

# RSEUS

REVISTA SUDAMERICANA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

**AÑO XI NÚMERO 1**

Publicación electrónica arbitrada e indexada

<https://doi.org/10.48163/rseus.1-112.2023>

Periodicidad: publicación continua

**Editora:**

Susana Graciela Pérez Barrera

**Número Especial**

**Actas del I Congreso Internacional  
de Investigación en Educación**

**Proceedings of the I International Congress  
on Educational Research**

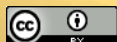
**UDE**  
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



ASOCIACIÓN URUGUAYA  
DE REVISTAS ACADÉMICAS



ResearchGate



WorldCat



Google Académico

REVISTA SUDAMERICANA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

ISSN: 2393-7815

Año XI Número 1 – 2023

Publicación arbitrada e indexada



Publicación continua: (electrónica)

Revista afiliada a la Asociación Uruguaya de Revistas Académicas



Licencia Creative Commons



Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de la Empresa

Soriano 959 Montevideo – Uruguay

Tel. (598) 2900.2442 – Interno 147

E-mail: [revistaseducacion@ude.edu.uy](mailto:revistaseducacion@ude.edu.uy)

Institución editorial: Universidad de la Empresa

### **CONSEJO EDITORIAL**

**EDITORA:** Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Alexsandro dos Santos Machado - Universidad Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Ana Casnati – Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Denise de Souza Fleith - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Jeisil Aguilar Santos – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Manuela Cabezas – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Marie Lissette Canavesi Rimbaud – Universidad Internacional Iberoamericana - México

Martín Aiello – Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

Marymili Segura – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Paula Irueste – Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

### **EVALUADORES NACIONALES**

Ana Casnati – Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Ana Claudia Barreto – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Andrea Tejera – Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay

Cristina Maciel de Oliveira – CFE/ Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

Ivana Marsicano Fernández – Universidad Tecnológica del Uruguay, Montevideo, Uruguay

Jeisil Santos Aguilar – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Juan Manuel Sarochar – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Karina Nossar – Administración Nacional de Educación Pública, Rivera, Uruguay

Eduardo Fiore – Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay

Manuela Cabezas – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Mariana Carignani Casanova – Consejo de Formación de Educación, San José, Uruguay

Martha Beatriz Peluffo Argón – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Marymili Segura – Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

Nicolás Chiarino – Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Virginia Solana – Universidad de la República, Rivera, Uruguay

### **EVALUADORES INTERNACIONALES**

---

Alexsandro dos Santos Machado - Universidad Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil  
Andréia Jaqueline Devalle Rech– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil  
Andrezza Belota Lopes Machado – Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, AM, Brasil  
Bárbara Amaral Martins – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil  
Beatriz Checchia - Instituto Universitario Escuela Argentina de la Empresa, Buenos Aires, CF, Argentina  
Carina Rondini – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, Sao Paulo, Brasil  
Carlos Alberto Palomo – Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina  
Carlos Eduardo Fortes González – Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil  
Denise de Souza Fleith - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil  
Denise Maria de Matos Pereira Lima – Secretaria da Educação do Estado de Paraná, Curitiba, PR, Brasil  
Eliane Regina Titon Hotz – Universidad Federal do Paraná – Curitiba, PR, Brasil  
Hugo Monteiro Ferreira – Universidade Federal de Pernambuco – Recife, PE, Brasil  
Jane Farias Chagas-Ferreira - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil  
Karen Bendelman – Investigadora independiente, California Association for the Gifted, San Francisco, CA, EE.UU.  
Leandra Costa da Costa – Universidad Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS – Brasil  
Luis Ernesto Gutiérrez López - Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú  
María Alicia Zavala Berbena - Universidad de La Salle Bajío, León, México  
María Paz Gómez – Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, Chile  
Marina Marques Porto-Ribeiro – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España  
Martín Aiello – Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina  
Nara Joyce Wellausen Vieira – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil  
Paula Irueste, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina  
Paula Sakaguti – Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil  
Rosa Azambuja – Faculdade Batista Brasileira, Salvador, BA, Brasil  
Sheila Torma Rodrigues – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
Simone Miranda dos Santos Sviercoski – Faculdade CENSUPEG, Paraná, Brasil  
Tatiane Negrini – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil  
Vera Borges de Sá – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

## DIRECTRICES A LOS AUTORES

Solicitamos a los autores que lean **con atención e integralmente todas las normas** para formatear los artículos que deben ser seguidas rigurosamente.

Los ejes temáticos de la Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad son:

### 1 - Cultura, Sociedad y Educación

En este eje se pueden presentar trabajos que aborden temas relativos a la interacción y a las influencias culturales y sociales en la educación y sus sistemas, instituciones y prácticas de enseñanza, así como también las diferentes formas en que la Educación altera, transforma y se refleja en la Cultura, en la sociedad y en los actores involucrados.

### 2 - Gestión de Conocimiento, Curriculum e Innovación Educativa

Este eje reúne temas relativos a las formas de producir, compartir y aplicar el conocimiento desde las prácticas docentes; al diseño curricular y al proceso de enseñanza y aprendizaje, los aspectos epistemológicos, didácticos y pedagógicos y las estrategias, procesos y tecnologías innovadoras e inclusión educativa. En este eje también se encuentran los temas relacionados a la educación especial y a la atención educativa a poblaciones específicas.

### 3 – Políticas, Gestión y Calidad de la Educación

En este eje se pueden presentar trabajos que discutan los marcos teóricos y de formulación, implementación e implantación de las políticas educativas; aspectos, procesos, teorías y paradigmas de gestión educativa y la calidad de la educación.

## PROCESO DE EVALUACIÓN Y ARBITRAJE

Una vez recibidos, todos los trabajos sometidos a publicación (artículos, ensayos, reseñas e informes especiales) se someten al **software antiplagio Compilatio**, que genera un informe de similitudes indicando las posibles fuentes de origen. Si el informe muestra evidencia de plagio, el trabajo se rechaza, informándole la decisión al/a la autor/a principal remitiéndole el Informe. En caso que se constate alguna similitud que permita sospechar la ausencia de alguna referencia (autoría, año y/o página), se solicita al/a la autor/a principal que revise el texto, corrigiendo la falla e indicando las alteraciones realizadas en una **carta de descargo**, que el editor verifica. Este proceso se reitera en el caso que hubiese correcciones significativas indicadas por los árbitros, que impliquen aumento del volumen de texto, antes de publicar la versión final.

Ante cualquier duda, verifique las situaciones que pueden ser consideradas como plagio en la **Declaración de Ética**.

El **sistema de arbitraje** utilizado es **doble ciego**. Los artículos y ensayos se envían a dos árbitros que los evalúan respondiendo al **Código de Práctica** y hacen su recomendación con respecto de la publicación o no del mismo. Los informes de los árbitros se envían al/a la autor/a principal para que implemente las eventuales correcciones. Las reseñas y los Informes especiales no son arbitrados, pero son evaluados por el/la editor/a de la revista, que también hace sus recomendaciones sobre la posible publicación. El/la responsable por la decisión final de las publicaciones es el/la editor/a.

### APC (Article Processing Charge)

RSEUS, Montevideo, XI (1), 2023

<https://plataformas.ude.edu.uy/revistas/rifedu/index.php/RSEUS>

La revista no cobra ningún tipo de tasa por el procesamiento de artículos, ni por su publicación o distribución.

## DERECHOS DE AUTOR

La revista se reserva los derechos de autor o difusión de los contenidos que se publiquen, de acuerdo a la Cesión de Derechos de Autor que se encuentra en nuestro sitio.

Los autores conservan sus derechos de autor y ceden a la revista el derecho de primera publicación de su obra, debiendo mencionarla en caso de republicación o referencia.

## ENVÍO

Los artículos, ensayos, reseñas e informes especiales se deben subir directamente en la página de la revista, después de registrarse como autor en el enlace: <https://sites.google.com/view/revistasfedu-ude/inicio>.

Además de la Cesión de Derechos de Autor, en el momento del envío se deberá manifestar la concordancia con las siguientes declaraciones:

- Declaración de privacidad,
- Declaración de Ética,
- Declaración de originalidad.

## NORMAS DE ESTILO

Los documentos presentados para publicación deberán ser trabajos originales de investigación o artículos teóricos, de revisión bibliográfica o crítica, reseñas, ensayos o informes especiales, inéditos y podrán estar escritos en español, portugués o inglés.

Los **artículos** y los **ensayos** deberán tener un mínimo de 5.000 y un máximo de 20.000 palabras, incluyendo el resumen, el abstract y las referencias.

Las **reseñas** deberán tener un mínimo de 1.000 y un máximo de 5.000 palabras, no deberán tener resumen y no serán arbitradas.

Los **Informes Especiales** no deberán superar las 20.000 palabras y serán publicados mediante evaluación del/de la editor/a de la revista.

Todo el texto deberá digitarse en Word 2009 en adelante, en hoja tamaño A4, con márgenes de 2,54 cm, fuente ARIAL 12, justificado, con interlineado sencillo y sangría de 1,27 cm. Las notas de pie de página se digitan en fuente ARIAL 10, con interlineado sencillo.

NO se aceptarán artículos, ensayos, reseñas ni Informes Especiales que no estén debidamente formateados y que no cumplan con las normas APA.

Se tendrá que tener especial cuidado en la corrección idiomática y en el cumplimiento de estas normas, en lo que se refiere a las citaciones, referencias bibliográficas en el texto y referencias al final del mismo.

La corrección idiomática es responsabilidad de los autores. No se publicarán trabajos que presenten errores gramaticales o sintácticos. En caso que presenten errores, se devolverán a sus autores para que hagan las correcciones correspondientes.

Para mayor facilidad, utilice la Plantilla para los autores.

**En el primer envío, para asegurar la integridad de las evaluaciones anónimas por pares, los autores/as deben comprobar que se hayan seguido los pasos siguientes relacionados con el texto y con las propiedades del archivo:**

\* **Han borrado sus nombres del texto, y han empleado SOLAMENTE "Autor/a" y el año utilizado en las referencias y notas a pie de página, en lugar del nombre del autor/a, el título del artículo, etc.**

\* **También se deberá quitar la identificación del autor/a de las propiedades del archivo (ver en la opción Archivo en Word), haciendo clic en las opciones que se indican a continuación, en el menú principal de la aplicación: Archivo > Información > Comprobar si hay problemas > Inspeccionar documento. Se deben marcar las opciones que puedan comprometer el anonimato, pulsar aceptar y verificar que, al guardar el archivo no aparezca ninguna referencia de autoría.**

El **título** del artículo, ensayo, reseña o Informe Especial se escribirá con letras minúsculas y la primera letra mayúscula, centrado, en ARIAL 12 **en negrita**, en el idioma original y en inglés.

Inmediatamente después del título (**y solamente en la versión final**) se escribirá el nombre del/de la/de los autor/a/es y mediante una llamada se agregarán los datos del/de los mismo/s a pie de página con una extensión máxima de 5 líneas en ARIAL 10 (cargo, institución, estudios principales, especialización, su correo electrónico, ORCID y porcentaje de autoría, es decir, porcentaje de participación en la elaboración del artículo).

A continuación, se agregará el **Resumen** (o **Resumo**) en la lengua de origen y el **Abstract** en inglés, después de los títulos correspondientes, solamente con la primera letra mayúscula, en Arial 12, en negrita, centralizados. El resumen/resumo y el Abstract deben tener un máximo de 250 palabras cada uno, ser digitado en Arial 10, con interlineado sencillo.

Separadas por un espacio, se agregarán tres a cinco palabras claves, con todas las letras en minúscula, separadas por comas, después de "*Palabras claves:*" ("*Palavras chaves:*" o "*Keywords:*", en letra cursiva, según el idioma).

Los **subtítulos de nivel 1**, se digitarán con letras minúsculas y la primera letra mayúscula, alineados a la izquierda, en ARIAL 12 **en negrita**.

Los **subtítulos de nivel 2**, se digitarán con letras minúsculas y la primera letra mayúscula, alineados a la izquierda, en ARIAL 12 en *letra cursiva*.

Los **subtítulos de nivel 3**, se digitarán con letras minúsculas y la primera letra mayúscula, alineados a la izquierda, en ARIAL 12 **en negrita**, con sangría de 1,27 cm y punto final, siendo que el texto comienza en la misma línea.

Los **subtítulos de nivel 4**, se digitarán con letras minúsculas y la primera letra mayúscula, alineados a la izquierda, en ARIAL 12 en *letra cursiva*, con sangría de 1,27 cm y punto final, siendo que el texto comienza en la misma línea. No se subrayarán palabras dentro del texto.

Las tablas y gráficos deberán adjuntarse también en archivos separados, en formato Excel y las figuras con una resolución mínima de 300 dpi, en el mismo tamaño que deben presentarse en el artículo.

No se deben utilizar abreviaturas en el resumen ni en el título y siempre que se incluyan en el texto, deben estar precedidas del nombre por extenso.

### CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las citas con **menos de 40 palabras** se escriben en el propio texto, entre comillas y sin cursiva, seguidas inmediatamente de la fuente entre paréntesis (Apellido, año), sin ninguna puntuación después del paréntesis, excepto cuando sea el final de la frase.

Las citas con **40 palabras o más** se escribirán en bloque separado del texto, con sangría de 1,27 cm desde el margen izquierdo, sin comillas, sin cursiva, con mismo tipo y tamaño de fuente 11 o 10 y con interlineado sencillo. Al final de la cita se coloca el punto antes de la referencia de autoría.

Para citar **comunicaciones personales** (como correos electrónicos, por ejemplo) que tengan relevancia académica, solamente se debe hacerlo en el texto, indicando, entre paréntesis, el apellido e iniciales del comunicador, y una fecha lo más exacta posible.

Las citas en el texto de obras **con más de 3 autores** deben referenciar apenas el apellido del primero, seguido de “et al.” y el año de la publicación, por ejemplo:

(Taylor et al., 2018).

En las referencias finales, se deben mencionar todos los autores (hasta 20) con apellido e iniciales. Por ejemplo:

Miller, T. C., Brown, M. J., Wilson, G. L., Evans, B. B., Kelly, R. S., Turner, S. T., Lewis, F., Lee, L. H., Cox, G., Harris, H. L., Martin, P., Gonzalez, W. L., Hughes, W., Carter, D., Campbell, C., Baker, A. B., Flores, T., Gray, W. E., Green, G., ... Nelson, T. P. (2018).

Vea los ejemplos de citas y referencias en las Directrices a los autores que se encuentran en el sitio de la Revista.





CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	11
RESÚMENES EXPANDIDOS KEYNOTES.....	17
INFÂNCIA E ESCOLA EM MOVIMENTO: NARRATIVAS E JOGOS PARA CRIAR ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO, PERTENCIMENTO E INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	18
Ana Cláudia Barreto dos Santos .....	18
DE LOS COMPROMISOS DEL MÉTODO BIOGRÁFICO PARA TODOS LOS ACTORES PARTICIPANTES DE UNA INVESTIGACIÓN.....	23
Carlos Alberto Palomo.....	23
Cristina Maciel de Oliveira (Ph.D.) .....	37
IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE APORTES DEL SEMINARIO ÉTICA, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN MANIFIESTOS POR PROFESIONALES QUE CURSAN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.....	37
Cristina Maciel de Oliveira .....	37
FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. ANÁLISIS DESDE LA REALIDAD URUGUAY .....	43
Juan Manuel Sarochar Risso .....	43
MODELADO DIDÁCTICO PARA DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS: CIENCIAS COMPUTACIONALES.....	48
Manuela Cabezas.....	48
CALIDAD EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI.....	60
Martín Aiello .....	60
Mónica Da Silva Ramos (Ph.D.) .....	65
CRUZANDO FRONTERAS: .....	65
MIGRACIÓN, PANDEMIA, NIÑEZ Y EDUCACIÓN .....	65
Mónica Da Silva Ramos.....	65
LOS IMPACTOS DEL ATENDIMIENTO PSICOPEDAGÓGICO POSPANDEMIA COVID 19 .....	71
Rosa María da Motta Azambuja .....	71
Susana Graciela Pérez Barrera (Ph.D.) .....	76
¿Y DESPUÉS QUE CRECÍ? UNA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL SOBRE ADULTOS CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN .....	76
Susana Graciela Pérez Barrera.....	76
RESÚMENES PONENTES.....	11
Políticas públicas e gestão escolar: estudantes com deficiência visual em duas escolas de Taguatinga – Distrito Federal, Brasil no ano de 2019 .....	84
Amarildo Reino de Lima.....	84
O IMPACTO SOCIAL DE UM PROJETO QUE UTILIZA A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO SOCIOEDUCACIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	86
André Luiz Ribeiro de Freitas.....	86
(IN)DISCIPLINA E A INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD).....	88
Camila Aparecida Garcia.....	88
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA PRÁTICA NOS 4º, 5º E 6º ANOS DA ESCOLA INDÍGENA NA RESERVA KARIRI XOCÓ DO ALAGOAS NO PERÍODO DE 2019 A 2020 .....	90
Deborah do Valle.....	90
PRÁTICAS E DESAFIOS: JOGOS DIGITAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	92
Evandro Carlos Silva Magalhães.....	92
FALANDO COM AS MÃOS - FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	94
Luciana Moraes Soares .....	94
Maria Helena Mena Dutra .....	94
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF NA ESCOLHA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	96
Márcia Junkes .....	96
Adolescentes mujeres con Altas Habilidades/Superdotación .....	97
Mariana Carignani .....	97
A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ AO POLO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM 2022, NA PERSPECTIVA DE SUAS FAMÍLIAS E PROFESSORES .....	99
Maristela Trentini.....	99
O DESVELAR DOS SABERES, DOS SENTIDOS, DOS SIGNIFICADOS E DAS NARRATIVAS EDUCACIONAIS DAS MULHERES ESTUDANTES PRIVADAS DE LIBERDADE DO INSTITUTO PENAL TALAVERA BRUCE (IPTB) - RIO DE JANEIRO – BRASIL.....	101

## Contenido

---

Marli Tavares .....	101
A IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO DE MULHERES NO ENSINO SUPERIOR .....	103
Marseli Nunes de Castro .....	103
A TRAJETÓRIA DE UMA MULHER SURDA PARA TORNAR-SE DOCENTE EM ENSINO DE LIBRAS: EDUCAÇÃO, QUEBRA DE BARREIRAS E ACESSIBILIDADE .....	105
Paula Maiane da Silva Cavalleiro.....	105
EL PENSAMIENTO DE DISEÑO COMO MODELO DE ENRIQUECIMIENTO PREVIO A LA IDENTIFICACIÓN DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN .....	107
Romina Gissell Rossello Mercadante.....	107
PROYECTO DE INTERESES: POTENCIANDO UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	109
Silvana Pérez Giró.....	109
O 'MAKER' NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA NOVA ABORDAGEM PARA OBTER NOVAS PERCEPÇÕES.....	111
Stephany Fernando de Araujo Flôres Mendonça .....	111

**Actas del I Congreso Internacional de Investigación en Educación**  
**Proceedings of the I International Congress on Educational Research**

---

Susana Graciela Pérez Barrera<sup>1</sup>

**PRESENTACIÓN**

Este número especial de nuestra revista también es especial para nuestra Facultad porque inaugura un congreso que tiene como objetivo promover la divulgación y el desarrollo de las investigaciones realizadas por los docentes y discentes del Programa de Formación Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa, fortaleciendo la cooperación con universidades extranjeras y fomentando la creación de semilleros y grupos de investigación.

La investigación en Educación es una ciencia y también es un arte, lo que hace de ella una criatura de naturaleza muy especial, puesto que es la única que nos provee conocimientos que generarán otros en todos los campos del saber.

Investigar en Educación no es algo sencillo, porque a ella le ha costado mucho elevarse al nivel de ciencia y aunque siempre existió desde las eras más remotas y de las formas más variadas, todavía existen prejuicios en los medios académicos.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación, Facultad en Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa, responsable de la Unidad de Investigación, líder del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación y del Phoenix International Research Group, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Montevideo, Uruguay. [sperezbarrera@ude.edu.uy](mailto:sperezbarrera@ude.edu.uy). ORCID: 0000-0003-1449-469X

Es por eso que nos avocamos a la tarea de contribuir para mantener su estatus, mostrando lo que se investiga en Educación.

### **Organización**

El I congreso internacional de investigación en Educación ocurrió en enero de 2023 y sus ejes temáticos fueron:

- Cultura, sociedad y educación
- Políticas públicas educativas
- Pedagogía y didáctica
- Educación especial
- Inclusión educativa

Organizado por Las Dras. Manuela Cabezas y Susana Pérez-Barrera, el evento contó con un Comité Científico internacional que evaluó los trabajos de los estudiantes y que estuvo compuesto por los siguientes miembros:

- Ana Casnati (PhD) - Universidad de la República (UDELAR)
- Dra. (c) Ana Claudia Barreto - Universidad de la Empresa (UDE)
- Andrea Rech (PhD) - Universidad Federal de Santa Maria (UFSM)
- Carina Rondini (PhD) - Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
- Cristina Maciel (PhD) - Consejo de Formación en Educación (CFE)
- Débora Deliberato (PhD) - Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
- Edson Fernandes (PhD) - Anhanguera Educacional
- Eduardo Fiore (Mag.) - Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL)
  
- María Paz Gómez Arizaga (PhD) - Universidad de Santiago de Chile (USACH)
- Marymili Segura (PhD) - Universidad de la Empresa (UDE)
- Tatiane Negrini (PhD) - Universidad Federal de Santa Maria (UFSM)
- Virginia Solana (Mag.) - Centro Regional de Profesores del Norte (CRPN)

La participación de estudiantes de la Maestría en Educación uruguayos y brasileños y demás interesados fue significativa (alrededor de 120 personas) y esperamos se vuelva a repetir el año próximo.

### **Programa**

La programación que publicamos a continuación en su idioma original fue bien diversa y muy apreciada por los participantes y se desarrolló los lunes y jueves a partir de las 18 horas para facilitar la participación de los estudiantes de la Maestría en Educación.

13

#### **Lunes 9/1**

18:00 – 18:15 - Inauguración (Autoridades)

18:15 - ¿y después que crecí? Una investigación internacional sobre adultos con Altas Habilidades/Superdotación

Susana Graciela Pérez Barrera (PhD)

18:45 - Falando com as mãos - formação de professores

Luciana Moraes Soares y Maria Helena Mena Dutra

19:00 - A trajetória de uma mulher surda para tornar-se docente em ensino de libras: educação, quebra de barreiras e acessibilidade

Paula Maiane da Silva Cavalheiro

19:30 – Niñez y escuela en movimiento: narrativas y juegos para crear espacios de acogida, pertenencia e inclusión educativa

Dra. (c) Ana Claudia Barreto

#### **Jueves 12/1**

18:00 - De los compromisos del método biográfico para todos los actores participantes de una investigación

Carlos Alberto Palomo (PhD)

18:30 – Práticas e desafios: jogos digitais de alfabetização na educação de jovens e adultos

Evandro Magalhães

18:45 - (In)disciplina e a invisibilidade de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD)

Camila Aparecida Garcia

19:00 – Educação escolar indígena: o desenvolvimento curricular na prática nos 4º, 5º e 6º anos da escola indígena na reserva Kariri Xocó do Alagoas no período de 2019 a 2020

Deborah do Vale

19:30 - El perfeccionamiento docente en la región: las claves de las reformas educativas ¿cuánto hemos avanzado?

Martha Beatriz Peluffo (Mag.)

### **Lunes 16/01**

18:00 - Formación para la ciudadanía. Análisis desde la realidad uruguaya

Juan Manuel Sarochar (PhD)

18:30 - A trajetória dos estudantes das escolas municipais de Balneário Camboriú ao Polo de Altas Habilidades/Superdotação em 2022, na perspectiva de suas famílias e professores

Maristela Trentini

18:45 – A identificação das altas habilidades/ superdotação de mulheres no ensino superior

Marseli Nunes de Castro

19:00 – O impacto social de um projeto que utiliza a educação musical como estratégia para promover o desenvolvimento socioeducacional de crianças e adolescentes

André Luiz Ribeiro de Freitas

19:30 – Modelado didáctico para didácticas específicas: ciencias computacionales

Manuela Cabezas (PhD)

### **Jueves 19/01**

18:00 - La educación híbrida ¿nueva tipología universitaria o modelo general educativo?

Claudio Rama (PhD)

18:30 – O 'maker' no ensino de matemática: uma nova abordagem para obter novas percepções

Stephany Fernando de Araujo Flôres Mendonça

18:45 - Proyecto de intereses: potenciando una educación inclusiva

Silvana Pérez Giró

19:30 Os impactos do atendimento psicopedagógico pós-pandemia Covid 19  
Rosa Azambuja (PhD)

### **Lunes 23/01**

18:00 – Calidad educativa en el siglo XXI  
Martin Aiello (PhD)

18:30 – Contribuições da pedagogia Waldorf na escolha da formação acadêmica  
Márcia Junkes

18:45 – Políticas públicas e gestão escolar: estudantes com deficiência visual em duas escolas de Taguatinga – Distrito Federal, Brasil no ano de 2019  
Amarildo Reino de Lima

19:00 – El pensamiento de diseño como modelo de enriquecimiento previo a la identificación de Altas Habilidades/Superdotación  
Romina Gissell Rossello Mercadante

19:30 - Desvelando cidades invisíveis e impossíveis nas cidades educadoras: narrativas autobiográficas de infâncias e juventudes  
Alexsandro Machado (PhD)

### **Jueves 26**

18:00 – Cruzando fronteras, migración, niñez y educación  
Mónica da Silva Ramos (PhD)

18:30 – O desvelar dos saberes, dos sentidos, dos significados e das narrativas educacionais das mulheres estudantes privadas de liberdade de um instituto penal brasileiro  
Marli Tavares (Mag.)

18:45 – Adolescentes mujeres con Altas Habilidades/Superdotación  
Mariana Carignani Casanova (Mag.)

19:00 – Atención a estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación en medios rurales  
Leticia Arbelo Marrero (Mag.)

19:30 – Identificación y análisis de aportes del seminario ética, democracia y educación manifiestos por profesionales que cursan maestría en educación  
Cristina Maciel de Oliveira (PhD)



A continuación, publicamos los resúmenes expandidos de los keynotes, docentes de nuestra Facultad y los resúmenes de los estudiantes, que presentaron sus tesis o los avances de las mismas.

## RESÚMENES EXPANDIDOS KEYNOTES



**Ana Cláudia Barreto dos Santos (Mag.)**

Doutoranda em educação pelo PIDE – Programa Interuniversitario de Doctorado em Educación. UNTRF, UNLA, UNSAM. Docente e membro da Unidad de Investigación da UDE – Universidad de la Empresa. Docente G2 contratada Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay.  
Email: anaclaudia.barreto03mail.com

## **Infância e escola em movimento: narrativas e jogos para criar espaços de acolhimento, pertencimento e inclusão educacional**

Ana Cláudia Barreto dos Santos

18

Apresentamos neste resumo a contextualização e os problemas de pesquisa e extensão que realizamos em uma escola pública de Montevideu, desde 2019, pela Faculdade de Psicologia da Universidade da República do Uruguai.

A importância da educação para promover a equidade e facilitar a inclusão social das crianças em contexto de deslocamento é amplamente reconhecida por diferentes organizações internacionais (Paz, 2020; OCDE, 2020; OIM, 2019; ACNUR, 2020). Ao mesmo tempo, há uma variedade de estudos que revelam diferentes formas de discriminação, xenofobia e exclusão social sofridas por crianças migrantes em suas jornadas pelos sistemas educacionais em diferentes partes do mundo (Bruehl et al, 2021; Estalayo et al, 2021; Fouquet e Napoli, 2021). Há também literatura que mostra como as opressões se entrelaçam em termos de raça, gênero, classe social e origem diferencial em relação aos migrantes nas instituições educacionais (Pavez-Soto et al, 2021, Lalueza et al, 2019, Parker & Gillborn, 2020, Hooks, 1994).

No Uruguai, atualmente os movimentos migratórios contemporâneos são Sul-Sul, pessoas de países latino-americanos de migração não tradicional para a nossa sociedade: Cuba, República Dominicana, Peru, Venezuela,

Colômbia e Haiti. Os migrantes são racializados e discriminados principalmente por suas características fenotípicas, níveis educacionais e competitividade no mercado de trabalho (Koolhaas, Prieto e Robaina, 2017). Esta população está localizada principalmente no centro da cidade, Ciudad Vieja e Cordón, uma vez que existem pensões, é a área mais acessível para a procura de emprego e a realização de procedimentos para residir no país. Isso significa que as escolas nessa área recebem muitas crianças migrantes, aumentando suas matrículas. No Uruguai, as crianças migrantes representam 1,7% do total de matrículas registradas na educação pública (ANEP, 2020) e podem acessar o sistema educacional em qualquer época do ano letivo.

