los círculos de paz. (2) Saber cómo se asumen las perspectivas e identidades de los estudiantes mediante la pedagogía dialógica.	(1) La implementación de los procesos pedagógicos dialógicos es un reto para los docentes. (2) Los estudiantes expresan que se sienten más incluidos y, en particular, lo dicen aquellos que se sienten más marginados. (3) Los estudiantes tienen más probabilidad de participar de manera activa en formas que conllevan a un mayor éxito social y académico.	(1) Se necesita más investigación sobre cómo mejorar la implementación de los círculos restaurativos.
Parker y Bickmore (2021b)	(1) Exponer una experiencia donde se implementaron los círculos en una unidad curricular de salud intermedia	(1) Las elecciones pedagógicas del maestro transmitieron valores y facilitaron el diálogo crítico. (2) El capital social y cultural de los estudiantes impactó en cómo se discutieron ciertos temas.	--

Autoría	Objetivos	Resultados principales	Implicaciones
Prutzman et al. (2022)	(1) Contribuir a llenar un vacío en la investigación, presentando un estudio de caso, donde se explica una transformación de una escuela media y urbana mediante las prácticas restaurativas.	(1) Los resultados evidencian que la implantación de un programa facilitó el compromiso de recibir un trato digno y respetuoso entre el alumnado y entre alumnado y profesores. (2) Las prácticas restaurativas ayudaron a cambiar la perspectiva y la práctica de toda la comunidad escolar: de punitiva a restaurativa.	(1) Se necesita más investigación por contratiempos como el COVID.
Reyneke (2022)	(1) Proporcionar pautas que permitan mejorar la resiliencia y prevenir las conductas desafiantes en el aula.	(1) Los profesores podían mejorar sus estrategias de enseñanza vinculadas a los principios de pertenencia, dominio, independencia y generosidad. (2) Los profesores son los que tienen más dificultades para desarrollar el dominio	(1) Se deben indagar en la prevención de problemas disciplinarios en el aula desde las prácticas restaurativas.
Farinde-Wu et al. (2022)	(1) Comprender mejor el fenómeno de la vigilancia escolar y la expulsión de las niñas negras de la escuela. (2) Indagar si los círculos restaurativos pueden ser una medida para minimizar las peleas, que son el resultado de una de una situación de hipercriminalización y discriminación.	(1) Se aplica un tipo de disciplina escolar a las niñas negras distinta a los otros alumnos. (2) Se identifican mejoras de conducta y menos expulsiones cuando se aplican prácticas restaurativas. (3) Una mejora de la comprensión en los estudiantes tardíos.	(1) Las prácticas restaurativas aportan una manera distinta de abordar la disciplina escolar en niñas negras.
Mas-Expósito et al. (2022a)	(1) Exponer y valorar una experiencia de círculos de palabra	(1) Los círculos de palabra facilitan el conocimiento del otro. (2) Permiten el trabajo de competencias socioemocionales y de valores.	(1) Se debe avanzar en el conocimiento de los círculos de palabra y su aplicación en el contexto escolar.

3.2.1 Beneficios a los alumnos

El beneficio de los círculos hacia los alumnos es objeto de estudio en los quince estudios revisados. Se identifican once tipos distintos de beneficios que fueron abordados por distintos autores y, a su vez,

se añaden tres beneficios más, solo tratados en un único estudio.

En la tabla 3 se presentan los beneficios expuestos por distintos estudios con el objetivo de facilitar su exposición.

Tabla 3. Beneficios de los círculos hacia los alumnos con base en la autoría

Beneficios hacia los alumnos	Autoría
Permite crear espacios donde los participantes se sienten seguros	Alberti y Zabala (2021) High (2017) Mas-Expósito et al. (2022a) Silverman y Mee (2018)
Posibilita crear relaciones saludables entre iguales	Marcucci (2021) Parker y Bickmore (2021a) Reyneke (2020) Schumater (2014) Silverman y Mee (2018) Skrzypek et al. (2020)
Fomenta el diálogo entre iguales y con el profesorado	Kervick et al. (2019) Parker y Bickmore (2021a) Mas-Expósito et al. (2022a) Wang (2019)

Beneficios hacia los alumnos	Autoría
Aumenta el grado de confianza entre los participantes	Kervick et al. (2019) Prutzman et al. (2022) Silverman y Mee (2018) Smith (2018)
Desarrollo de habilidades comunicativas	Alberti y Zabala (2021) High (2017) Marcucci (2021) Parker y Bickmore (2021a) Parker y Bickmore (2021b) Prutzman et al. (2022)
Desarrollo de habilidades emocionales	Farinde-Wu et al. (2022) Marcucci (2021) Mas-Expósito et al. (2022a) Silverman y Mee (2018)
Desarrollo de habilidades sociales	Mas-Expósito et al. (2022a) Silverman y Mee (2018)
Aprender otras maneras de participar	Alberti y Zabala (2021) Mas-Expósito et al. (2022a) Parker y Bickmore (2021a)
Facilita la resolución de conflictos	Mas-Expósito et al. (2022a) Smith et al. (2018)
Promueve la reflexión	High (2017) Kervick et al. (2019)
Mejorar el conocimiento entre iguales	Alberti y Zabala (2021) Schumacher (2014)

Un primer beneficio es que los círculos permiten crear espacios para que los alumnos se sientan en un lugar seguro. Cinco estudios (Alberti y Zabala, 2021; High, 2017; Mas-Expósito et al., 2022a; Reyneke, 2020; Silverman y Mee, 2018) resaltan este beneficio, donde se enfatiza el círculo restaurativo como herramienta de espacio seguro y favorecedor de la protección.

Un segundo beneficio identificado es que los círculos posibilitan generar espacios de relación saludable entre los participantes, es decir, entre los alumnos. Este beneficio que fue expresado en seis documentos (Marcucci, 2021; Parker y Bickmore, 2021a; Reyneke, 2020; Schumacher, 2014; Silverman y Mee, 2018; Skrzypek et al., 2020).

Silverman y Mee (2008) y Reyneke (2020) coinciden en que los círculos posibilitan crear un espacio seguro y ayudan a construir relaciones sociales. En concreto, los dos estudios establecen que el primer beneficio ayuda a promover el segundo.

Un tercer beneficio es que los círculos fomentan el diálogo entre iguales. Tres estudios (Kervick et al., 2019; Parker y Bickmore, 2021a, 2021b) afirman que los círculos posibilitan este beneficio; y dos más

(Mas-Expósito et al., 2022a; Wang, 2019) añaden que este fomento no solo es entre iguales, sino que se amplía a alumnos y profesorado. En concreto, Mas-Expósito et al. (2022a) establecen que el círculo posibilita la cohesión grupal entre los alumnos y mejora el clima de clase.

Otro de los beneficios que se observan en cuatro de los quince documentos es que los círculos posibilitan a los alumnos incrementar el grado de confianza hacia los otros (Kervick et al., 2019; Prutzman et al., 2022; Silverman y Mee, 2018; Smith, 2018). En concreto, se identifican cuatro perspectivas en relación con este cuarto beneficio.

Una primera es la propuesta por Kervick et al. (2019) y Silverman y Mee (2018) que establecen que los círculos ayudan a aumentar el grado de confianza entre los compañeros de clase. Sin embargo, se identifican diferencias sobre a quién impacta este aumento del grado de confianza. Kervick et al. (2019) afirman que la confianza se incrementa tanto hacia los iguales como también en el profesorado. Silverman y Mee (2018) explican que el grado de confianza aumenta, porque los alumnos tienen una mayor percepción de seguridad y tranquilidad. Prutzman et al.

(2022) asocian la confianza como una herramienta de empoderamiento y, consecuentemente, destacan que el círculo proporciona mayor confianza en uno mismo, favorece una toma de consciencia de las propias capacidades y eleva el nivel de empoderamiento individual. Smith (2018) amplía el alcance del beneficiario e incluye a toda la comunidad, considerando las relaciones entre iguales, con el profesorado y con la comunidad en general.

Un quinto beneficio es el desarrollo de las habilidades comunicativas. Se identifica en seis documentos (Alberti y Zabala, 2021; High, 2017; Marcucci, 2021; Parker y Bickmore, 2021a, 2021b; Prutzman et al., 2022) y se relaciona con el tercer beneficio: el fomento del diálogo entre iguales. Los seis estudios establecen que la participación en los círculos ayuda a los alumnos a desarrollar competencias comunicativas.

Tres de seis estudios (High, 2017; Parker y Bickmore, 2021a; Prutzman et al., 2022) conjuntamente con Schumater (2014) afirman que la escucha activa es una de las competencias. High (2017) y Schumater (2014) añaden la adquisición de una nueva competencia: la empatía.

El desarrollo de habilidades emocionales es un sexto beneficio. Cuatro estudios (Farinde-Wu et al., 2022; Marcucci, 2021; Mas-Expósito et al., 2022a; Silverman y Mee, 2018) establecen que los círculos posibilitan identificar emociones y desarrollar competencias para su gestión.

Schumater (2014) concreta que los círculos se convierten en un espacio donde los alumnos pueden expresar las emociones y facilitar la gestión emocional de la ira. Otra investigadora (Marcucci, 2021) complementa este beneficio y establece que los círculos ayudan a los alumnos a reforzar su autoeficacia, capacitándolos para afrontar y asumir nuevos retos personales y académicos.

Un séptimo beneficio, relacionado con el desarrollo de habilidades, es la competencia social. Tres estudios (Marcucci, 2021; Mas-Expósito et al., 2022a; Silverman y Mee, 2018) establecen que los círculos posibilitan llevar a cabo destrezas sociales y relacionales.

Relacionado con este beneficio, se presenta un octavo. Los círculos posibilitan el desarrollo de otras maneras de participar. En concreto, tres estudios (Alberti y Zabala, 2021; Mas-Expósito et al., 2022a; Parker y Bickmore, 2021a) enfatizan que los círculos

permiten a los alumnos ser agentes activos de su proceso de participativo. Primero, hay un mayor nivel de participación y, de manera progresiva, los alumnos se muestran más receptivos y colaborativos con los iguales (Alberti y Zabala, 2021).

Un noveno beneficio es la facilitación de la resolución de conflictos. Los círculos permiten a los alumnos adquirir herramientas para la gestión y resolución de los conflictos cotidianos. En concreto, dos estudios (Mas-Expósito et al., 2022a; Smith, 2018) ponen de relieve la adquisición de estas competencias.

Los círculos promueven la reflexión. En dos estudios (High, 2017; Kervick et al., 2019) se establece que uno de los beneficios de los círculos es la promoción de la capacidad reflexiva. High (2017) afirma que los círculos facilitan la autorreflexión y la reflexión; y Kervick et al. (2019), desde una perspectiva ligeramente distinta, establece que los círculos ayudan a los alumnos identificar distintas maneras de analizar una misma situación.

Un último beneficio reconocido por más de un estudio es la mejora del conocimiento entre iguales. En concreto, Alberti y Zabala (2021) y Schumacher (2014) afirman que los círculos posibilitan que los alumnos se conozcan entre sí, favoreciendo una mayor comunicación e interacción.

Una vez presentados los once beneficios identificados por más de un estudio, se exponen tres más que únicamente fueron descritos por un único estudio. Kervick et al. (2019) establecen que los círculos restaurativos posibilitan dos beneficios: la promoción de la responsabilidad y la comprensión de la situación.

3.2.2 *Beneficios al profesorado*

Se identifican cuatro tipos distintos de beneficios que obtienen el profesorado cuando se implementan los círculos restaurativos. Estos beneficios fueron identificados en tres estudios (Silverman y Mee, 2018; Smith et al., 2018; Reynecke, 2020) de los quince revisados.

Un tipo de beneficio es el fomento de la comunicación fluida entre adultos (Smith et al., 2018). Según Smith et al. (2018), los círculos conllevan a que haya una mayor interacción entre el profesorado, favoreciendo un clima más óptimo entre el profesorado.

A su vez, Silverman y Mee (2018) añaden dos tipos de beneficios más, que están interrelacionados

entre sí: (1) crear espacios, donde los profesores se sienten seguros mediante el círculo, y, por consiguiente, (2) se centren más en la instrucción que en la gestión del aula.

Reyneke (2020) puntualiza la argumentación de Silverman y Mee (2018) y añade que los círculos posibilitan a los profesores gestionar el comportamiento incontrolable de los alumnos; que se explica por el malestar emocional y el dolor que algunos alumnos tienen por su condición social y/o racial.

3.2.3 Beneficios a la institución educativa

Se entiende este beneficio como el conjunto de aspectos positivos y de ayuda que el centro educativo, que atiende a adolescentes y jóvenes, puede tener durante y después de implementar los círculos restaurativos.

En la revisión, se identificaron siete beneficios distintos. Un primero es que permite construir comunidades y refuerza el sentimiento de pertenencia. Cinco estudios (Kervick et al., 2019; Mas-Expósito et al., 2022a; Parker y Bickmore, 2021a; Prutzman et al., 2022; Reyneke, 2020) ratificaron que los círculos posibilitan a los distintos miembros crear espacios de confianza, que favorecen una mayor vinculación entre los miembros y, por consiguiente, permiten la construcción de un entorno educativo, donde los miembros se sientan vinculados y con un mayor sentimiento de pertenencia a la institución.

Un segundo tipo es la mejora del clima. Marcucci (2021) y Farinde-Wu et al. (2022) establecen que los círculos ayudan a que el ambiente entre los miembros de la institución sea más propicio y facilite el aprendizaje y las relaciones emocionales y sociales entre los miembros.

Un tercer beneficio es el trabajo de valores. Los círculos posibilitan trabajar valores básicos para la convivencia ciudadana como el respeto, la ayuda mutua y la tolerancia. Cuatro documentos (High, 2017; Mas-Expósito et al., 2022a; Schumacher, 2014; Wang, 2019) han identificado el trabajo de los valores como un beneficio para la institución con el fin último de mejorar su clima y convivencia.

Kervick et al. (2019) y Farinde-Wu et al. (2022) establecen un cuarto beneficio: la capacitación de las personas a prevenir y a gestionar los conflictos. Este beneficio significa que los círculos se conciben como herramienta de capacitación para la prevención y

gestión de los conflictos, ya sea en el propio entorno del aula como en el marco institucional (espacio de descanso, entradas y salidas...) y entre los distintos agentes (alumnos-alumnos, alumnos-profesores, profesores-profesores...).

Un quinto beneficio es reparar daños. Tres estudios (Farinde-Wu et al., 2022; Kervick et al., 2019; Marcucci, 2021) establecen que los círculos restaurativos ayudan a sanar relaciones que han ocasionado daños. Por consiguiente, y con base en los principios de las prácticas restaurativas, los círculos también son un espacio reparador y sanador.

Mas-Expósito (2022a) establecen que los círculos permiten satisfacer las necesidades de las instituciones, ya que posibilitan crear espacios de colaboración entre agentes que facilitan tanto la identificación como la planificación para la resolución de las necesidades.

Y un séptimo beneficio es el expuesto por Prutzman et al. (2022). Relacionado con el beneficio anterior, los círculos comportan la implicación de todos los miembros de manera activa; por consiguiente, facilitan la movilización de todos y cada uno de ellos.

3.2.4 Beneficios a la comunidad

Se identifican dos beneficios a la comunidad. Un primero fue descrito por Kervick et al. (2019) donde determinan que los círculos ayudan a fomentar la reintegración e inclusión de los alumnos en la comunidad. Un segundo fue expuesto por Farinde-Wu et al. (2022), estableciendo que los círculos contribuyen a disminuir el absentismo escolar.