A inclusão educacional pode ser definida como "o processo de responder à diversidade das necessidades dos alunos através do aumento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzindo a exclusão dentro e fora da educação" (UNESCO, 2007, p. 6). A legislação nacional inclui essa definição de inclusão educacional e a reforça quando afirma que "para o efetivo cumprimento do direito à educação, as propostas educacionais devem respeitar as diferentes capacidades e características individuais dos alunos, a fim de alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades" (Lei nº 18.437, art. 8º).

Na escola investigada, a realidade das crianças migrantes é tão complexa quanto a das crianças uruguaias que, por várias razões, estão alojadas em residências temporárias do MIDES. Isso leva a uma significativa flutuação de sua população ao longo do ano, bem como ao fato de que essa população é atravessada por um conjunto de vulnerabilidades,

tanto específicas quanto estruturais, que condicionam seus processos educativos.

Perante essas situações, considera-se fundamental a construção de respostas multidimensionais de forma participativa que permitam favorecer os processos de acesso e continuidade educacional; por meio do acompanhamento nos processos de vinculação educacional de meninas e meninos; o desenvolvimento de atividades interculturais, multisseriados e intergeracionais; e um trabalho de formação e acompanhamento dos professores para compreender e intervir adequadamente no novo cenário educacional advindo da situação social, sanitária e econômica nacional. Considerando as mudanças nas práticas escolares geradas pela Covid-19, e as necessidades percebidas e identificadas na escola, buscamos construir um espaço de pertencimento escolar, que possibilite a ressignificação cultural, a convivência, a recuperação das vozes, a escuta e as aprendizagens.

Entendemos que a diversidade da população mencionada apresenta desafios educacionais e que o problema de desvinculação educacional é fundamental nesta proposta, bem como a promoção e proteção dos direitos das crianças. Nesse sentido, o projeto pode ser entendido em termos gerais como uma resposta concreta a um problema social. Concretamente, o trabalho que a equipe de investigação tem realizado nos anos anteriores, permite identificar a mobilidade da população atendida e as situações de precariedade da vida de muitas meninas e meninos em situações que requerem intervenções urgentes.

*Palavras-chave:* infância, migração, educação.

## Referências

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). En clave educativa. *Boletín de la ANEP*, 2 (Agosto 2021).
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2020). *Tendencias globales del desplazamiento forzado en 2020*. <https://www.acnur.org/60cbddfd4>
- Bruel, A., Rigoni, I., & Armagnague, M. (2021). Migrações internacionais e o direito à educação: Desafios para o enfrentamento de desigualdades pelas políticas dos sistemas de ensino. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(66), 1-10. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6795>
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P., & Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Fouquet-Chauprade, B., & Napoli, J. (2021). Implementation of educational policies for migrants: A case study in the Swiss canton of Geneva. *Education Policy Analysis Archives*, 29(69), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5726>
- Esteban-Guitart, M. (2012) La psicogeografía cultural del desarrollo. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. 59, 105-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938157>
- Esteban-Guitart, M. (2013) Fortaleciendo el entendimiento mutuo. Procedimiento y fundamentos de la adaptación realizada del programa educativo “Fondos de conocimiento” En Esteban, M., Vila, I. (Coord). *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. (p.p. 39-64) Editorial Horsori.
- INEEd (2020). *Estudio de salud ocupacional docente*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/estudio-de-salud-ocupacional-docente.html>
- Hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir*. La educación como práctica de la libertad. Routledge.
- International Organization for Migration (2019) *Glossary on Migration*. International Migration Law Nr. 34.

- [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_34\\_glossary.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf)
- Koolhaas, M., Prieto, V., Robaina, S. (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay*. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas.
- Lalueza, J., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Ley 18.437 de 2008. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008. D.O. No. 334/009 / 294/013. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Parker, L. & Gillborn, D. (2020) *Critical Race Theory in Education*. Routledge.
- Paz, J. (2020). Vulnerabilidad multidimensional de niñas, niños y adolescentes en Argentina ante la pandemia. En Lustig, N. & Tommasi, M. (2020). *El COVID-19 y la protección social de los grupos pobres y vulnerables en América Latina*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/blog/2020/vulnerabilidad-multidimensional-de-ninas-ninos-y-adolescentes-e.html>
- UNESCO (2007). *Issues and challenges on inclusive education from an inter-regional perspective*. Ginebra: mimeo, UNESCO-BIE.



**Carlos Alberto  
Palomo (Ph.D.)**

Doctor en Educación por la  
Universidad Nacional de Tres  
de Febrero (UNTREF - UNLa),  
Argentina.  
ORCID: 0000-0001-5276-9565  
charliepalomo@gmail.com

**De los compromisos del método biográfico para todos los  
actores participantes de una investigación**

Carlos Alberto Palomo

Lamento compartir con ustedes una noticia intranquilizadora: la metodología única, universal y mejor no existe. Si existiese por un lado sería infinitamente más fácil. Cumplimos con lo que hay que hacer y listo. Tendremos éxito. ...Ahora que lo pienso bien...también sería inmensamente más aburrido, menos desafiante y profundamente irrespetuosa de las personas participantes de la problemática (tanto investigadores como investigados). Todas las investigaciones (y con esto digo todas las tesis) serían iguales en su estructura y desarrollo.

Una investigación es dialógica. Se plantea como una charla entre personas que comparten un problema. Eso genera una postura ontológica, epistemológica y metodológica. No es algo simplemente superficial o declaratorio. Solo para comenzar. Creer en la ilusión de métodos únicos puede ser muy aliviador emocionalmente. Pero también significa entrar en un camino de forzamiento de la realidad y los procesos para que el resultado sea el que siempre tuvimos en mente.

Tal vez esté haciendo un planteo muy elemental. Pero entonces me pregunto por qué me encuentro para evaluar informes de tesis en los cuales el autor parece saberlo todo desde un principio hasta el fin y no demuestra haber aprendido nada nuevo en todo el recorrido. Ay, ay, ay, pienso. Tanto trabajo -porque hacer una tesis implica una gran inversión de tiempo, esfuerzo, estudio, reflexión y dialogo- para tan poco:



simplemente alcanzar limitadamente el objetivo administrativo de cumplir con un paso imprescindible para egresar. Escribir un informe y recibir un diploma.

Mucha inversión (demasiada) para tan poco.

Pero una investigación de tesis puede ser otra cosa. Algo más valorizante para quien la hace y con quienes la hace. Es decir, sino es un simple informe monográfico ... ¿Qué es? Bueno, por lo menos -o lo máximo, según se viva- es el compromiso con todo el proceso de la investigación. Es ponerse en tesis. Es ponerse en la tesis. Y en definitiva es exponerse en la tesis. La diferencia es abismal. Entre un simple trabajo escolar y el comienzo de una carrera académica. En cuyo recorrido las investigaciones continuarán, continuarán y continuarán. ¿Por qué privarse del placer de aprender a hacerlo bien? ¿Por qué establecer una barrera entre investigador el resto de los participantes que serán quienes nos enseñarán lo que aún no sabemos?

¿Es lo que recomiendo? Por favor, no me otorguen ese lugar supremo de autoridad moral de recomendarle a nadie lo que tiene que hacer. Apenas puedo comentarles lo que yo hago: Me comprometo. Me meto en lo que hago o no lo hago. La diferencia en lo personal interior es supina y en lo exterior de producción de conocimiento es vivenciable y apreciable para cualquier lector. Se nota. Si usted es tesista, le puedo asegurar que cualquier miembro del jurado tardará apenas unos minutos en reconocer cuál de los dos caminos usted ha transitado.

En el proceso, las palabras fluyen. Tejen, se tejen. En el final no hay un informe. Hay un texto que atrapa. Que descrea de lo que se ha dicho con anterioridad y presenta una novedad. Ora desconocida para los teóricos que se habían ocupado del

tema, ora nunca escuchado o leído para el investigador que estudio el tema, ora no percibido para los actores del campo. O ... todo eso junto. Éxtasis de una investigación que deriva en una de esas tesis que causan placer de realizar y goce al ser leídas. Existen. (Muchas veces me llegan de esas para evaluar. ¡Es una fiesta de lectura!). Todo mediado por el compromiso que en este momento incluye la demanda al compromiso del evaluador en mirar (y disfrutar) hasta el último detalle. La pequeña gran diferencia.

¿Y en dónde más encontramos el compromiso? En la palabra. El género humano está hecho de palabras. Y ellas no están aisladas en una vida en sociedad. Se cruzan y entrecruzan. Salen a la luz o se ocultan. Se mezclan y se funden. Se deconstruyen y construyen permanentemente. De manera dinámica. Por eso trabajo en mis investigaciones con palabras. Con discursos. Con narrativas. Con conversaciones. Porque... “En la verdadera vida del lenguaje se cultiva la convivencia, la acción conjunta, y esto ocurre sobre todo en las conversaciones”, (Gadamer, 1997, p. 94).

¿Toda palabra da lo mismo? Bueno ... justamente, no. Por eso, el primer pecado metodológico es arrasar la carga semántica de las palabras. Manipularlas sin escucharlas. Hacerles padecer una contabilidad irrespetuosa y descomprometida. ¿Para qué alguien haría semejante despropósito? Para que el resultado le dé lo que quería encontrar. Sólo se demostró a sí mismo lo astuto que era anticipando el nudo del problema. Para semejante autohomenaje utilizan una tesis y desperdician la oportunidad de convertirse en investigadores.

Dijo el gran pedagogo nordestino: “investigo porque me investigo”, (Freire, 1996). Me permito tomarlo para una

paráfrasis: analizo el discurso del otro porque analizo mi discurso. No somos extraños. No estamos en diferentes niveles jerárquicos de conocimiento. Investigo para aprender. Que los que ya lo saben todo escriban un libro y lo compartan. Los que tomamos la decisión ético-política de aceptarnos limitados en nuestro conocimiento, vamos al campo a aprender. Y no a confirmar lo que ya sabíamos.

26

¿Por qué investigamos lo que investigamos? ...uhm...vamos por la honestidad intelectual más brutal: porque lo deseamos. Luego vendrán las fundamentaciones que por supuesto pueden y deben ser tan necesarias como valederas. Pero desde el inicio estamos (como investigadores investigando) en uno de los cardinales de la investigación. No vale la pena negarlo. Es evidente. Y en algún sentido contribuye a la sanidad de la tarea. Vamos a investigar lo que deseamos, porque lo deseamos y con los limitados recursos que disponemos. Acá viene una consecuencia inevitable: dejemos de lado el tono firme del profesor sabelotodo. (Al cual a veces el sistema educativo nos fuerza, lo admito). Amamos el conocimiento. Vamos por él. Procuramos su encuentro. Y si el dispositivo metodológico de la investigación (que nosotros mismos vamos a armar) no nos juega en contra, algo bueno va a aparecer. Se los aseguro.

Investigamos porque hay algo que nos incomoda. Una porción de la realidad nos molesta. No estamos conformes. Queremos una respuesta y nos hacemos una pregunta, y otra, y otra. “El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar. Se llama dialéctica porque es el arte de llevar una auténtica conversación”, (Gadamer, 1993, p. 444). Lo que la academia reconoce con su

canon y sus representantes tribunales como una buena tesis no difiere de ser una buena conversación comprometida.

Por eso investigar no es para tímidos ni especuladores. Tener una lista finita y cerrada de preguntas en el inicio de una tesis es un buen plan para la insatisfacción. Si abrimos una cuestión, la abrimos. Y a poner el cuerpo en eso. A disponerse a escuchar lo que nos va a encantar escuchar (porque coincide con nuestros gustos) y a oír lo que hubiéramos preferido jamás saber (ora porque no nos gusta, ora porque nos contradice en nuestras convicciones previas y presupuestos). Y sí...estábamos equivocados. Pero en eso se apoya la ciencia. En enunciados que puede ser falsos y cuya falsedad se puede demostrar. Para afirmaciones generales, contundentes y cerradas ya están los políticos y los parapsicólogos. El investigador que encuentra ese infierno tan temido que algunos consideran error, es simplemente alguien que ha hecho adecuadamente su trabajo. Eso será valorado, muy valorado por todos sus lectores (incluyendo a los miembros del tribunal).

Entonces, en la intimidad del escritor tesista se juega su honestidad y su compromiso con lo hallado. Se puede mentir a sí mismo con gran facilidad. Pone bajo la alfombra para que no moleste la belleza de la estructura pensada previamente. O toma con valentía la palabra del otro (especialmente del otro distinto) y se expone con claridad porque es el diferencial concreto y evaluable de lo que la persona del campo nos aporta con total generosidad y sin especulación alguna con la inmensa sabiduría que viene justamente del territorio y de una forma que a los académicos nos cuesta asumir: el actor del campo tiene

su propia sociología de lo que acontece. El actor del campo no es un mero oprimido por la realidad que lo rodea. Tiene sus concepciones. No pidió permiso para tener una cosmovisión de los hechos. Y si nos siente comprometidos con el tema y nos siente respetuosos de su palabra compartirá con una generosidad incalculable su enorme sabiduría. Por el contrario, si percibe que le estamos tomando examen, se reservará lo que sabe para alguien más inteligente.

Hago aquí una nota aparte muy especial. Muchas veces el investigador implora hasta el ruego más profundo que el actor participante le otorgue una entrevista o comparta un documento. Y una vez conseguida la información olvida para siempre jamás que eso le genera el compromiso de darle una devolución de los hallazgos de la investigación. ¿Cuándo se revertirá esa tendencia? No lo sé. Les juro que no tengo todas las respuestas. Pero investigadores (tesistas) abandónicos (de los participantes de la investigación) hay muchos.

Volvamos. Entonces: ¿Están decididos a escuchar una voz diferente a la de ustedes? ¿Qué opción van a tomar? Lo más importante: solo ustedes lo sabrán. Simplemente me atrevo a hacer un comentario: vivirán con eso toda la vida. Solo ustedes conocerán cuán honestos, comprometidos y respetuosos son ustedes en sus investigaciones.

(Aunque también debo reconocer que cierta expertise después de años de ser miembro de tribunales, algún indicio puedo tener y no creo que sea una cualidad que no comparta con otros colegas.)

Una investigación que tiene por propósito generar una tesis de maestría o de doctorado se realiza en un entorno determinado con reglas claras que deben estudiarse en

profundidad y cumplirse a rajatabla. Escritura Académica, Metodología I y II, Seminario Integrador, Seminario Permanente, Ateneos, y otras expresiones del menú. Hay que estudiar. Leer, analizar y profundizar. Además, debieran ser de las primeras ideas que tienen que conversar el tesista con su orientador. Otra vez, no toda la vida es tan ordenada y tan organizada. En una tesis hay (y debe haber) un espacio de rebeldía. Pero un rebelde genuino, primero estudia. Luego discute o propone una alternativa.