4. Discusión y conclusiones

Un primer objetivo de este trabajo era identificar y analizar los estudios que exponen la implementación de los círculos restaurativos en centros educativos de secundaria. Se identificaron quince documentos que tienen en común la voluntad de mejorar el buen clima grupal en las instituciones educativas y dotar a los alumnos de competencias para su desarrollo como alumnos y ciudadanos.

Su análisis evidenció que los círculos se implementaron en centros con situaciones de alta complejidad educativa debida a la vulnerabilidad social, cultural y económica de los alumnos y su entorno.

Esto nos conduce a pensar que dicha práctica es óptima para la gestión de conflictos en situaciones de alta complejidad (Farinde-Wu et al., 2022; Marcucci, 2021; Skrzypek et al., 2020).

Un segundo elemento a destacar de los resultados obtenidos es que los círculos, como una de las prácticas restaurativas, se establece como una estrategia de resolución de conflictos, que rehúye de un modelo tradicional como el punitivo, basado en el castigo, con el fin de proporcionar una manera distinta de abordar el conflicto y su gestión. Su finalidad es dotar a los alumnos de competencias cognitivas y relacionales, basadas en la comunicación y el entendimiento con el otro (Farinde-Wu et al., 2022; High, 2017; Kervick et al., 2019; Marcucci, 2021; Mas-Expósito et al., 2022a; Parker y Bickmore, 2021b; Prutzman et al., 2022; Silverman y Mee, 2018; Smith et al., 2018)). A su vez, posibilita el aprendizaje de habilidades personales y sociales como la empatía, asertividad, escucha activa y la promoción de valores como el respeto, la diferencia, el buen hacer sin dañar ni agredir a la otra persona.

Esta práctica, distinta de abordar los conflictos, pretende mejorar el clima institucional con el fin de crear comunidad y construir unas relaciones más profundas entre sus miembros, desde un marco de seguridad y protección (Marcucci, 2021; Silverman y Mee, 2018; Smith et al., 2018). Es decir, utilizar el círculo restaurativo de una manera proactiva para desarrollar relaciones y generar espacios de convivencia, agradables, seguros y de respeto (Mas-Expósito et al., 2022b).

Un tercer elemento a destacar es la novedad del objeto de estudio. El documento más antiguo encontrado data del 2014 y esto significa que las investigaciones tienen poca trayectoria histórica. A su vez, si se añade que la revisión se focaliza en analizar la implementación, la información obtenida queda limitada a un contexto territorial y cultural, de carácter heterogéneo y desigual. Las experiencias en los Estados Unidos son las implementaciones más presentes en la revisión y por consiguiente el marco contextual y las diferencias entre países conllevan que sea difícil transferir y comparar experiencias.

Un segundo objetivo de este trabajo era conocer los beneficios de los círculos en los miembros implicados. Los resultados reflejan que los alumnos son quienes obtienen unos mayores beneficios. Aunque la información obtenida no es unánime, todos los estudios revisados identifican algún tipo

de beneficio hacia los alumnos, siendo estos quienes participan de manera activa.

Dos de los once beneficios, identificados por distintos autores, fueron analizados en seis estudios. Esto significa que no hay un consenso ni en la tipología ni autorías. Por consiguiente, aunque la revisión posibilita categorizar los beneficios, la información obtenida no está acordada por los estudios revisados ni por los investigadores.

Cuando se analizan los beneficios, se identifican tres grandes categorías. Una primera donde se enfatiza la importancia de crear un clima de seguridad y apoyo para que los miembros implicados se sientan cómodos y seguros. Una segunda centrada en la adquisición de habilidades y una tercera vinculada con el fomento de la participación y de valores como la responsabilidad, el respeto e involucrar a las personas del conflicto en su resolución y gestión.

Esto significa que los beneficios de los círculos restaurativos en los alumnos responden a sus propósitos y, por tanto, refuerzan y amplifican sus finalidades como prácticas de gestión alternativa del conflicto, basándose en el diálogo y en busca de la reconciliación y reparación del daño entre los miembros participantes (Carson y Bussler, 2013; Dyson et al., 2019; Winn, 2013). Los alumnos con toda probabilidad se comportan en el aula de la misma manera que en los distintos contextos donde se desarrollan (Ferreira-Koehler et al., 2021). De manera que, si se ofrece un espacio de seguridad donde los alumnos aprendan cómo gestionar un conflicto de forma distinta, los conocimientos adquiridos podrán ser transferidos a su cotidianidad y fomentar un cambio cultural en la gestión del conflicto en la comunidad.

En resumen, la revisión permite evidenciar que los círculos restaurativos tienen unas consecuencias directas en los alumnos que participan al fomentar el aprendizaje de habilidades para el desarrollo personal, los procesos inclusivos y las estrategias de reflexión en torno al conflicto, los comportamientos que se derivan, sus consecuencias y cómo promocionar la óptima gestión (Pentón y McNair, 2021).

Una de las cuestiones a resaltar son los beneficios identificados en el profesorado. Aunque se puede presuponer que los de los alumnos inciden en la propia institución educativa y en el profesorado, la revisión permite identificar los propios de este colectivo. Su análisis favorece establecer un mismo hilo conductor: el bienestar. Un bienestar que se

asocia a una mejora del clima en el aula, propiciando el fomento de la comunicación, la creación de un espacio seguro y una mejoría en la gestión de los comportamientos disruptivos. Estos tres beneficios posibilitan un cuarto: el poder centrar los esfuerzos en la instrucción y no en la gestión de la conducta. El bienestar, identificado como nexo de interrelación de los beneficios, puede llegar a ser un factor que contribuya a reducir la violencia y la agresión en los propios centros educativos (Andino, 2018).

A nivel institucional, los resultados enfatizan los beneficios hacia la comunidad educativa. Esto significa que los círculos también tienen una incidencia positiva en el contexto, independientemente de si son utilizados a nivel proactivo como reactivo. Por consiguiente, estos resultados ratifican que la puesta en práctica de los círculos restaurativos en los centros educativos de secundaria incide de manera sistémica en los distintos miembros y contextos, tanto a nivel individual como grupal y desde un contexto más micro (el aula) a uno mayor (comunidad).

En conclusión, este artículo evidencia que la puesta en práctica de los círculos restaurativos conlleva beneficios tanto a alumnos, profesores, instituciones educativas de secundaria como al contexto social donde se desarrolla.

La implementación de esta práctica restaurativa contribuye a consolidar un modelo que facilita la convivencia y rehúye de la filosofía punitiva y del control social. Por tanto, el fomento de una práctica inclusiva que tiene en cuenta las singularidades de las personas y entiende que las relaciones pueden ser una fuente de aprendizaje cuando la gestión del conflicto es saludable y responsable.

Los resultados constatan que existe un vacío de conocimiento por la novedad del objeto de estudio y la desigualdad territorial de su aplicación. Por tanto, es necesario proponer acciones de futuro para estudiar los círculos restaurativos y promover su conocimiento. A continuación, se establecen tres grandes líneas de investigación.

Una primera de carácter conceptual. Las investigaciones encontradas se centraron en experiencias implementadas y donde la fundamentación teórica tiene lagunas tanto a nivel conceptual como metodológico. Es por ese motivo que será necesario en un futuro definir los fundamentos de los círculos restaurativos, teniendo en consideración los distintos enfoques y planteamientos que definen el modelo

restaurativo; y consecuentemente dichas prácticas (Más-Expósito et al., 2022a).

Una dificultad del estudio del fenómeno es su complejidad (Mas-Expósito et al., 2022b). El refuerzo del estudio conceptual puede ser una línea de estudio, pero también es necesario indagar y estudiar el fenómeno teniendo en cuenta los distintos diseños metodológicos, en que se incluya más información en relación con el entorno, los participantes, la cultura organizacional y educativa del centro.