“Al abrir la caja negra de los hechos científicos, sabíamos que estábamos abriendo la caja de Pandora. No había forma de evitarlo” (Latour, 2001, p. 37). Pero llegó el momento de mostrar cuán valientes y responsables podemos ser. Un verdadero investigador debe ser osado...pero con causa. So riesgo de convertirse en su principal obstáculo. En eso no habrá profesor o profesora de metodología u orientador/a que pueda ayudarlo. Se trata de un diálogo franco y profundo con sí mismo. Obviamente puede mentirse y además creerse su propia falacia. En ese caso el círculo trágico habrá quedado perfectamente cerrado y la oportunidad de desbrozar el tema que era el motivo de inquietante (problema de la investigación) habrá huido del escenario.

Existe una larga tradición de la educación tradicional (debemos como gestores y docentes hacernos cargos de esto) del reforzamiento de las fuentes de conocimiento como los libros y lo que decimos los profesores de los libros. Libros que solo confirman lo que dicen otros libros y el sacerdote encargado de reforzarlo en la homilía pagana (o clase expositiva) es, somos los profesores. No es de extrañar entonces que el tesista no tenga una adecuada representación del peso que el comportamiento en el campo en el valor total de su producto de

investigación. Las lecturas previas son importantes. Muy importantes. Reflejan lo que los intelectuales académicos han reflexionado y plasmado en escrito sobre las temáticas que nos ocupan. Otro tanto pasa con el estado del arte. Que pinta un panorama de las últimas investigaciones y artículos y comunicaciones derivadas sobre esos mismos puntos. No se debiera encarar una tesis de maestría o doctorado sin estos antecedentes.

Pero el diferencial de cada tesis, lo que transforma a un tesista en un master o un doctor es su trabajo en el campo. Los datos relevados, la información analizada, las consideraciones alcanzadas. (Por eso en el gráfico -que ya llega, calma- estos contenidos ocupan más de la mitad). El descuido en el campo no es un buen recorrido para un trabajo de tesis. Lo entendemos. Tal vez sea más fácil leer un libro o preguntar a un profesor. Lamentamos quebrar una ilusión más. La investigación es dialógica -insistimos- y la charla no siempre es coherente. Tiene saltos. Huecos. Contradicciones. Simplemente porque lo social no es homogéneo, no es único y no es dócil a una síntesis sencilla. O si se prefiere, homogeneizar, sintetizar, abreviar conllevan una violencia inconsistente con nuestro compromiso de investigadores.

¿Dónde está esa realidad compleja de lo social? Dejemos, por el bien de nuestro trabajo de investigación, las explicaciones abreviadas. “Lo social parece estar diluido en todas partes, y sin embargo en ninguna parte en particular”, (Latour, 2008, p. 15). ¿Y entonces? La investigación científica guarda un parecido con un artesanato. Detalle por detalle. En una reconstrucción que la constituye como tarea noble y trabajador consciente.

Una y otra vez aparece el tema del compromiso. Más aún: de comprometerse. En este punto, en este día podemos determinar la muerte del alumno. Esa figura que disciplinadamente realiza la tarea, lee lo que haya que leer, repite las palabras del profesor y considera que ha alcanzado el conocimiento de un tema. El compromiso al mismo tiempo de representar su muerte, se presenta como el nacimiento de otra figura: el estudiante. Y estudiantes somos todos. Los tesisistas, investigadores iniciales, y los profesores, investigadores con trayectoria.

Desde la elección del tema. ¿Lo escojo porque me parece que me resultará fácil? ¿O porque creo que es una deuda que entiendo que la educación no tiene saldada? ¿Una realidad contradictoria con las amables declaraciones realizadas en congresos o publicadas en revistas? ¿Una injusticia que vive y convive en el cotidiano de la escuela o la universidad?

Es el momento de marcar de qué lado estamos. ¿En el sector de la ciencia confirmada y tranquila o en el de la investigación inquietante de lo irresuelto? Entonces, ir por el camino sin alteraciones de lo conocido...

“...o bien se trata en forma fidedigna a los otros y representarlos con objetividad científica, o de producir conocimiento a partir de un compromiso intenso e intersubjetivo, dialógicamente mediado, sin que la violencia de la intervención científica los someta en una suerte (...) de microimperialismo” (Batallán, 1995, p. 98).

Cuando el candidato a master o doctor se compromete y abandona el cálido y amable espacio de la simple confirmación de lo que a priori iba a buscar, no solo se está abriendo a un



camino alternativo, asumiendo las opciones, respetando las voces disidentes y valorizando el saber del otro sino está autoevaluándose como master o doctor.

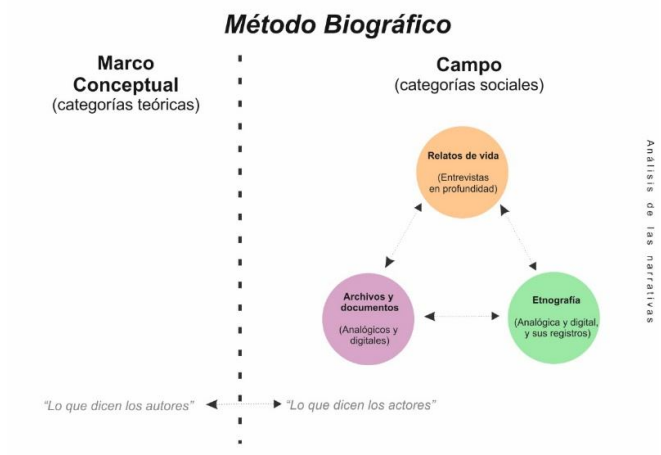
Existe, claro, un proceso y una ceremonia en dónde un tribunal de diplomados que dice si alguien se merece esa categoría. Pero cuando se llega a ese momento, a ese día, ya casi todo está jugado. Cada investigador tiene conciencia si ya está o no en el nuevo estadio al que se postula.

32

### **Y ahora la multipropuesta**

El diseño presentado es una invitación. Un conjunto de decisiones preliminares para iniciar el recorrido. Tal vez, no con la idea de mapa que sintetiza el territorio sino como una guía. Considerar este diseño como una guía de viaje es un aporte metodológico sustancial (además de una postura onto-epistemológica). “La ventaja de un libro de viaje es que no puede ser confundido con el territorio al que simplemente se superpone” (Latour, 2008, p. 35). Es decir, es un menú de sugerencias. Que irán incorporando reflexiones y continuos rediseños. “En nuestra opinión, el diseño de la investigación debe ser un proceso reflexivo en todas las etapas del desarrollo del proceso”, (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 40). Ya se verá como otros textos complementan esta guía inicial.

**Producción de conocimiento en una investigación:**



Fuente: Palomo (2015)

Vamos. Leamos juntos el gráfico. Lo primero que habría que considerar es lo que no está. El esquema representa la producción de conocimiento de una investigación. Una investigación (conjeturando positivamente) en una cadena de investigaciones. Es decir, un trabajo así para para generación de una tesis de maestría o de doctorado es un eslabón en la trayectoria de una persona. Muchos de los errores de un proyecto de tesis es investigar todo sobre un tema determinado en solo una investigación. Revise y dialogue con su orientador u orientadora recortes posibles. La vida continúa. Inclusive la del investigador. (Mentalidad positiva: se sobrevive).

En segundo lugar, hago un destaque estético-organizativo. Lo primero que aparece a la izquierda en lo que genéricamente denominamos marco teórico y que para ser más precisos podríamos desagregar en: líneas teóricas tomadas, marco conceptual y estado del arte. Olvide la idea de hacer una investigación sin tener muy trabajada estas distancias fundantes. Pero como usted mismo puede apreciar ocupa un poco menos de la mitad de la tesis. Con esto digo, estudie mucho lo estudiado por otros sobre el tema que usted

investigará. (So peligro de hablar o escribir como si usted estuviera inaugurando el problema). Pero no ayuda pensar que sólo eso transformará una muy buena colección de lectura racionales en una tesis (chárlelo con su orientador/a). Es el campo lo que determina.

Y en el campo (más de la mitad, según está graficado) demanda espíritu abierto, trabajo previo y actitud flexible en cada momento de su realización. Un buen ejemplo de lo que no hay que hacer: prepare el más inteligente de los cuestionarios preséntelo a los participantes y no cambie nada, aunque usted perciba que algo no está aconteciendo como usted lo tenía previsto. En ese caso, será bienvenido al club de los que se autoperciben como investigadores y no pasan de ser fabricantes de informes. Mil veces pido disculpas por la franqueza brutal. Es preferible considerarlo al comienzo y no invertir tiempo en trabajos limitados por el propio descompromiso de su autor.

En la parte que señalo como campo aparece la triple triangulación. Sí, tres veces tres. Por un lado, se muestran las fuentes de obtención de datos. En ningún libro serio de metodología y ningún autor serio de metodología ha dicho que no se puedan combinar estrategias metodológicas. En mi propuesta están junto relatos de vida, etnografía y análisis documental (primera triangulación: tradiciones o estrategias metodológicas). Me valgo para la obtención de los materiales de entrevistas en profundidad, observaciones etnográficas con sus respectivos registros sistematizados, y análisis documental (segunda triangulación: herramental). Y, por último, pero no por ello de menor valor, la voz de actores diversos (tercera triangulación: de voces).

Vuelvo al comienzo. Los actores del campo generan un volumen no siempre valorado de información. No hay razón

---

alguna para, como diría un economista, desperdiciar semejante capital de datos. Claro, el análisis representa o por lo menos presenta en el final de esta exposición de mi método que genéricamente denomino biográfico la fase final del compromiso. Sólo en investigador en la privacidad de su escritorio tiene plena conciencia sobre cuán respetuoso ha sido de la palabra del actor del campo que ha tenido la generosidad de participar de nuestra investigación (que les recuerdo con toda intencionalidad nació de un deseo nuestro).

Por último, destaco que para el análisis de todos los textos utilizo la propuesta de Barthes (1973). ¿Por qué? La considero de las menos sesgadas por ese positivista que todos tenemos dentro y de las más comprometidas con el centro de la razón de la incorporación de cada pieza (oral o escrita): el complejo fenómeno cultural de la significación de los elementos. No me interesa saber cuántas veces un actor o un documento menciona la palabra inclusión, por ejemplo. Me preocupa y me ocupa saber si en el entorno hay inclusión real o no. Qué dicen los actores y cómo se comportan.

Recordemos que las metodologías son dialógicas. Lo mejor que podría pasar es tomar esta propuesta y romperla para volverla a reconstruir con nuevos elementos adecuados a los problemas de investigación que los motiven y respetuosos de los actores que participen del trabajo. Sea como fuera, me pregunto: ¿cuán comprometido y osado (al mismo tiempo) será usted en su próxima investigación?

### Referencias

Barthes, R. (1973). *Análise Estrutural da Narrativa*. Vozes.

- Batalán, G. (1995). Autor y actores en antropología: tradición y ética en el trabajo de campo. *Revista Academia*, 1. UHAC.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método I*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Sígueme.
- Gadamer, H. (1997). *Mito y razón*. Paidós.
- Hammersley, M. y A, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Latour, B. (2001) *La esperanza de pandora*. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Gedisa.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Una introducción a la teoría del actor-red. Manantial.
- Palomo, Ch. (2015). Seminario Permanente de Tesis. UDE (Universidad de la Empresa).



CRISTINA MACIEL  
DE OLIVEIRA  
(PH.D.)

Doctora en Educación  
por la Universidad  
Nacional de Educación a  
Distancia, España

### Identificación y análisis de aportes del seminario ética, democracia y educación manifiestos por profesionales que cursan maestría en educación

Cristina Maciel de Oliveira

La educación superior, concebida como bien público (UNESCO, 2009), asume una responsabilidad activa por nuestra humanidad común, entre otras declaraciones vinculadas con la promoción del bienestar que emergen de la consulta internacional realizada por UNESCO, IESALC (2021) a expertos en este nivel educativo.

A la luz de estas intenciones, puede afirmarse que la ética y sus interrelaciones con la democracia y la educación para la ciudadanía, cobran relevancia como contenidos centrales de la asignatura Ética, democracia y educación (EDE) que integra el curriculum de la carrera de Maestría en Educación en la Universidad de la Empresa, Uruguay. Ésta se implementa en la modalidad de *blended learning* compuesta por un seminario presencial que se combina con recursos audiovisuales, bibliografía y actividades *on line* en la plataforma Moodle de la universidad.

Uno de sus objetivos generales se orienta a aportar elementos teóricos para reflexionar sobre la ética y la democracia en la actualidad, así como su influencia en la educación formal.

En cuanto a los contenidos que se tratan, se realiza una reseña inicial respecto a las principales teorizaciones sobre la Ética que se han desarrollado a fines del siglo XX y comienzos del XXI. En años de pandemia derivada de la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2, se cree

pertinente analizar e interpretar las conceptualizaciones: “ética del género humano” de E. Morin, “ética fragmentaria” de V. Camps, “ética cosmopolita” y “ética del cuidado” propuestas por A. Cortina, “alteridad” según la perspectiva de la transmodernidad y “didáctica y curriculum de la proximidad en el ámbito educativo” de acuerdo con el aporte de M. A. y M. I. Abelleira Bardanca. Documentos universales actuales constituyen las fuentes de conceptualizaciones sobre democracia y educación para la ciudadanía.

Con el sustento teórico de Ausubel, la metodología didáctica empleada procura propiciar aprendizaje significativo.

Interesan, además, perspectivas recientes basadas en la teoría de Ausubel tales como el enfoque humanista que le confiere Novak al aprendizaje significativo; la perspectiva interaccionista social del aprendizaje significativo, propuesta por Gowin; la configuración de progresividad y complejidad que caracteriza al aprendizaje significativo, según la teoría de los campos conceptuales aportada por Vergnaud y la visión crítica que desarrolla Moreira (Moreira, 2017) desde el supuesto de que en la sociedad contemporánea no es suficiente con la adquisición de conocimientos de manera significativa sino que también es necesario adquirirlos críticamente. Otra teoría subyacente a la propuesta metodológica es la de Mezirow y su aporte sobre el concepto de aprendizaje transformativo en la educación de adultos. Se entiende por tal a la transformación de marcos de referencia, es decir de las perspectivas de significado y de los modos de pensar.

Con el encuadre teórico mencionado, la propuesta de enseñanza y de aprendizaje se articula mediante el planteo de consignas para la interacción con los recursos audiovisuales, la

discusión y respuestas a cuestionamientos, la elaboración de conceptualizaciones y su puesta en común, la identificación de oportunidades y desafíos, percibidos por los participantes en los ámbitos educativos de sus contextos, para el logro de una educación basada en los derechos humanos, en la ciudadanía y en la participación cívica. El trabajo se organiza en forma colaborativa grupal.