Una tercera línea, relacionada con la anterior, es el diseño de estudios longitudinales donde se puedan analizar los beneficios y el posible impacto que los círculos restaurativos aportan a los miembros implicados a medio y largo plazo.

La revisión sistemática presentada no está exenta de limitaciones. Se identificaron tres. Una primera es la complejidad del fenómeno. El estudio es complejo tanto por el número de variables implicadas como también por la indefinición de las prácticas restaurativas. Una segunda es el reducido número de documentos identificados. Esta limitación no posibilita hacer una generalización de los resultados. Y una tercera es que se optó a revisar estudios publicados en inglés y español. La selección de los documentos en estos idiomas puede haber comportado dejar de analizar otros estudios en otras lenguas.

En definitiva, la revisión posibilita conocer el estado de la cuestión para continuar el estudio de los beneficios de la implementación de los círculos restaurativos en la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- Alberti, M.C. y Boqué, M.C.T. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de mediación*, 8(1), 36-49. <https://bit.ly/3CqHRaC>
- Alberti, M.C. y Zabala, O. (2018). Enfoque restaurativo global. De la teoría a la práctica. Despliegue piloto en el Instituto Salvador Seguí. *Ámbitos de psicopedagogía y Orientación*, 49, 91-111. <https://bit.ly/3ArUAJC>
- Andino Jaramillo, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad. Revista de educación*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Carson, B. A. y Bussler, D. (2013). Teaching restorative justice to education and criminal justice majors.

- Contemporary Justice Review*, 16(1), 137-149.
<https://doi.org/10.1080/10282580.2013.769302>
- Chiramba, E. N. y Harris, G. (2020). Restorative discipline practices: an action research project in Zimbabwean Primary Schools. *Educational Research for Social Change*, 9(2), 118-122.
- Coleman, J. J. (2023). Narrative repair in teacher education: Restorying painful histories and “damaged” queer teacher identity. *Teaching and teacher education*, 124, 104031.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104031>
- Daly, K. (2000). Restorative justice in Diverse and Unequal societies. *Law Context*, 17(1), 167-190.
- Dyson, B., Howley, D. y Shen, Y. (2019). Teachers’ perspectives of social and emotional learning in Aotearoa New Zealand primary schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 68-84.
<https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0024>
- Dzur, A. (2017). Conversations on restorative justice: a talk with Dominic Barter. *Restorative Justice*, 5(1), 116-132.
<https://doi.org/10.1080/20504721.2017.1294799>
- Farinde-Wu, A., Butler, B. R. y Allen-Handy, A. (2022). Policing Black femininity: the hypercriminalization of Black girls in an urban school. *Gender and education*, 34(7), 804-820.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2072477>
- Ferreira-Koehler, S. M., Pereira-Antonio dos Santos, G. J. y de Souza-Correa, C. F. (2021). Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 249-260.
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.07>
- High, A. J. (2017). Using restorative practices to teach and uphold dignity in an American school district. *McGill Journal of Education*, 52(2), 525-534.
<https://doi.org/10.7202/1044479ar>
- Hulvershorn, K. y Mulholland, S. (2018). Restorative practices and the integration of social emotional learning as a path to positive school climates. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 11(1), 110-123.
<https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2017-0015>
- Kervick, C. T., Moore, M., Ballysingh, T. A., Garnett, B. R. y Smith, L. C. (2019). The emerging promise of restorative practices to reduce discipline disparities affecting youth with disabilities and youth of color: Addressing access and equity. *Harvard Educational Review*, 89(4), 588-610.
<https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.4.588>
- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L. y Patrizi, P. (2021). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Marcucci, O. (2021). Why restorative justice works in schools: An investigation into the interactional dynamics of restorative circles. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100561.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100561>
- Mas-Expósito, L., Campos, J. A. A., di Masso Tarditi, A., Sánchez, R. C. y Lalucat-Jo, L. (2022a). Valoración de la experiencia de la implementación de los círculos de palabra en los centros educativos del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 57, 39-52. <https://bit.ly/48MpTeA>
- Mas-Expósito, L., Krieger, V., Amador-Campos, J. A., Casañas, R., Albertí, M. y Lalucat-Jo, L. (2022b). Implementation of whole school restorative approaches to promote positive youth development: Review of relevant literature and practice guidelines. *Education Sciences*, 12(3), 187.
<https://doi.org/10.3390/educsci12030187>
- Page, M. J., Moher, D. y McKenzie, J. E. (2022). Introduction to PRISMA 2020 and implications for research synthesis methodologists. *Research synthesis methods*, 13(2), 156-163.
<https://doi.org/10.1002/jrsm.1535>
- Parker, C. y Bickmore, K. (2021a). Classroom peace circles: Teachers’ professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103129.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>
- Parker, C. y Bickmore, K. (2021b). Complexity in restorative justice education circles: Power and privilege in voicing perspectives about sexual health, identities, and relationships. *Journal of Moral Education*, 50(4), 471-493.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1832451>
- Pentón Herrera, L. J. y McNair, R. L. (2021). Restorative and community-building practices as social justice for English learners. *TESOL Journal*, 12(1), e00523. <https://doi.org/10.1002/tesj.523>
- Prutzman, P., Roberts, E., Fishler, T. y Jones, T. (2022). The story of a model restorative school: creative response to conflict at MS 217 in Queens, NY. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 14(4), 346-362.
<https://doi.org/10.1108/JACPR-02-2022-0690>
- Rea-Rubiano, E. S. (2023). Prácticas restaurativas: tendencias, vacíos epistemológicos y reflexiones para su comprensión en el ámbito educativo. *Nodos y Nudos*, 8(55), 10-21.

- <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-2027>
- Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J. y Koffel, J. B. (2021). PRISMA-S: an extension to the PRISMA statement for reporting literature searches in systematic reviews. *Systematic reviews*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>
- Reyes Rodríguez, A. D. (2023). ¿Revisiones sistemáticas en educación? *Revista de ciencias sociales*, 29(4), 509-520. <https://bit.ly/4foi15L>
- Reyneke, R. (2020). Increasing resilience, lowering risk: Teachers' use of the Circle of Courage in the classroom. *Perspectives in Education*, 38(1), 144-162. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38i1.11>
- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent communication: A language of life: Life-changing tools for healthy relationships* (3rd ed.). PuddleDancer Press.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. D. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Schumacher, A. (2014). Talking circles for adolescent girls in an urban high school: A restorative practices program for building friendships and developing emotional literacy skills. *Sage Open*, 4(4), 2158244014554204. <https://doi.org/10.1177/2158244014554204>
- Silverman, J. y Mee, M. (2018). Using restorative practices to prepare teachers to meet the needs of young adolescents. *Education Sciences*, 8(3), 131. <https://doi.org/10.3390/educsci8030131>
- Skrzypek, C., Bascug, E. W., Ball, A., Kim, W. y Elze, D. (2020). In their own words: Student perceptions of restorative practices. *Children & Schools*, 42(4), 245-253. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa011>
- Smith, D., Frey, N. y Fisher, D. (2018). A Restorative Climate for Learning. *Educational Leadership*, 75(6), 74-78. <https://bit.ly/4gxVt2L>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vidal-Marti, C. y Ruiz Bueno, A. (2024). Consequences of client violence towards the social worker: A systematic review. *International Social Work*, 67, 5. <https://doi.org/10.1177/00208728241237934>
- Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. International Institute for Restorative Practices. <https://bit.ly/3AuUZLL>
- Wang, E. L. y Lee, E. (2019). The use of responsive circles in schools: An exploratory study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(3), 181-194. <https://doi.org/10.1177/1098300718793428>
- Weber, C. y Vereenoooghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100009. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009>
- Winn, M. T. (2013). Toward a restorative English education. *Research in the Teaching of English*, 48(1), 126-135. <https://doi.org/10.58680/rte201324162>
- Wood, W. R. y Suzuki, M. (2016). Four challenges in the future of restorative justice. *Victims & Offenders*, 11(1), 149-172. <https://doi.org/10.1080/15564886.2016.1145610>
- Zehr, H. (2015). *Changing lenses: Restorative justice for our times*. Herald Press.