Interesa a la docente investigar cuál fue la contribución que el seminario les brindó a sus destinatarios quienes, en su mayoría, se desempeñan como profesionales de la educación y proceden de distintas ciudades de Brasil.

Se trata de una investigación educativa tal como la concibe Stenhouse (2007), puesto que se relaciona con la praxis en la cual la investigadora es la docente y el objeto de investigación es su propia enseñanza, con el objetivo mediato de mejorarla.

Considerando los objetivos generales del curso EDE 2022 y el perfil de sus destinatarios, quienes en su mayoría son profesionales de la educación en el ejercicio de diversos roles, el problema de investigación se concreta en la siguiente pregunta: ¿Cuál fue la contribución del seminario EDE 2022 a la formación profesional de los participantes?

Desde el supuesto inicial de que el seminario aporta a la formación profesional de los participantes, los objetivos específicos del estudio que se presenta son identificar y analizar cuáles fueron los aportes que el marco teórico conceptual vinculante entre el campo ético, los principios democráticos y la práctica educativa, les brindaron a los participantes según sus manifestaciones.



Se entiende por aporte a aquella contribución que la temática tratada, los recursos y la metodología suministraron, a la formación profesional del participante del curso. En relación con la formación profesional se considera que ésta consiste en la etapa educativa de estudios voluntarios, en la que el profesional aprende saberes científicos y técnicos, saberes profesionales orientadores del quehacer profesional y saberes subjetivos mediante los cuales interpreta el mundo y a sí mismo, organiza y dirige su acción. Estos saberes se integran y conjugan en el contexto situado de sus experiencias (Cuadra-Martínez, Castro y Juliá, 2018).

Inscripta en un paradigma cualitativo, la investigación sigue un diseño exploratorio, descriptivo. Por medio de la técnica de encuesta se utiliza la pregunta de respuesta abierta como instrumento.

Se analizan las respuestas mediante análisis de contenido cualitativo. Los indicadores que se utilizan para la selección de las unidades de análisis son los siguientes verbos: aportó, contribuyó, brindó, trajo, dio, añadió. Se siguen dos reglas de análisis: a) seleccionar las expresiones que manifiestan explícitamente aporte; b) descartar las expresiones que desarrollan conceptualizaciones, describen situaciones laborales contextualizadas, proponen opiniones o ideas orientadas hacia el deber ser. El trabajo inductivo de preanálisis y de análisis permite agrupar las unidades de contenido en categorías analíticas emergentes que respetan la exhaustividad, la exclusividad, la pertinencia y la objetividad.

Como resultante del análisis de contenido cualitativo realizado se definen seis categorías. Son éstas: Aportes a la reflexión, Aportes a la comprensión, Aportes a la autoevaluación, Aportes a una nueva perspectiva, Aportes a la

formación y el desarrollo profesional, Valoración del aporte sin especificarlo. La mayor parte de las unidades de contenido analizadas corresponde a la categoría Aportes a la reflexión, por lo tanto, estas unidades se agrupan en cuatro subcategorías, según se realice la reflexión sobre: a) principios éticos y valores sociales, b) teóricos y conceptos estudiados, c) rol y práctica profesional, d) políticas socioeducativas.

Los resultados obtenidos dan respuesta a la pregunta de investigación, permiten identificar y analizar los aportes recibidos y respaldan el supuesto inicial de que este seminario contribuyó a su formación y desarrollo profesional.

Los estudiantes reconocen haber recibido aportes a la comprensión de conceptos y de vivencias. Mencionan la autoevaluación y valoraciones sobre la reflexión respecto a: principios éticos y valores sociales, teóricos y conceptos estudiados, el rol y la práctica profesional en el ámbito de la educación formal, las políticas socioeducativas. Estas manifestaciones parecen ser producto de la organización de la enseñanza basada en la teoría del aprendizaje significativo.

Puede suponerse que la metodología didáctica, generadora de cuestionamientos, conjuntamente con la lectura de las fuentes documentales utilizadas y las actividades grupales de trabajo colaborativo colaboraron en la integración de pensamientos, sentimientos y acciones, tal como le atribuye Novak al aprendizaje significativo. Ello permite tanto la elucidación de los interrogantes mencionados como la generación de otros con visión crítica

El análisis de los aportes a una nueva perspectiva, admite considerar la posibilidad de que haya habido

transformación de marcos de referencia y por ende aprendizajes transformativos.

El estudio realizado permitió corroborar el supuesto de partida: el seminario EDE 2022 contribuyó a la formación profesional de sus participantes. Esta conclusión revaloriza la importancia de la investigación educativa como instrumento para mejorar la organización de la enseñanza y propiciar aprendizaje significativo y transformativo. Cuando esta práctica se desarrolla con estudiantes profesionales de la educación, las posibilidades de recoger información valiosa sobre los aprendizajes se incrementan en función de su formación y trayectoria escolar.

*Palabras claves:* seminario; ética; democracia; formación profesional

### Referencias

- Cuadra-Martínez, D. Castro, P. y Juliá, M.T. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación Universitaria*. Vol. 11(5), 19-30 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- UNESCO (8 de julio de 2009). Comunicado. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009).
- UNESCO. IESALC. (25 de mayo 2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*.



**Juan Manuel Sarochar (Ph.D.)**

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. PhD en Educación. Docente en Universidad de la Empresa, Uruguay.  
ORCID: 0000-0001-7695-2620, jmsarochar@gmail.com

**Formación para la ciudadanía. Análisis desde la realidad Uruguay**

Juan Manuel Sarochar Risso

43

A partir de las últimas décadas del siglo XX, especialmente desde mediados de los años ochenta e inicio de los noventa, cuando en Latinoamérica finalizaban los regímenes dictatoriales que tuvieron lugar en la región y en Europa Occidental comenzaba a concretarse lo que hoy conocemos como el proyecto de la Unión Europea, se incrementó notoriamente el interés tanto político como social por la cuestión de la formación para la ciudadanía en el ámbito escolar. Así, en ambos escenarios geográficos ha adquirido un importante impulso la idea de que la formación para la ciudadanía es indispensable para lograr el desarrollo democrático y armonioso de las sociedades actuales, en cuanto favorecedora de la cohesión social, la comprensión mutua y la solidaridad, el diálogo intercultural e interreligioso, a la vez que contribuye a promover el principio de igualdad entre los seres humanos.

En este sentido, se entiende que los espacios de educación formal, aunque no exclusivamente, juegan un rol fundamental en la promoción de la formación para la ciudadanía, y no sólo por el hecho de que existan asignaturas cuyo centro sea, justamente, coadyuvar en ello, sino porque se asume que los centros educativos son, en sí mismos, espacios de vivencia de variadas interacciones sociales en las que tanto niños como jóvenes tienen la oportunidad de experimentar y aprehender algunos de los valores y principios ciudadanos más

fundamentales, imprescindibles para el pleno ejercicio de la ciudadanía política y social (Buxarraís, 2009; Redon, 2010). De tal modo, se concibe que los centros educativos son sitios donde (en relación -discordante o no- con las dinámicas del entorno familiar, del grupo de pares, de otros grupos sociales y los medios de comunicación) las nuevas generaciones dan sus primeros pasos en aspectos básicos del proceso de socialización y de convivencia ciudadana.

Según esto, no sorprende que la cuestión de la formación para la ciudadanía se haya rápidamente transformado, en muchas regiones del mundo, en una de las prioridades más importantes de las agendas educativas actuales, esto es, de las reformas y políticas educativas a la interna de los sistemas educativos nacionales como también en los procesos de armonización educativa entre estados (González, 2011; Eurydice, 2017).

Por otra parte, el abanico de estrategias y acciones impulsadas para el fomento de la formación para la ciudadanía se ha visto hondamente trastocado en las últimas décadas a causa de la incidencia de diversas y complejas dinámicas de alcance mundial: globalización económica, tecnológica y cultural, intensificación de los procesos migratorios de escala regional e intercontinental, transformaciones en el ámbito del poder político de los estados, surgimiento de nuevos y muy influyentes actores en el escenario político internacional, nuevas formas de gobernanza local y global, aparición de nuevas formas de interacción y de acción social, por citar solo algunas de las más generales. Dinámicas éstas que también han afectado profundamente la misma noción de ciudadanía.

En este sentido, no son pocos ni recientes los autores que hablan en términos de confusión, indefinición, desfiguración, tensión, distorsión, para referirse a la crisis por la que atraviesa en la actualidad la noción de ciudadanía (Andrés, 2007; Horrach, 2009; Anchustegui, 2011). De tal modo, no caben dudas de que, si su abordaje teórico por parte de los integrantes de la academia se ha vuelto tan complejo y discutido, no son menos extensos ni profundos los debates establecidos en torno al abordaje e instrumentalización de la cuestión ciudadana a la interna de los sistemas educativos, en las instituciones escolares, en las aulas.

En este sentido, el impetuoso interés por incluir formación para la ciudadanía en las instituciones escolares ha promovido el surgimiento de importantes discusiones en torno a preguntas como: ¿qué noción o nociones de ciudadanía transmite la escuela contemporánea?, ¿con qué intereses explícitos?, ¿con qué intereses implícitos?, ¿cómo lo hace?, ¿efectivamente lo hace?, ¿qué dimensiones de la ciudadanía se ven más fomentadas en la escuela?, ¿qué dimensiones de la ciudadanía se ven más relegadas en la escuela?, ¿qué visión -explícita e implícita- de Hombre resguarda la formación para la ciudadanía en el ámbito escolar? Tal como lo evidencian estas preguntas, los procesos de formación para la ciudadanía no representan una cuestión trivial, desprovista de cargas implícitas o subterráneas.

Al mismo tiempo, estas preguntas son las que han guiado buena parte de este trabajo de investigación, preguntas a las que se ha tratado de dar respuesta en el escenario educativo concreto de Uruguay, específicamente en el ciclo de la educación secundaria formal. El perfil del estudio hace que el mismo se encuadre dentro de dos perspectivas o líneas

generales de investigación: la investigación comparada y la investigación cualitativa. Una de las fuentes de información utilizada es la fuente documental. En este sentido, se analizaron textos curriculares de asignaturas correspondientes al primer ciclo de educación secundaria en Uruguay. La otra fuente de información utilizada corresponde a informantes calificados: docentes y directores de centros educativos; el tipo de muestreo utilizado fue el denominado muestreo discrecional (también conocido como muestreo intencional o muestreo por juicio).

En la presentación de los resultados del estudio veremos como la construcción de la noción de ciudadanía presente en el ciclo educativo analizado necesita encaminarse hacia una noción más compleja y comprehensiva, que incluya las principales dinámicas que hacen a un mundo globalizado y en cambio constante.

*Palabras clave:* educación, ciudadanía, escuela

### **Referencias**

- Buxarrais, M. (2009). Educación para la ciudadanía. ¿Qué tipo de ciudadanía? Revista Aula de Innovación Educativa, N° 186, 38-42.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. Revista Estudios Pedagógicos, Vol. 36, N° 2, 213-239.
- González, E. (2011). Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/19722813.pdf>
- Eurydice. (2017). La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Recuperado de [http://publications.europa.eu/resource/cellar/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0008.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0008.01/DOC_1)

- Andrés, F. J. (2007). Ciudadanía romana y cosmopolitismo moderno. Revista *Hispania antiqua*, N° 31, 253-265.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. Revista electrónica de Filosofía *Factótum*, N° 6. Recuperado de [http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_6/n\\_6.php](http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/n_6.php)
- Anchustegui, E. (2011). Derechos humanos y modelos de ciudadanía. Revista electrónica de Filosofía y Psicología *Límite*, Vol. 6, N° 24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83622474002>





**Manuela Cabezas  
(Ph.D.)**

Ph.D en Educación por el King's College London, Reino Unido., coordinadora de la Maestría en Educación de la Universidad de la Empresa, <https://orcid.org/0000-0002-3326-0613>, [mcabezas@ude.edu.uy](mailto:mcabezas@ude.edu.uy).

**Modelado didáctico para didácticas específicas: Ciencias Computacionales**

Manuela Cabezas

Este artículo discute un enfoque y área de investigación en didáctica específica desde el análisis de una propuesta de investigación interdisciplinaria. Desde el estudio de la introducción del paradigma de las ciencias computacionales en Ciencias Físicas, Matemáticas e Informática, se introducen algunos conceptos y métodos vinculados al modelado didáctico centrado en teoría. Más específicamente, los avances de investigación presentados en este artículo se refieren a una propuesta de modelado didáctico en el marco del proyecto de investigación “El paradigma de las ciencias computacionales y la educación” que se viene desarrollando desde inicios del 2022 y reúne un equipo interdisciplinario de investigadores y docentes de educación media en Ciencias Físicas, Matemáticas e Informática.

**¿Qué cambios, para qué y cómo?**

El proyecto de investigación “El paradigma de las ciencias computacionales y la educación” propone abordar, desde el modelado didáctico, una serie de desafíos ya planteados hace más de 40 años (ver Papert, 1980), que siguen vigentes al día de hoy (Cabezas, 2021): ¿qué aspectos de las ciencias de la computación debemos introducir en la educación y de qué forma? Este desafío surge desde el reconocimiento de que la computación ha producido transformaciones tanto cuantitativas como cualitativas en el mundo (Denning & Tedre, 2019) y que esta realidad debe verse reflejada en la educación (Papert, 1980; Atkin & Black, 1996; Wing, 2006). En este sentido, los logros del pasado han sido

insuficientes y, en algunos casos, directamente contraproducentes (Cuban 1992; Papert 1993; Dowek, 2005; Wilson et al., 2010; CECE, 2017).

En revisiones bibliográficas vemos un área de conocimiento muy dinámica, con gran diversidad en conceptos, métodos y enfoques, así como en nuevas áreas propuestas para la investigación (Malmi et al. 2014). Sin embargo, la informática y la programación como contenido educativo continúa produciendo cierta confusión sobre qué enseñar y cómo (Cansu & Cansu 2019; Barr & Stephenson, 2011; Pears, Tedre, Valtonen, y Vartiainen, 2021b).

Existe también, desde hace años, una preocupación por lograr establecer un grado de integración disciplinar, no solamente en cuanto a las prácticas de enseñanza, sino también para la construcción de bases epistemológicas y la validación empírica del conocimiento didáctico (ver Pears et al., 2007; da Rosa & Gómez, 2019). Una integración disciplinar es necesaria para lograr una introducción exitosa de la disciplina en el sistema educativo (Fensham, 2004).