Normas editoriales

(Publication guidelines)



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/businessmen-review-procedures-through-documents-containing-2218902975>

Normas de publicación en «Alteridad»

1. Información general

«Alteridad» es una publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS), editada desde enero de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral (enero-julio).

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la *American Psychological Association* (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Alteridad» se encuentra indexada en el *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) de *Web of Science*, en la *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), en el *European Reference Index for the Humanities and Social Sciences* (ERIHPLUS), en el Portal Dialnet; está evaluada en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), y en el sistema Qualis de revisión de revistas de CAPES. Además, se encuentra en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de todo el mundo.

La revista se edita en doble versión: electrónica (e-ISSN: 1390-8642) e impresa (ISSN: 1390-325X) en español e inglés; siendo identificado cada trabajo con un *Digital Object Identifier System* (DOI). Todos los artículos publicados en «Alteridad» tienen licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal).

2. Alcance y política

2.1 Temática

«Alteridad» es una revista especializada en Educación y sus líneas transdisciplinarias como Didáctica, Gestión de Centros Escolares, Educomunicación, tecnología educativa, Pedagogía Social, entre otras; y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con la línea temática central.

2.2 Aportaciones

Todos los trabajos deben ser originales, no haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación. Se editan preferentemente resultados de investigación empírica, redactados en español, portugués o inglés, siendo también admisibles estudios y selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*):

- a) **Investigaciones:** 5000 a 7500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias. Se valorarán especialmente los resultados de la investigación, el rigor metodológico, la relevancia de la temática, la calidad de la discusión científica, la variedad, actualidad y riqueza de las referencias bibliográficas (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus). Se esperan mínimo 35 referencias.
- b) **Estudios y revisiones de la literatura**
 - **Estudios:** 5000 a 7500 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente el debate generado, la relevancia de la temática, la originalidad de las aportaciones y riqueza de las referencias bibliográficas (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus). Se esperan mínimo 35 referencias.

- **Revisiones de la literatura:** 6000 a 8500 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará la revisión exhaustiva del estado de la cuestión de un tema de investigación actual con referencias justificadas y selectivas de alrededor de 70 obras (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus).

2.3 Secciones

La revista tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos y la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas que traten temas educativos de forma prioritaria.

3. Proceso editorial

3.1 Envío de manuscritos

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del *Open Journal System* (OJS), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años). Un artículo podrá tener como máximo 3 autores, aunque si se justifica en función del tamaño del estudio, podrán ser hasta 5.

«Alteridad» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores e informa por email y mediante la plataforma del proceso de aceptación o rechazo; y en el caso de aceptación, del proceso de edición.

En el Portal oficial de la revista, en la sección Normativas, están las Normas para Autores, las plantillas para la redacción de los manuscritos (LaTeX/Overleaf o Word), la Portada y Carta de presentación, el Protocolo de chequeo previo al envío, los formularios de evaluación por parte de los revisores externos y una guía para el envío del artículo a través de OJS. Antes de su envío se recomienda encarecidamente que se compruebe el manuscrito con el Protocolo de chequeo previo. Deben remitirse simultáneamente dos archivos:

- Portada y Carta de presentación** (usar el modelo oficial), en la que aparecerán:
 - **Portada** (Título, Resumen y Descriptores previstos en el Manuscrito).
 - **Nombre y apellidos completos** de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación; seguido por la categoría profesional, centro de trabajo, correo electrónico de cada autor y número de ORCID. Es obligatorio indicar si se posee el grado académico de doctor (incluir Dr./Dra. antes del nombre).
 - Se incluirá además una **declaración** (Cover letter) de que el manuscrito se trata de una aportación original, no enviada ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial.
 - **Manuscrito** totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en el epígrafe 4.

3.2 Proceso de revisión

En un plazo máximo de 30 días, a partir de la recepción del documento, el autor de correspondencia recibirá una notificación, indicando preliminarmente si se estima o desestima para el arbitraje por los revisores científicos. En el caso de que el artículo presente deficiencias formales, no trate el tema educativo o tenga un elevado porcentaje de similitud con otro(s) documento(s), el Consejo editorial desestimaré el trabajo sin opción de vuelta. Por el contrario, si presenta carencias superficiales de forma, se devolverá al autor para su corrección antes de comenzar del proceso de evaluación. La fecha de recepción del artículo no computará hasta la recepción correcta del mismo.

Los artículos serán evaluados científicamente por una media de tres expertos en el tema. Los informes indicarán las siguientes recomendaciones: Aceptar el envío, Publicable con modificaciones, Reenviar para revisión, No publicable. A partir del análisis de los informes externos, se decidirá la aceptación o rechazo de los artículos para su publicación. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un nuevo dictamen, el cual será definitivo. El protocolo utilizado por los revisores es público (Investigaciones; Estudios y revisiones de la literatura).

En general, una vez vistas las revisiones científicas externas, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- Actualidad y novedad.
- Relevancia y significación: avance del conocimiento científico.
- Originalidad.
- Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- Apoyos externos y financiación pública/privada.
- Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- Presentación: buena redacción.

El plazo de evaluación científica de manuscritos, superados los trámites previos de estimación por el Consejo Editor, es de 100 días como máximo; los remitidos para *Calls for papers*, sus fechas de revisión científica se inician al cierre de los mismos. Los trabajos que sean evaluados positivamente y requieran modificaciones, deberán ser reenviados con los cambios, dentro de los siguientes 15 días.

3.3 Edición y publicación del manuscrito

El proceso de corrección de estilo y maquetación de los artículos aceptados es realizado por el Consejo Técnico de la Revista en coordinación con la Editorial Abya-Yala. «Alteridad» se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo. A los autores de artículos se enviará una prueba de imprenta en formato PDF para su corrección únicamente de tipografía y ortografía, mismo que deberán reenviar en un máximo de tres días. La Editorial realizará, gratuitamente para los autores, la traducción profesional de la versión final del manuscrito al idioma inglés (o español, según la versión original), lo que garantizará su consulta y difusión internacional. Los artículos serán publicados en la plataforma de la revista en sus dos versiones idiomáticas (español e inglés) y en los siguientes formatos: PDF, HTML, EPUB y XML-Jats.

4. Estructura de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 10, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Solo se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener dos centímetros en todos sus márgenes. Los trabajos deben presentarse en formato de Microsoft Word (.doc o .docx) ([https://alteridad.ups.edu.ec/pdf/alteridad/Plantilla Microsoft Word.docx](https://alteridad.ups.edu.ec/pdf/alteridad/Plantilla%20Microsoft%20Word.docx)) o LaTeX/ Overleaf (.tex) (<https://www.overleaf.com/latex/templates/revista-alteridad-ecuador/svvcjcbgmcrrv>), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

4.1 Portada

Título (español) / Title (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda, conformado por el mayor número de términos significativos posibles. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial. Se aceptan como máximo 80 caracteres con espacio.

Resumen (español) / Abstract (inglés): Se describirán de forma concisa y en este orden: justificación del tema, objetivos, metodología empleada (enfoque y alcance), resultados más relevantes, discusión y principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del *Abstract* no se admitirá el empleo de traductores automáticos. Tendrá como extensión entre 220/230 palabras.

Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer 6 descriptores por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO (<http://bit.ly/2kIgn8I>). Solo en casos excepcionales se aceptarán términos nuevos, siempre que tengan un carácter científico estandarizado.

4.2 Estructura IMRDC

Para aquellos trabajos que se traten de Investigaciones de carácter empírico, los manuscritos

tos respetarán rigurosamente la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Apoyos y Notas. Los trabajos que se traten de Estudios y revisiones de la literatura podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Metodología, Resultados y Discusión. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias bibliográficas.

- 1 **Introducción:** Debe incluir los fundamentos teóricos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura o los trabajos relacionados más significativos del tema a nivel nacional e internacional. Se valorará positivamente el uso de referencias de alto impacto (JCR y Scopus).
- 2 **Metodología:** El enfoque, alcance y diseño metodológico deben ser redactados de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico aplicado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.
3. **Resultados:** Se procurará resaltar los resultados y las observaciones más relevantes de la investigación, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados para el análisis. Los resultados se expondrán en figuras o/y tablas según las normas de la revista (Ver epígrafe 4.4). Aparecerán en una secuencia lógica en el texto, las tablas o figuras imprescindibles, evitando la redundancia de datos.
4. **Discusión y conclusiones:** Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

4.3 Apoyos y Notas

Apoyos (opcionales): El *Council Science Editors* recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos

competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

Las notas: En caso necesario, irán al final del artículo (antes de las referencias). Deben ser utilizadas para aclarar términos, hacer anotaciones marginales o indicar el posible uso de herramientas de Inteligencia Artificial. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias. En caso de contener alguna cita, su referencia deberá encontrarse también en la sección de Referencias bibliográficas.

4.4 Referencias bibliográficas

Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación en un espacio de investigación internacional: mínimo 35 para los manuscritos de investigaciones de carácter empírico, y alrededor de 70 para los estudios y revisiones de literatura.

Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso muy común). Las citas deberán extraerse de los documentos originales preferentemente revistas y en menor medida libros. Dada la trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los factores de impacto, se valorarán positivamente el uso de referencias provenientes de publicaciones indexadas en JCR y/o Scopus y la correcta citación conforme a la Norma APA 7 (<http://bit.ly/35FNGvN>).

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <https://search.crossref.org/>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: <https://bitly.com/>), y de los sitios web además la fecha de consulta en el formato indicado.

Normas para las referencias

a) Publicaciones periódicas

- **Artículo de revista (un autor):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- **Artículo de revista (hasta veinte autores):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición. *Alteridad*, 13(2), 214-226. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05>
- **Artículo de revista (sin DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50. <https://bit.ly/37Xd5mw>

b) Libros y capítulos de libro

- **Libros completos:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Abya-Yala.
- **Capítulos de libro:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. <https://bit.ly/3etRnZH>

c) Tesis doctorales y de maestría

- Llorent, M. (2019). *Las políticas educativas TIC en el plano autonómico: el caso de Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3YRTRr5>

d) Medios electrónicos

- Aunión, J. (2011, marzo 12). La pérdida de autoridad es un problema de toda la sociedad, no es específico del aula. *El País*. <https://bit.ly/2N1M9Dp>

Normas para epígrafes, tablas y figuras

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha

de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas y figuras deben presentarse incorporadas en el texto en Word o LaTeX ubicadas en el sitio en el que los autores consideren que deben estar. Se emplearán únicamente cuando sean necesarias e idóneas, debiendo limitarse su uso por cuestiones de espacios a seis entre tablas y figuras (salvo casos excepcionalmente justificados). Ambas deben ser enumeradas en arábigo y tituladas con la descripción de su contenido. Si la fuente de la tabla o figura no fuera de elaboración propia, los autores deberán incorporar al pie de la tabla o la figura la fuente de la que se extrae [por ejemplo, Fuente: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Las tablas deben estar elaboradas en el propio documento por lo que no se aceptarán tablas cortadas y pegadas de otros documentos que no puedan ser editados en el proceso de diagramación.

Para mantener la calidad de las figuras, en el caso de LaTeX/Overleaf, deben ser cargadas en la plantilla en formato original PDF, puesto que la conversión desde otros formatos puede disminuir la calidad de la figura. En el caso de Word, además de ser incorporadas en el documento, deberán ser enviadas como material complementario al momento del envío en el OJS de «Alteridad», debiendo tener una calidad superior a 600 dpi, en archivos de tipo TIFF, JPEG o PNG.

5. Tasas y APC

«Alteridad» es una revista *Open Access*, incluida en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) que oferta toda su producción de forma íntegra online en abierto para toda la comunidad científica. Asimismo, no establece ninguna tasa económica durante todo el proceso editorial para la publicación de los artículos, incluyendo la revisión científica, la maquetación y la traducción de los mismos. No existe ningún *publication fee*, ni *Article Processing Charge* (APC) vinculados con esta publicación, ni para autores ni para lectores. Asimismo, la revista tiene licencia *Creative-Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir* igual (RoMEO blue journal), lo que permite libre acceso, descarga y archivo de los artículos publicados. Todos los gastos, insumos y financiamiento de «Alteridad»

proviene de los aportes realizados por la Universidad Politécnica Salesiana.

6. Responsabilidades éticas

Cada autor/es presentará una declaración responsable de autoría y originalidad, así como sus responsabilidades éticas contraídas.

- **Originalidad:** Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación, siendo responsable de los autores el cumplimiento de esta norma. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es. «Alteridad», como socio internacional de CrossRef®, emplea la herramienta antiplagio CrossCheck® y iThenticate® para garantizar la originalidad de los manuscritos.
- **Autoría:** En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. «Alteridad» declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.
- **Uso de Inteligencia Artificial:** En caso de que se utilice inteligencia artificial en cualquier etapa de la investigación presentada en el artículo, se requerirá a los/as autores/as destacarlo claramente en la carta de presentación/coverletter asociado al artículo, manifestando la sección o secciones específicas donde se ha hecho uso de la inteligencia artificial. Esta indicación tiene como objetivo informar a los lectores sobre las secciones en las que se ha empleado esta tecnología, proporcionando una mayor transparencia y comprensión sobre su aplicación en la investigación presentada.

La revista Alteridad reconoce la importancia de mantener altos estándares éticos en la investigación científica, particularmente en el empleo de inteligencia artificial (IA).

Queda a discreción del equipo editorial, la aceptación de la publicación que haya utilizado inteligencia artificial.

- **Transmisión de los derechos de autor:** se incluirá en la carta de presentación la cesión de derechos del trabajo para su publicación en «Alteridad». La Universidad Politécnica Salesiana (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de los artículos publicados; favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en *ut supra*.

7. Promoción y difusión del artículo publicado

Los autores se comprometen a darle la máxima difusión a su artículo publicado, así como a toda la revista, utilizando el link a la página web de «Alteridad» (<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/>). Además, se les exhorta a compartir y archivar su artículo publicado en las redes académicas (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos, ...), sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn, ...), publicándolo en estos también el DOI), repositorios institucionales, Google Scholar, ORCID, web o blog personal, entre otras. Asimismo, se anima a los autores a compartir el artículo publicado a través de listas de correo electrónico, grupos de investigación y contactos personales.

«Alteridad» cuenta con sistemas de medición de métricas alternativas (PlumX) que permiten verificar el cumplimiento de este compromiso. Para la postulación de futuros artículos de autores de «Alteridad», se tendrá presente el impacto de los trabajos anteriores.

Publication Guidelines of «Alteridad»

1. General information

«Alteridad» is a bilingual scientific journal of the Salesian Polytechnic University of Ecuador (UPS), published since January 2006 uninterruptedly, on a semi-annual basis (January-July).

It is an arbitrated scientific journal, with peer-review system under the double-blind review, following the publication standards of the American Psychological Association (APA). This system ensures authors an objective, impartial and transparent review process, making it easier for authors to be included in reference international databases, repositories, and indexes.

«Alteridad» is indexed in the Web of Science's Emerging Sources Citation Index (ESCI), at the Scientific Electronic Library Online (SciELO), in the REDALYC Scientific Information System, in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (Latindex), in the Directory of Open Access Journals (DOAJ), in the European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS), on the Dialnet Portal. It is evaluated in the Information Matrix for Journal Analysis (MIAR), the Integrated Classification of Scientific Journals (CIRC), and the Qualis review system for CAPES journals. In addition, it is in repositories, libraries and specialized catalogs around the world.