En el campo de las investigaciones en educación, la integración es una problemática reconocida que radica en la difícil relación teoría - práctica, investigación - profesión y, por último, didáctica general - específica (Korthagen et al., 2001; Fensham, 2004; Krogh et al, 2021). Una de las soluciones propuestas para superar el impasse viene del campo de estudios didácticos y propone la participación activa de docentes y maestros en la construcción del conocimiento que constituye la base científica de sus prácticas (Runesson, 2011). Al contrario de la conceptualización del profesional docente/maestro como consumidor/implementador de conocimientos científicos, las investigaciones didácticas

integran al docente/maestro como agente esencial para la correcta formulación/análisis de preguntas y enfoques en el modelado didáctico (Runesson, 2011; Lunde & Sjöström, 2021).

Es así que surge la actual investigación, partiendo del modelo epistemológico y las experiencias de investigación y formación docente del núcleo interdisciplinario (Instituto de Computación de la Facultad de Ingeniería de UDELAR, ANEP y PEDECIBA área Informática) (ver da Rosa & Gómez, 2020), así como otros caminos recorridos en áreas de didácticas específicas (Stigler & Hiebert, 1999; Gu et al., 2004; Lijnse, 2001).

### **El modelado didáctico: de lo general a lo específico**

Las corrientes que analizan el problema de la enseñanza son múltiples y mejor entendidas como “historically evolved forms of reflection within the social system” (Hopmann, 2015). Las didácticas específicas están ligadas al estatus de la didáctica como campo de investigación dentro de las disciplinas académicas de la educación, así como la noción de la didáctica como disciplina científica propia (ver Mason 1998a; Fensham, 2004; Krogh et al, 2021). Se postulan como campo de investigación entre la teoría y la práctica, que se ocupa de describir y comprender en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de un contenido específico, para llegar a interpretarlo en términos de “teoría didáctica” (Lijnse, 2001; ver también, Marton, 2015). Entendido así, Lijnse (2001) define las teorías didácticas como teorías que participan en la construcción de soluciones concretas y modelos didácticos que, en este caso, aplicamos para introducir las ideas fundamentales de la computación en la enseñanza de Ciencias

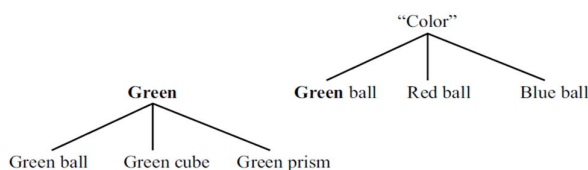
Físicas e Informática en educación media. El modelado didáctico es el proceso por el cual producimos las teorías didácticas basado en la metodología denominada “Learning Study” (estudio de aprendizaje) (Runesson, 2011; Marton, 2015).

En un Learning Study se diseñan secuencias didácticas que permiten al estudiante experimentar diferentes aspectos del fenómeno/objeto a estudiar (Ling Lo, 2012). Al tener oportunidad de experimentar múltiples variaciones durante el período en que se familiarizan con el objeto (van resolviendo problemas, respondiendo preguntas, describiendo su vivencia) pasan por un proceso en el que van encontrando ciertos patrones (lo que se mantiene invariante, lo que cambia, la relación entre las partes, etc.). Marton (2015) parte de las ideas de Mulhall (1993) para estudiar este proceso de detección de patrones que permite discernir los “aspectos críticos” del objeto de aprendizaje y, de tal forma, formular respuestas/soluciones/estrategias exitosas ante problemas nuevos o contextos no predeterminados (Marton, 2015, p.22). Hablamos de “teoría de la variación” por el rol de la diferenciación en el proceso de discernir los aspectos críticos en un objeto específico (Ling Lo, 2012). El aspecto crítico es una propiedad del objeto, que no resulta intuitivo para el estudiante desde sus conocimientos previos y requiere un periodo de experimentar variación y discernir en ella ciertos patrones que aportan a la toma de conciencia sobre dicho objeto (Marton, 2015). Al introducir un nuevo objeto, podemos ayudar al estudiante a discernir lo que queremos enseñar presentando variación el objeto. Por ejemplo, utilizando ejemplos donde sus aspectos críticos cambian (para presentar

lo que No es) y ejemplos en los que cambian aspectos no críticos (ejemplos varios de lo que sí es). A este patrón le llamamos “contraste” donde, por ejemplo, para discernir el objeto “verde”, presentamos el concepto “color” como aspecto crítico.

**Figura 1**

46 Sameness and Difference in Learning



**FIGURE 3.4** Two patterns of variation and invariance for learning (discerning) what “green” is.

*Nota:* La figura presenta un ejemplo de variación y permanencia para presentar el color verde. Fuente: Marton, F. (2015). Necessary conditions of learning. Routledge.

El aspecto crítico, color, es presentado en dos patrones, en uno varía y en el otro permanece incambiante. Este proceso permite la *separación* del objeto, o sea, distinguir sus propiedades y límites (cuándo deja de ser verde). Existen otros dos patrones en la teoría de la variación relacionados al contraste: la generalización y la fusión. La generalización viene después de la separación y sucede cuando el contraste de “color” (ver figura 1, caso superior derecho) es usado para abstraer, del caso específico al general. Una vez introducido el contraste, la propia reflexión del/la estudiante puede generar la generalización. Alternativamente, puede ser un proceso guiado, a través de acciones didácticas como ser preguntas de reflexión, discusión, etc. Mediante el contraste, buscamos los aspectos necesarios del objeto de aprendizaje, los que lo definen. El foco está en ellos y una vez que los/las estudiantes pueden identificarlos hemos tenido éxito. Con la

generalización, queremos separar los aspectos secundarios de los aspectos necesarios logrando manejar todos los elementos del objeto, entendiendo sus partes. Por último, es necesario lograr la reintegración del objeto: El patrón llamado fusión define la relación entre dos (o más) aspectos por medio de su variación en simultáneo (Marton, 2015, p.51).

Si miramos el ejemplo del color verde, buscamos que los/las estudiantes generalizar los dos aspectos (necesarios y secundarios) de forma independiente: **cualquier color** puede aparecer con **cualquier forma** (Marton, 2015).

### **Modelado didáctico para un Learning Study**

Partiendo del modelo epistemológico desarrollados sobre la construcción de conocimiento algoritmos, estructuras de datos y programas, enmarcados en la Epistemología Genética de Jean Piaget (da Rosa & Gómez, 2020), diseñamos el proyecto de investigación didáctica para el modelado de ciertos contenidos específicos de Ciencias Físicas e Informática en Secundaria y UTU.

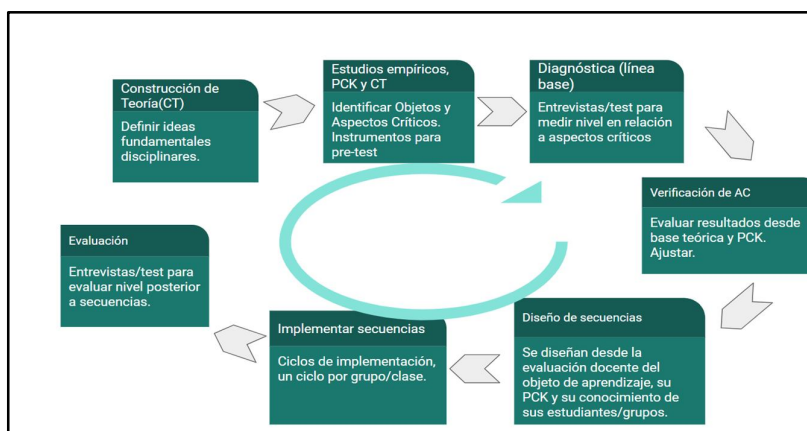
El equipo directivo está conformado por tres investigadores en informática del InCo, dos docentes de ANEP (Matemática e informática), un docente del departamento de filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y quien escribe. Para el modelado didáctico el equipo de trabajo está constituido por cinco docentes de educación media: tres de Informática y dos de Ciencias Físicas con al menos un grupo de estudiantes a su cargo que participan del proceso.

El trabajo se orientó en dos direcciones: por un lado, el grupo de investigadores en informática estudió bibliografía sobre las ideas fundamentales en computación que articulan el

conocimiento básico necesario para la didáctica de las ciencias computacionales. Por otro lado, el grupo de docentes de ANEP y quien escribe, elaboraron la planificación del modelado didáctico para realizar los ciclos de investigaciones de aula, en las que las ideas fundamentales son estudiadas en un Learning Study. Se realizaron reuniones de trabajo para la elaboración de varios documentos guía para la recolección de datos y se participó de congresos para la difusión de avances<sup>1</sup>.

Hoy en día, el proyecto inicia la recolección de datos que es realizada durante las clases de Informática y Ciencias Físicas en instituciones de secundaria y UTU y consiste en grabaciones de audio y video, además de los propios materiales de producción de los estudiantes como parte de las actividades de las secuencias (cuestionarios, diagramas de Frayer, etc.). La recolección de datos es parte del ciclo completo de modelado didáctico, de acuerdo a la figura 2:

**Figura 2**



*Nota:* La figura muestra el ciclo de diseño, implementación y revisión/análisis de las secuencias didácticas. Fuente: creación propia.

Previo a la implementación de las secuencias didácticas se realiza un estudio diagnóstico (individual) para identificar los conocimientos previos de los estudiantes (sobre el objeto de aprendizaje). El estudio de evaluación de acuerdo a

instrumentos de estudio previo (actividad/entrevista) eventualmente con ajustes. La propuesta incluye un período para definir las ideas fundamentales (Schwill, 1997) como parte esencial del proceso de integración disciplinar. Las ideas seleccionadas son:

1. La información se representa en forma digital.
2. Los algoritmos interactúan con los datos para resolver problemas computacionales.
3. El rendimiento de los algoritmos se puede modelar y evaluar.

Para cada una de ellas se identificaron objetos de aprendizaje y sus aspectos críticos desde las experiencias y el conocimiento del equipo sobre qué aspectos implican mayor dificultad (detectado por estudiantes vs docentes). Se identificaron y definieron a priori los aspectos críticos que queremos que los estudiantes logren discernir, partiendo de las tres etapas del modelo epistemológico vinculados a las ideas fundamentales disciplinares (ver da Rosa & Gómez, 2020).

Por ejemplo, en torno al concepto de *función* que, si bien es trabajado en Ciencias Físicas y Matemáticas, requiere el trabajo previo de las ideas fundamentales para introducirlo como concepto computacional.

Cada idea tiene a su vez relación con los aspectos a considerar:

Componentes - datos de entrada, datos de salida (información/problema).

Relación entre ellos - función de una entrada en una salida (de información a algoritmo).

Expresión - la expresión de la función (solución).



Ejecución - programa que funciona (de algoritmo a programa).

Con ese objetivo se realiza el diseño de las secuencias didácticas, permitiendo que los/las estudiantes experimenten contraste, generalización y fusión en la introducción del objeto función. En las secuencias variamos sistemáticamente ciertos aspectos mientras otros son constantes para que puedan discernir el objeto entre otros objetos, sus partes en relación al todo y sus bordes/límites (la diferencia entre el objeto y el contexto y otros objetos relacionados). Gu et al. (2004), por ejemplo, discute el proceso de variación en el procedimiento de resolución de problemas (en este caso, matemáticos), y propone que la variación deriva de tres formas de resolver problemas: podemos extender el problema original cambiando ciertas condiciones del problema, cambiando los resultados y la generalización. También podemos introducir múltiples métodos que llegan a solucionar el problema cambiando los procedimientos de resolución y asociándolos a distintos métodos. Por último, introducir ejemplos dentro de un grupo de problemas similares, pero significativamente diferentes, utilizando el mismo método para experimentar sus aplicaciones. En este caso, se distingue la variación de lo conceptual de lo procedimental, ambos aspectos necesarios para incluir en la experimentación de variación aspectos necesarios y secundarios en torno a los contenidos estudiados en nuestra investigación. Durante el corriente año se están diseñando todas las secuencias e implementando en aulas en todos los grupos, pasando luego al ciclo de análisis colaborativo.

Es importante resaltar la palabra colaborativo en relación al ciclo posterior a las experiencias de aula,

recordando que en la propuesta de Learning Study, la participación de los docentes como agentes esenciales de la investigación son lo que distinguen este enfoque, de otros similares. La meta es la construcción de teorías didácticas con la participación activa de quienes la van a aplicar. El principal aporte de las experiencias de investigación es el resultado de la experiencia en los propios investigadores/docentes, en primer lugar y, en segundo lugar, el impacto que tienen en su entorno (Mason, 1998b).

### Referencias

- Atkin, J. M. & Black, P. J., (Eds.). (1996). *Changing the subject: Innovations in science, mathematics and technology education*. Taylor & Francis.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community?. *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.
- Cabezas, M. (2021). Pensamiento Computacional, Educación STEM y la Educación Informática. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, 9(1), 45-59.
- Cansu, S. K. y Cansu, F. K. (2019). An overview of computational thinking. *Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(1).
- CECE. (2017). The Committee on European Computing Education (CECE) y Association for Computing Machinery (ACM) Informatics Education in *Europe: Are We All En The Same Boat?* New York NY United States, doi:10.1145/3106077.
- Cuban, L. (1992). Managing Dilemmas While. Building Professional Communities. *Educational researcher*, 21(1), 4-11.
- da Rosa, S., & F. Gomez. (2019, September). Towards a research model in programming didactics. In *2019 XLV Latin American Computing Conference (CLEI)* (pp. 1-8). IEEE.
- da Rosa, S., & Gómez, F. (2020). A research model in didactics of programming. *CLEI ELECTRONIC JOURNAL*, 23(1).
- Denning, P. y Tedre, M. (2019). *Computational thinking*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Denning, P., y Tedre, M. (2021). Computational thinking: A disciplinary perspective. *Informatics in Education*, 20(3), 361–390. <https://doi:10.15388/infedu.2021.21>

- Fensham, P. J. (2004). *Defining an identity: The evolution of science education as a field of research*, Kluwer Academic Publisher.
- Gu, L., Huang, R., & Marton, F. (2004). Teaching with variation: A Chinese way of promoting effective Mathematics learning. In L. Fan, N. Y. Wong, J. Cai & S. Li (Eds.), *How Chinese learn Mathematics: Perspectives from insiders*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Korthagen, F.A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Link-ing practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Routledge.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Graf, S. T. (2021). Introduction: Didaktik and curriculum in ongoing dialogue. In *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 1-21). Routledge.
- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27007.
- Ling Lo, M. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lijnse, P. (2001). Didactics of science: the forgotten dimension in science education research?. Designing theory-based teaching-learning sequences for science education, Proceedings of the symposium in honour of Piet Lijnse at the time of his retirement as Professor of Physics Didactics at Utrecht University. ISBN: 978-90-73346-70-3
- Lunde, T., & Sjöström, J. (2021). Didaktiska modeller som kärnan i ämnesdidaktik: forskning som eftersträvar en professionsvetenskap för lärare. *ATENA didaktik*, 3(1).
- Malmi, L., Sheard, J., Bednarik, B., Helminen, J., Kinnunen, P., Korhonen, A., Myller, N., Sorva, J., Taherkhani, A., Simon, (2014). Theoretical underpinnings of computing education research: what is the evidence? *ICER14: Proceedings of the tenth annual conference on International computing education research* pp. 27–34.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Mason, J. (1998a). *Researching from the inside in mathematics education. Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity*. An ICMI Study Book 1. An ICMI Study Book 2, 357-377.