The journal is published in two versions: electronic (e-ISSN: 1390-8642) and printed (ISSN: 1390-325X) in Spanish and English; each manuscript is identified with a Digital Object Identifier System (DOI). All articles published in «Alteridad» have the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal license (RoMEO blue journal).

2. Scope and policies

2.1 Topics

«Alteridad» is a journal specialized in Education and its transdisciplinary topics such as Didactics, School Management, Education, Educational Technology, Social Pedagogy, among others, all related to the main topic.

2.2 Contributions

All manuscripts must be original, and must not have been published in any other journal or must not be in the arbitration or publication process in another journal. Empirical research results are published in Spanish, Portuguese or English, and studies and state-of-the-art are also allowed:

- a) **Research:** 5000 to 7500 words, including title, abstracts, descriptors, tables, and references. Assessment will be made of research results, methodological rigor, the relevance of the subject, the quality of scientific discussion, the variety, timeliness, and richness of bibliographic references (preferably publications indexed in JCR and Scopus). At least 35 references must be included.
- (b) **Studies and literature reviews**
 - Studies: 5000 to 7500 words of text, including tables and references. The debate, the relevance of the topic, the originality of the contributions and the bibliographical references (preferably of publications indexed in JCR and Scopus) will be especially valued. Expected 35 references minimum.
 - Literature reviews: 6000 to 8500 words of text, including tables and references. An exhaustive review of the state of the art of a current

research topic will be considered, with justified and selective references of approximately 70 works (preferably from publications indexed in JCR and Scopus).

2.3 Sections

The journal has a semi-annual periodicity (20 articles per year), published in January and July and has two sections of five articles each by number; the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic topic and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions related with educational topics.

3. Editorial process

3.1 Submission of manuscripts

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the Open Journal System (OJS), in which all authors must register in advance, although only one will be responsible for the correspondence. No author may submit or review two manuscripts simultaneously, estimating a time of four consecutive numbers (2 years). An article may have a maximum of 3 authors, although if justified depending on the study, there may be up to 5.

«Alteridad» informs by email the reception of the manuscript submitted by the authors. The information related to the acceptance or rejection of the manuscript is sent by email and the platform; and in the case of acceptance, the author is also informed of the editing process.

The Guidelines for the Authors are on the website of the journal, in the Guidelines section, as well as the template for writing the paper (LaTeX/Overleaf or Word), the cover page and cover letter, the review protocol, the pre-submission list, the evaluation forms by the external reviewers and a guide for submitting the article through OJS. Before the submission, it is strongly recommended that the manuscript be checked with the Pre-Check Protocol. Two files should be sent simultaneously:

- a) **Cover page and cover letter** (use the official model), which must include:

- **Cover page** (Title, Abstract and key words provided in the Manuscript).
- **Full name of each of the authors**, organized in priority order; followed by the professional category, institution, email of each author and ORCID number. It is mandatory to indicate if the authors have a PhD academic degree (include Dr. before the name).
- A **Cover letter** will also be included indicating that the manuscript is an original contribution, has not been sent or evaluated in another journal, with the signature of the authors, and acceptance (if applicable) of formal changes to the manuscript compliant with the rules and partial transfer of rights to the publisher.

- b) Fully anonymized **manuscript**, in accordance with the rules referred to in section 4.

3.2 Review process

Upon having received the document and in a maximum period of 30 days, the correspondence author shall receive a notification, indicating whether the manuscript is considered or dismissed for the arbitration process by the scientific reviewers. In case that the article has formal problems or does not address the educational subject or has a high similarity percentage to another document(s), the editorial board shall reject the paper without the option to send it back. Conversely, if it has superficial problems, it will be returned to the author for corrections before starting the evaluation process. The submission date of the article will be considered based on the final submission when the article is presented with the corrections.

The articles will be scientifically evaluated by an average of three experts of the topic. Reports will indicate the following recommendations: Accept the Submission, Publishable with Modifications, Sent the manuscript back for its Review, Not Publishable. The acceptance or rejection of the manuscript for its publication will be decided from the analysis of external reports. In the case of dissenting results, it shall be forwarded to a new opinion, which shall be final. The protocol used by reviewers is public (researches; studies and state-of-the-art).

In general, once the external scientific reviews are taken into view, the criteria justifying the deci-

sion on the acceptance/rejection of the manuscript by the Editorial board are:

- Current and novelty.
- Relevance and significance: advancement of scientific knowledge.
- Originality.
- Reliability and scientific validity: proven methodological quality.
- Organization (logical coherence and formal presentation).
- External support and public/private funding.
- Co-authoring and internationalization degree of the proposal and the team.
- Presentation: good writing.

The timeline for the scientific evaluation of manuscripts after the previous estimation procedures by the Editorial Board is up to 100 days. As for the manuscripts sent for Calls for papers, their scientific review dates begin once the call finishes. Manuscripts that are positively evaluated and require modifications must be sent with the changes within the next 15 days.

3.3 Editing and publishing of the manuscript

The edition and layout processes of the accepted articles is performed by the Technical Board of the journal along with the Abya-Yala Editorial. «Alteridad» reserves the right to make style corrections and editorial changes if necessary to improve the manuscript. A proof of printing in PDF format will be sent to the authors for correcting typography and spelling, and its review and comments must be sent within three days. The Editorial provides authors a free professional translation of the final version of the manuscript into English (or Spanish, according to the original version), guaranteeing its international consultation and dissemination. Articles will be published on the journal's platform in both versions (Spanish and English) and in the following formats: PDF, HTML, EPUB and XML-Jats.

4. Structure of the manuscripts

The manuscripts shall be submitted in typeface Arial 10, simple spacing, fully justified and without

tabs or white space between paragraphs. Only large blocks (title, authors, abstracts, key words, credits, and captions) will be separated with white space. The page must be two centimeters in all its margins. Manuscripts must be submitted in Microsoft Word document (.doc or .docx), (https://alteridad.ups.edu.ec/pdf/alteridad/Microsoft_Word_Template.docx) o LaTeX/ Overleaf (.tex) (<https://www.overleaf.com/latex/templates/revista-alteridad-ecuador/svbjcbgm-crrv>), requiring the file to be anonymized in File Properties to avoid the information related to the identification of the author/s.

4.1 Cover page

Title (Spanish and English): Concise but informative, in Spanish in the first line and in English in the second, consisting of as many significant terms as possible. The title is not only the responsibility of the authors, hence changes can be proposed by the Editorial Board. A maximum of 80 characters with space are accepted.

Abstract (Spanish and English): It must be concise and must follow this order: justification, objectives, methodology used (approach and scope), more relevant results, discussion, and main conclusions. It must be written impersonally "The present work analyzes...". In the case of the Abstract (in the other language), the use of automatic translators will not be accepted. It will be between 220/230 words.

Key words (Spanish and English): 6 keywords must be presented for each language, and must be directly related to the topic of the manuscript. The use of the keywords presented in UNESCO's Thesaurus is recommended (<http://bit.ly/2kIgn8I>). New terms would be accepted only in exceptional cases if they present a standardized scientific nature.

4.2 IMRDC Structure

For those works involving empirical research, the manuscripts will strictly respect the IMRDC structure, with the headings of Economic Supports and Notes being optional. Literature Studies and Reviews may be more flexible under their headings, especially in Methodology, Results and Discussion. In all types of works, bibliographic references are mandatory.