- Mason, J. (1998b). Enabling teachers to be real teachers: Necessary levels of awareness and structure of attention. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1(3), 243-267.
- Mulhall, S. (1993). *On being in the world: Wittgenstein and Heidegger on seeing aspects*. London, UK: Routledge.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. BasicBooks.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York.
- Pears, A., Seidman, S., Malmi, L., Mannila, L., Adams, E., Bennedsen, J. & Paterson, J. (2007). A survey of literature on the teaching of introductory programming. Working group reports on ITiCSE on Innovation and technology, *Computer Science Education*, 204-223.
- Pears, A., Tedre, M., Valtonen, T. y Vartiainen, H. (2021b). What makes computational thinking so troublesome? doi:10.13140/RG.2.2.20480.35842
- Runesson, U. (2011). Lärares kunskapsarbete—exemplet learning study. om undervisning och lärande, *Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet* 6-17.
- Schwill, A. (1997). Computer science education based on fundamental ideas. *Information technology: supporting change through teacher education*, 285-291.
- Stigler, J.W. and Hiebert, J. (1999), *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, Summit Books, New York, NY.
- Wilson, C., Sudol, L., Stephenson, C. y Stehlik, M. (2010). Running on empty: The failure to teach k12 computer science in the digital age. *Association for Computing Machinery*, ISBN 9781450388672.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3)

<sup>2</sup> Presentación en el Workshop Psychology of Programming Interest Group, PPIG 2022 y publicación en los anales del mismo del paper "The construction of knowledge about programs", accesible en <https://www.ppig.org/papers>. Presentación en el Simposio Argentino de Educación en Informática (SAEI), perteneciente a las Jornadas Argentinas de Informática (JAIIO 2022), y publicación en las memorias de las JAIIO del artículo "Modelado didáctico para ideas fundamentales de computación", (accesible en <https://publicaciones.sadio.org.ar/index.php/JAIIO/issue/view/38>).



**Martin Aiello (Ph.D.)**

Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona, España.

## Calidad educativa en el siglo XXI

Martín Aiello

### 1. Pensar nuevamente la calidad educativa

La calidad educativa es un concepto difícil de asumir. Desde el punto de vista de las políticas y prácticas educativas es difícil no asumir el reto de buscar la calidad. Sin embargo, desde el punto académico se ha manifestado claramente que esta calidad no es un concepto simple de definir. En el marco de las políticas educativas que plantean que la educación es un derecho es importante volver a pensar el término de calidad. Para ello es fundamental entender la historicidad de la construcción del concepto, desde que marcos teóricos en disputa se aborda y como se vincula con la práctica educativa. Esto no permitirá tener pautas para comprender como se genera el proceso o la lucha por la objetivación (Bourdieu, 1999), y por lo tanto, poder dimensionar analíticamente la calidad educativa y sus prácticas en la actualidad.

El concepto y las prácticas de calidad fueron tomando forma en América Latina durante las políticas de reforma del Estado de fines del siglo XX. Los contextos teóricos y prácticos de la construcción de la calidad educativa se caracterizaron por la redefinición y la descentralización de lo público en general y de la educación en especial. Aparición de tendencias de rendición de cuentas y de la responsabilidad sobre la educación fue construyendo un modelo de calidad que respondía a estas visiones normativas y morales de afrontar la calidad en Educación. Sin embargo, las visiones políticas se fueron complejizando de la mano de nuevas aproximaciones académicas. Siebold (2000).

Por lo tanto, es importante señalar que ya desde inicios del Siglo XXI hubo una fuerte tendencia hacia comprometerse con procesos orientados primero a la equidad educativa y posteriormente a la igualdad. Las primeras propuestas se orientaron a entender la calidad educativa a partir de generar igualdad de oportunidades generando programas compensatorios (Poggi, 2008). Sin embargo, las desigualdades que emergen en los procesos hacen que se redefina la perspectiva para asegurar su aproximación inclusiva.

## **2. La inclusión como calidad y el derecho a la educación**

El límite de la mirada compensatoria de igualdad de oportunidades hace necesario que nos centremos en cómo se vincula la igualdad con el concepto de calidad. Es fundamental entender que la educación es un derecho, y que para que la sociedad pueda estar constituida plenamente por ciudadanos, todos los sujetos deben tener la capacidad de ejercer este derecho. Por lo tanto, la calidad se vincula directamente con la capacidad efectiva de ejercer el derecho a la educación. (Dubet, 2005).

La calidad en el siglo XXI se centra en asegurar el derecho a la educación a aquellos que han estado excluidos de dicho goce. Para ello se debe señalar que históricamente hubo grupos a los que se les ha vulnerado el goce de este derecho, que se los ha “vulnerabilizado”. En este sentido hay que comprender los contextos que han generado este proceso social de vulnerabilización para canalizar las demandas de niños, adolescentes y jóvenes/adultos en contextos desfavorables. Por lo tanto, para poder comenzar a desarrollar

estrategias de calidad vinculadas a efectivo ejercicio del derecho a la educación hay que reconocer las condiciones estructurales que hacen a estas poblaciones vulnerabilizadas. Esto permitirá identificar los orígenes de la exclusión educativa y futuras capacidades de inclusión.

Las causas estructurales de exclusión pueden darse por diversos motivos, ya sea segregación urbana que genera circuitos diferenciales, quiebre de trayectorias por migraciones, la dificultad del Estado de articulación con otros programas públicos, y con los distintos niveles de la administración. Esto genera una serie compleja de causas de desescolarización y el rezago escolar. Algunas generales se asocian a la falta de oportunidades y desigualdades de equipamiento, otras más específicas se vinculan con la exclusión por género, discapacidades, minorías étnicas, culturales, territoriales, etc. Por lo tanto, la repitencia reiterada o la derivación a circuitos especiales, indicadores típicos de exclusión, pueden deberse a múltiples razones, y normalmente una dimensión de exclusión refuerza la otra.

Al analizar las causas de exclusión desde una perspectiva del derecho a la educación no sólo hay que centrarse en la igualdad de oportunidades de acceso, sino que también hay que preocuparse por las experiencias, tanta de permanencia en las instituciones como de aprendizajes. En cuanto a las experiencias dentro de las instituciones, las actitudes indisciplinadas generan claros indicadores de malestar, es por eso que es fundamental centrarse también en aquellas experiencias que no dan tanta información, básicamente escolaridades de baja intensidad que generan experiencias escolares desdibujadas que anteceden a una

expulsión de la institución. La preocupación por las experiencias de aprendizaje no debiera centrarse en clasificarlas para ordenarlas gradualmente, sino preocupándose por no promover aprendizajes elitistas o de baja relevancia para los estudiantes.

Al analizar la exclusión por nivel educativo, esta se manifiesta con diversa preponderancia. Al nivel inicial, cuando se centra solo en el cuidado y no en la preparación para el sistema educativo; en el nivel primario cuando se trata homogéneamente a todo el estudiantado sin discriminar en tiempos disímiles para la adquisición de conocimientos básicos. El problema en el nivel secundario se asocia a una diferenciación o selección social que genera un quiebre en la futura estructura de las sociedades; y el en nivel superior a partir de la diferencia de relevancia o retorno de la formación.

### **3. Líneas de trabajo asociadas a la calidad como inclusión educativa en el siglo XXI**

Es importante promover capacidades necesarias para la inclusión educativa como política de calidad. Algunas líneas de trabajo se asocian a la construcción de institucionalidad a partir de promover una conducción reconocida, dotar de recursos necesarios, promover estrategias de monitoreo. Desde el estado se deben generar políticas de asistencia pedagógica, promover programas de aceleración y trayectorias especiales, así como integrar mecanismos multisectoriales.

Esto debería generar una reflexión sobre los riesgos y posibilidades de exclusión para vincularlos con los aprendizajes de los estudiantes y lo que se enseña. Así mismo se debería realizar una revisión curricular para la identificación



de aprendizajes indispensables y generar capacidad para adaptar las estrategias pedagógicas. Finalmente se debería apoyar a la dirección de las instituciones para que generen información útil para la revisión y evaluación de los procesos.

*Palabras clave:* calidad, inclusión, derecho, educación.

### Referencias

- Bourdieu, P. et al. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2005). Exclusión Social, Exclusión Escolar, en J. Luengo. *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación*. México.
- Poggi, Margarita. (2008, julio – agosto) *De la rendición de cuentas a la responsabilidad*, Dossier. El monitor de la educación.  
[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2008\\_n17.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2008_n17.pdf)
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En Marchesi, Tedesco y Coll coords. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI- Fundación Santillana.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>



**Mónica Da Silva Ramos (Ph.D.)**

Doctora en Educación y TIC (E-learning) por la Universitat Oberta de Catalunya, España.

## **Cruzando fronteras: migración, pandemia, niñez y educación**

Mónica Da Silva Ramos

La crisis sanitaria de la COVID-19 ha tenido un enorme impacto en los sistemas educativos a escala global, visibilizado sobre todo en la suspensión de actividades presenciales que ha afectado a millones de estudiantes de todos los niveles educativos.

Ante un reto de tales dimensiones, muchos informes internacionales han señalado la situación de especial vulnerabilidad vivida por personas desplazadas e inmigrantes frente a las consecuencias directas e indirectas de esta crisis sanitaria. Entre otros motivos, una mayor precariedad social y laboral, la baja consideración de su diversidad cultural y lingüística en la prestación de servicios, redes familiares y de apoyo más limitadas o frágiles, o el desconocimiento de vías de acceso a derechos fundamentales en las comunidades de acogida.

El proyecto de investigación *Cruzando Fronteras para conectar rutas* financiado por la Fundación Spencer, busca ayudar a entender cómo la pandemia y sus consecuencias ha afectado a la educación de colectivos vulnerables en diferentes partes del mundo. A partir de una aproximación cualitativa y narrativa se busca captar la complejidad de este fenómeno explorando los matices y texturas de la pandemia como experiencia vivida por las personas participantes.

Parte de la siguiente pregunta de investigación abordada desde una perspectiva transnacional en 5 países:

Brasil, Malta, España, Estados Unidos de América y Uruguay. *¿Cómo operan las desigualdades estructurales y emergentes que afectan a la Niñez y jóvenes migrantes en diferentes contextos educativos, y cómo podemos mejorarlas desde las políticas y prácticas educativas?*

Se utilizarán técnicas de investigación participativa y el análisis seguirá un enfoque dinámico-narrativo. Se organiza en tres fases: 1) Contextualización de casos, se centra en la búsqueda de antecedentes y en explorar narrativas, discursos legales y mediáticos relacionados con la educación de los migrantes en cada contexto, 2) Construcción de casos, basada en la observación participante y entrevistas en profundidad realizadas con estudiantes migrantes, estudiantes locales, educadores y otras partes interesadas relevantes, y 3) Co-creación de soluciones conjuntas al problema del racismo y la desigualdad en la educación a través de la organización de talleres participativos locales e internacionales para involucrar a la comunidad educativa en la discusión de los resultados del estudio y hacer propuestas de políticas y prácticas basadas en ellos.

Para el caso de Uruguay, hemos avanzado en la búsqueda de antecedentes en la temática donde identificamos el empeoramiento de las desigualdades existentes para la población migrante, en términos de salud, vivienda y acceso a la educación virtual en tiempos de pandemia. Por otro lado, se ha observado un cambio en las dinámicas de movilidad humana en Uruguay, de ser un país emisor de población migrante, se ha transformado en un país de recepción, tránsito y asentamiento de personas provenientes mayoritariamente de América Latina y el Caribe (Cuba, Venezuela, República

Dominicana, Perú). Si bien, la legislación nacional está acorde al derecho internacional (ley 18.076 y 18.250) en relación a la concepción de la migración como un derecho humano, resta aún mucho por hacer en términos de políticas públicas, a nivel social, cultural, educativo, en discursos y compromisos para garantizar el acceso y goce pleno de derechos a la población proveniente de la migración internacional, específicamente la Sur-Sur.

Según datos procesados por (UNICEF, 2020) el 2.3% de la población residente nació en otro país y dentro de esta población, el 20% son niños y niñas, representando el 1.7% de la matrícula en Educación Pública Primaria. Parte de la población se concentra en escuelas céntricas y cercanas al puerto de la ciudad de Montevideo y en el transcurso de los años, parte de la población migrante se va asentando en Uruguay, comienza a residir en barrios de la periferia urbana o en asentamientos irregulares, lo que implica que otras escuelas comienzan a recibir esta población.

Según el Decreto 394/009, de la Ley N°. 18,250 de migraciones, la población infantil migrante puede acceder al sistema educativo en cualquier momento del año, aún sin tener la documentación nacional. De esta manera el acceso está regulado y garantizado, representando un gran avance a nivel regional, pero no está exento de desafíos para la niñez migrante en sus procesos de escolarización. Si bien existen algunos documentos o esfuerzos para pensar su inclusión, no existen dispositivos específicos de acogida establecidos desde la ANEP.

Desde nuestro trabajo consideramos importante atender algunos desafíos a nivel nacional como:

Avanzar en la construcción colectiva con la comunidad educativa en la construcción de estrategias que permitan afrontar las configuraciones culturales hegemónicas en las instituciones educativas. Las escuelas han sido escenarios estatales de transmisión de narrativas nacionales, lo que genera que muchos niños y niñas se enfrenten a discontinuidades entre la cultura escolar hegemónica y las diversas configuraciones culturales familiares a las que pertenecen (Esteban Guitart, 2013). Estas discontinuidades dan cuenta de relaciones de poder asimétricas y que históricamente han deslegitimado procedencias, trayectorias educativas, sociales, comunitarias y familiares.