1. **Introduction:** It should include the theoretical foundations and purpose of the study, using bibliographic citations, as well as the review of the most significant literature of the topic at the national and international level. The use of high-impact references (JCR and Scopus) will be positively valued.
2. **Methodology:** The approach and methodology used must be written in a way that the reader can easily understand the development of the research. It should contain the explanation on the approach (quantitative, qualitative or mixed) and the scope (exploratory, descriptive, correlational or explanatory). When appropriate, it shall describe the sample and the sampling form, and it must refer to the type of statistical analysis applied. If it is an original methodology, it is necessary to set out the reasons that have led to its use and describe the possible limitations.
3. **Results:** Efforts will be made to highlight the most relevant results and observations of the investigation, describing, without making judgments, the material and methods used for the analysis. The results will be presented in figures and/or tables according to the journal's standards (See section 4.4). They will appear in a logical sequence in the text, tables or figures, avoiding data redundancy.
4. **Discussion and conclusions:** It will summarize the most important findings, relating the observations with interesting studies, pointing to contributions and limitations, without resulting in data already commented in other sections. In addition, this section should include deductions and lines for future research.

4.3 Economic support and notes

Economic support (optional): Council Science Editors recommends that authors specify the source of funding for the research. Works on the endorsement of competitive national and international projects will be considered a priority. In any case, for the scientific assessment of the manuscript, it must be anonymized with XXXX only for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which must be set out in the Cover Letter and subsequently in the final manuscript.

Notes: if necessary, notes will be at the end of the article (before references). They should be used to clarify terms or make marginal annotations. Note numbers are placed in superscript, both in the text and in the final note. Notes collecting simple bibliographic citations (without comments) are not allowed, as these should be in the references. If it contains a cite, the reference must also be found in the Bibliography section.

4.4 Bibliography

Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Bibliography that is not cited should not be included in the text. Its number must be sufficient and necessary to contextualize the theoretical framework, methodology used and research results in an international research space: minimum 35 for empirical research manuscripts, and around 70 for literature studies and reviews.

They will be presented alphabetically by the author's first last name (adding the second one only in case the first one is very commonly used). The quote should be extracted from the original documents, preferably journals and to a lesser extent books. Given the significance of citation indexes and impact factor calculations, the use of references from indexed publications in JCR and/or Scopus and the correct citation following APA 7 norms is valued (<http://bit.ly/35FNGvN>).

It is mandatory that references with DOI (Digital Object Identifier System) be written in the References (can be obtained on <https://search.crossref.org/>). All journals and books without DOI must contain a link (in its online version, if applicable, and in a shorten version using Bitly: <https://bitly.com/>), and the websites must include the consultation date using the format provided.

Journal articles must be presented in English, with the exception of those in Spanish and English, in which case they will be presented in both languages using square brackets.

Norms for the references

a) Periodic publications

- **Journal article (one author):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools

is a constraint factor for inclusive education. [El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión]. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>

- **Manuscript from a journal (until twenty authors):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Sexual harassment in Ecuadorian universities: content validation for instrument development. [Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición]. *Alteridad*, 13(2), 214-226. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05>
 - **Manuscript from a journal (without DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50. <https://bit.ly/37Xd5mw>
- b) **Books and chapters of books**
- **Complete books:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Abya-Yala.
 - **Chapter of books:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. <https://bit.ly/3etRnZH>
- c) **PhD or Master dissertations**
- Llorent, M. (2019). *Las políticas educativas TIC en el plano autonómico: el caso de Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3YRTRr5>

Guidelines for Headings, Tables and Figures

The headings of the article shall be numbered in Arabic, without full case of capital letters, no underscores, no bold ones. The numbering must be at most three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return

will be established at the end of each numbered heading.

Tables and figures must be presented in the text in Word or LaTeX located in the place selected by the authors. They shall be used only when necessary and suitable, and must be up to 6 between tables and figures (more only under extraordinary cases if justified). Both must be listed in Arabic and titled with the description of their content. If the source of the table or figure corresponds to another author, the authors must incorporate the source consulted below the table [for example, Source: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Tables must be elaborated in document, thus tables cut and pasted from other documents that cannot be edited in the diagramming process will not be accepted. The figures, in addition to being incorporated in the document, must be sent as supplementary material when submitting to «Alteridad» OJS, with a quality greater than 600 dpi, in TIFF, JPEG or PNG files.

In the case of LaTeX/Overleaf, figures must be loaded in the template in original PDF format in order to maintain its quality, since conversion from other formats can lower the quality of the figure. In the case of Word, in addition to being incorporated in the document, figures must be sent as supplementary material when submitting the file on the OJS of «Alteridad», having a quality higher than 600 dpi in TIFF, JPEG or PNG.

5. Fees and APC

«Alteridad» is an Open Access journal, included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ) that offers all its production online for the scientific community. There are not fees throughout the editorial process for the publishing articles, including scientific review, layout and translation thereof. There is no publication fee, no Article Processing Charge (APC) associated with this publication, neither for authors nor for readers. The journal is also licensed by Creative-Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal (RoMEO blue journal), which allows free access, download and archive of published articles. All expenses and financing of «Alteridad» derive from the contributions made by the Salesian Polytechnic University.

6. Ethical responsibilities

Each author shall submit a responsible statement of authorship and originality, as well as their ethical responsibilities.

- **Originality:** The works must be original and should not be evaluated simultaneously in another publication; hence, the authors are responsible to comply with this standard. The opinions expressed in the published articles are the responsibility of the author/s «Alteridad» as CrossRef®'s international partner, uses the CrossCheck® and iThenticate® anti-plagiarism tool to ensure the originality of the manuscripts.
- **Authorship:** The list of signatory authors should include only those who have contributed intellectually to the development of the work. Collaborating in data collection is not sufficient criteria of authorship. «Alteridad» rejects any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the manuscripts published.
- **Use of Artificial Intelligence:** In case artificial intelligence is used at any stage of the research presented in the article, authors have to clearly highlight it in the cover letter/cover letter associated with the article, indicating the specific section(s) where artificial intelligence has been used. The purpose of this indication is to inform readers about the sections where this technology has been used, providing more transparency and understanding about its application in the research presented.

The journal Alteridad recognizes the importance of maintaining high ethical standards in scientific research, particularly in the use of artificial intelligence (AI).

It is at the discretion of the editorial team, the acceptance of the publication that has used artificial intelligence.

- **Transmission of copyright:** the transfer of rights of the manuscript published in «Alteridad» will be included in the cover letter. The Salesian Polytechnic University (the publisher) has the copyright of published articles; it favors and allows the reuse of these under the license indicated above.

7. Promotion and dissemination of the published article

The authors commit to disseminate their published article as well as to the whole journal using the link of the website of «Alteridad» (<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/>). In addition, they are encouraged to share their published article in academic networks (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos, ...), social networks (Twitter, Facebook, LinkedIn, ...), also publishing the DOI in these), institutional repositories, Google Scholar, ORCID, web or personal blog, among others. Authors are also encouraged to share the published article through email lists, research groups, and personal contacts.

«Alteridad» has a Metric Measurement System (PlumX) that allows verifying the compliance with this commitment. The impact of previous works will be considered for submitting future articles in «Alteridad».

ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 20, número I (Período enero-junio 2025)

POLÍTICA EDITORIAL

«Alteridad» es una publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS), editada desde enero de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral (enero-julio).

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*doble-blind review*), conforme a las normas de publicación de la *American Psychological Association* (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Alteridad» se encuentra indexada en el *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) de *Web of Science*, en la *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), en el *European Reference Index for the Humanities and Social Sciences* (ERIHPLUS), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), en el Portal Dialnet; está evaluada en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), y en el sistema Qualis de revisión de revistas de CAPES. Además, se encuentra en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de todo el mundo.

La revista se edita en doble versión: electrónica (e-ISSN: 1390-8642) e impresa (ISSN: 1390-325X) en español e inglés; siendo identificado cada trabajo con un *Digital Object Identifier System* (DOI). Todos los artículos publicados en «Alteridad» tienen licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal).



ABYA
YALA



1975-2025
50