Por otro lado, tenemos como desafío acompañar procesos que permitan movernos de las lógicas homogeneizantes de las identidades nacionales y de la ilusión de la blanquitud. Sostenemos el desafío de pensar la escolaridad sin nacionalizar o sin evocar paradigmas restringidos del nacionalismo como parte de los procesos educativos. Esto implica un trabajo que nos lleve a revisar prácticas, programas y modos de relacionarnos en los espacios educativos.

También, garantizado por Ley el acceso de las niñas migrantes a las escuelas, creemos oportuno la construcción de propuestas/dispositivos de acogida, que permitan trascender la dimensión administrativa, y coloquen las dimensiones afectivas, sociales y pedagógicas en los recibimientos a las niñas migrantes.

Debemos insistir en visibilizar los mecanismos de naturalización de determinadas prácticas y discursos que sostienen miradas diferenciales sobre la niñez migrante en la cotidianidad escolar. Nos referimos a construcciones en

función de procedencias, clase social y características étnico-raciales. Esto implica trabajar con el colectivo docente, pero trascender una propuesta formativa clásica sobre migración, requiere revisar las emociones y los modos de relacionamiento que las interpelan en la tarea cotidiana con las niñeces migrantes.

Por último, creemos importante apostar a la capacidad de agencia de las niñeces y los/las adolescentes en situación de movilidad, como sujetas/os epistémicas de enunciación de sus propias realidades. Con entusiasmo vemos cómo las niñeces construyen estrategias de resistencia y encuentros que les permite sortear muchas de las dificultades que se presentan en los entornos educativos. Pero también sabemos, que la capacidad de agencia de los niños y niñas requiere un mundo adulto que se comprometa con subvertir los lugares de estigmatización donde se los coloca.

Configuramos una colaboración internacional que nos permitirá explorar contextos educativos distintos con el fin de compartir resultados, aprendizajes y buenas prácticas. Esperamos así contribuir al conocimiento existente sobre este tema de al menos cuatro maneras: 1) ampliando el cuerpo de investigación emergente sobre el impacto de la pandemia en la educación; 2) aportando una visión integrada y transdisciplinar de fenómenos claves vinculados a la desigualdad educativa de grupos vulnerables; 3) añadiendo riqueza y granularidad a un tema de relevancia global mediante una perspectiva cualitativa; 4) desplegando acciones participativas y comprometidos con la comunidad educativa.

*Palabras claves:* educación, pandemia, migración.

## Referencias

Ahmed, S. (2019) *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

Da Silva Ramos, M., Barreto dos Santos, A., & Gómez García, C. (2020). Infância migrante e processos de acolhida em uma escola de Montevideú. *Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações*, 4(1).

[https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/30367](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30367)

Esteban-Guitart, M. (2013) Fortaleciendo el entendimiento mutuo. Procedimiento y fundamentos de la adaptación realizada del programa educativo "Fondos de conocimiento" En Esteban, M., Vila, I. (Coord). *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. (pp 39-64) Editorial Horsori. España.

Hooks, b. (1994) *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Routledge.

Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Ley 18.437 de 2008. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008. D.O. No. 334/009 / 294/013. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>



**Rosa Azambuja  
(Ph.D.)**

Doctora en Familia na sociedade contemporânea por la Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Brasil.

**Los impactos del atendimento psicopedagógico  
pospandemia covid 19**

Rosa Maria da Motta Azambuja

La pandemia del Covid-19, es una enfermedad producida por el virus SARS-CoV-2, que produce un síndrome respiratorio agudo, que ha causado muertes y ha dejado secuelas físicas, emocionales y sociales a los pacientes, además de consecuencias emocionales y sociales para sus familias, dejando huellas de perplejidad y cicatrices profundas.

Repentinamente nos sorprendió a todos con el aislamiento social y la amenaza del Coronavirus. Esa situación hizo con que mudase nuestra rutina, así los profesionales tuvieron que adaptarse al uso de las tecnologías para realizar su trabajo de manera remota. Entre ellos, el psicopedagogo clínico que también interrumpió los emplazamientos presenciales para la modalidad online.

Después de aproximadamente dos años de una ausencia total o parcial en el ámbito escolar, retornaron las clases en las instituciones públicas y privadas, durante los primeros meses del 2020 en todo el Brasil. Frente a esa situación, la Cámara del Senado presentó un panorama desafiante sobre el escenario educativo del país: recuperar el contenido curricular no incorporado y curar las secuelas psicosociales, que afectan no sólo a los estudiantes, sino también a los docentes (Pimienta, 222).



Con eso, estamos frente a una nueva realidad, que nunca habíamos vivido, dejando una fase de aislamiento por el cara a cara y enfrentar los cambios.

Por ese motivo, buscamos profesionales de psicopedagogía clínica, miembros de la Asociación Brasileira de Psicopedagogía de la sección de Bahía para responder algunas preguntas, siendo las más importantes: ¿Qué mudó después de la pandemia en la práctica psicopedagógica y que piensa sobre la modalidad híbrida como posibilidad de atención psicopedagógica?

### **Metodología**

El presente estudio se basó en un diseño de encuestas de datos de origen cualitativo descriptivo, con el objetivo principal de identificar los impactos de la atención psicopedagógica después del período de la pandemia de Covi 19. Para análisis fue utilizado el formulario *google forms*, con un total de dieciséis (16) participantes de la ABPp – Ba y estudiados sobre el método de análisis del contenido de Bardin (2011).

### **Discusión**

Los datos fueron organizados con el fin de identificar los impactos de la atención psicopedagógica después del período de la pandemia de Covid. De esta manera, los resultados obtenidos pueden ser comprobados de la siguiente manera:

### **Nuevo Aprendizaje**

Frente a la pregunta de: ¿qué ha cambiado en su práctica pedagógica?, ambos participantes consideraron “aprendizajes nuevos”. Para ejemplificar esta discusión, a continuación se transcribe el discurso de tres participantes.

*Pp1- Aprendimos cosas nuevas, nuevas posibilidades. Necesitamos más estudios sobre el tema, en especial, en la fase de evaluación.*

*Pp2- Aumentó mi capacidad de aprender, de crear recursos (me encanta hacer esto) para servir a mis clientes.*

*Pp15- Desarrollo y elaboración de estrategias nuevas para aplicar en actividades y usar juegos, música y aplicación que estimulen nuevos aprendizajes en niños, adolescentes y en la orientación a las familias.*

En este aspecto, algunos estudios presentan que el psicopedagogo es un profesional muy importante, pues busca nuevas estrategias que moderen los impactos resultantes de la pandemia y que afecten directamente el proceso educativo de los estudiantes a identificar y moderar las barreras que dificultan el desarrollo cognitivo (Glasser, 2021); Luz 2020; Morais, 2020).

### **Servicio Alternativo**

Fue preguntado: ¿Cuál es su opinión sobre la modalidad híbrida como posibilidad de atención psicopedagógica?, se verificó que la mayoría de los participantes consideraron un “cuidado alternativo”, que es caracterizado por el sentido práctico del entorno digital que ha ganado fuerza desde el inicio de la Pandemia de la corona virus. Como ejemplo presentamos algunas declaraciones de los participantes que justifican sus declaraciones:

*Pp3- En mi práctica actual, utilizo sesiones presenciales y ocasionalmente, virtuales. Según las necesidades de la intervención del alumno.*

*Pp5- Muy buena acogida como alternativa en algunos casos y en situaciones como reuniones con escolares profesionales, niños/adolescentes o por dificultad transitoria de desplazamiento.*

*Pp11- Considero que el cuidado híbrido es una tendencia en la práctica psicopedagógica.*

Sin embargo, esto se puede confirmar con Alvin (2021) cuando agrega que podemos pensar en otras situaciones, como aquellas en las que el alejamiento es impuesto por limitaciones como cambios, discapacidades físicas, marginalidad, falta de asistencia local, institucionalización, hospitalización, o incluso, la resistencia provocada por motivos subjetivos.

A continuación, se presentarán las consideraciones finales sobre el estudio, aportando los hallazgos.

### **Conclusiones**

El regreso al servicio presencial se presentó con incertidumbres. Se revela frente a los profesionales la posibilidad del cuidado híbrido como alternativa a los encuentros, reduciendo la distancia y aproximando las relaciones interpersonales. Los resultados obtenidos indicaron que los impactos de la atención psicopedagógica pos pandemia se caracterizan como tendencia en casos oportunos en la ausencia de la presencia. Esta modalidad ayuda con la dificultad de moverse, sin interrumpir la sesión del niño, adolescente o adulto. Sin embargo, el gran desafío del

psicopedagogo es aprender a aprender, a transitar caminos de conecten con un mundo de cambios e innovaciones, exigiendo una nueva forma de pensar y enfrentar la práctica psicopedagógica ante la tecnología.

*Palabras claves:* impactos, servicio psicopedagógico, pospandemia.

### Referencias

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Glasser, J, A. (2021). Os desafios de dar continuidade ao atendimento psicopedagógico em meio às repercussões da pandemia de COVID-19 na saúde mental e no ensino. *Rev. Psicopedagogia* 38(117 Supl 1): 32-9
- Luz, R. V. da. (2020, setembro). Elaboração e utilização de kit psicopedagógico em atendimentos on-line no período de isolamento social. In *Anais do XXIV Encontro Estadual de Psicopedagogia*, Porto Alegre, RS
- Morais, M. T. S. (2020, setembro). Colocando nosso saber em jogo: assistência psicopedagógica on-line. In *Anais do XXIV Encontro Estadual de Psicopedagogia*, Porto Alegre, RS.
- Pimenta, P. (2022). Educação busca superar estragos da pandemia. *Agência Senado*.  
<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia>.



SUSANA GRACIELA  
PÉREZ BARRERA  
(PH.D.)

PhD en Educación con postdoctorado en Educación, docente y orientadora de la Maestría y Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDE, responsable por la Unidad de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación y del Phoenix International Research Group, representante de Uruguay ante el World Council for Gifted and Talented Children y ante el European Council for High Ability.  
E-mail: [sperezbarrera@ude.edu.uy](mailto:sperezbarrera@ude.edu.uy)  
ORCID: 0000-0003-1449-469X

## ¿Y después que crecí? Una investigación internacional sobre adultos con altas habilidades/superdotación

Susana Graciela Pérez Barrera

El tema de las Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) es muy poco discutido en nuestro país, así como en toda la región y aunque parezca muy nuevo, no lo es. Las investigaciones en el campo iniciaron relacionadas a la inteligencia y su medición con Galton con la publicación de su libro “Hereditary Genius”, en 1869. A él le siguen Leta Hollingworth que publica su primer libro sobre el tema en 1920 y el enorme estudio longitudinal de Terman, que comienza en el mismo año (Bendelman & Pérez-Barrera, 2016).

Muchos mitos y creencias impiden una mejor comprensión de ese comportamiento que está presente y, en la mayor parte del tiempo, oculto, en aproximadamente 10% de la población de cualquier escuela, liceo o país (Pérez, 2003).

El estudio que hoy presentamos es una investigación cuanti-cualitativa cuya primera etapa inició en octubre de 2021, con los miembros del Grupo de Adultos con AH/SD dirigido por esta autora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa, en Montevideo, Uruguay.

Al llegar a la fecha límite para responder, otros adultos interesados en responder al cuestionario nos pidieron que extendiésemos el plazo, por lo que se estableció que se terminaría de recoger respuestas en marzo de 2022.

El número inicial de participantes (40) aumentó a 103 adultos con edades entre 18 y 71 años.

### **Método**

Este estudio cualitativo-cuantitativo y descriptivo tuvo como objetivo investigar aspectos socioemocionales en adultos superdotados. El primer estudio incluyó a 103 latinoamericanos que vivían en 10 países diferentes, 37 hombres, 65 mujeres y una persona que no quiso informar su género.

Para recoger los datos se envió un cuestionario en línea que contenía 27 preguntas sobre datos sociodemográficos y relacionados con la identificación de Altas Habilidades/Superdotación, diagnósticos previos y profesionales consultados; sentimientos y cambios percibidos después de la identificación; miedos, dificultades y cosas molestas; aficiones y actividades que más disfrutaban en el trabajo o en los estudios.

Los datos cuantitativos fueron analizados con procedimientos descriptivos e inferenciales utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Se categorizaron las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario y se elaboraron zonas de significado.

Todos los participantes estuvieron de acuerdo en hacer parte de la investigación firmando el Consentimiento Informado antes de responder al cuestionario. Sus nombres fueron reemplazados por seudónimos y toda y cualquier referencia que pudiese identificarlos fue retirada para mantener la privacidad exigida en la ética de la investigación.

## Resultados

Los resultados revelaron que más del 30% de los adultos fueron identificados como superdotados como resultado de la evaluación de otros miembros de la familia o por recomendación de amigos y terapeutas.

Las nacionalidades de los participantes eran: argentina (n=4); brasileña (n=46); boliviana (n=1); chilena (n=8); colombiana (n= 9); italiana (n=1); peruana (n=2); uruguay (n=28), venezolana (n=1), y de doble nacionalidad (n=3) y en el momento de la investigación vivían en diferentes países americanos, europeos y asiáticos.

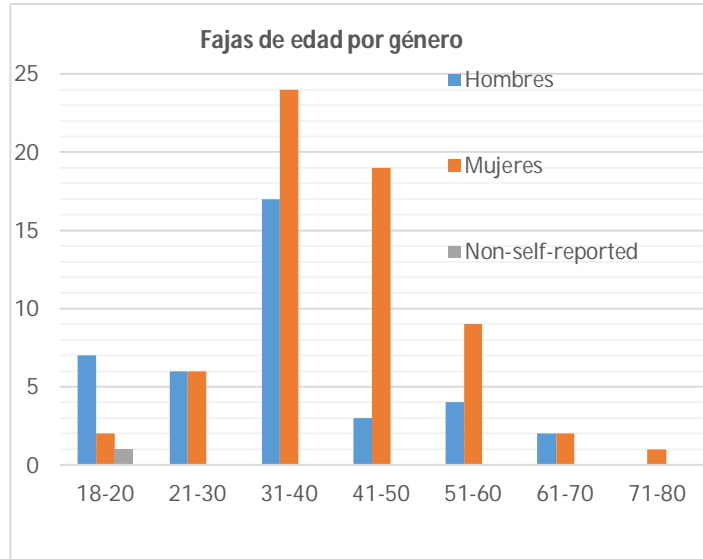
Debido a la limitación del espacio, seleccioné algunos resultados de la investigación que fueron muy significativos y revelan la importancia de la identificación como personas con AH/SD.

La relación entre el número de hombres (37) y mujeres (65) con AH/SD es prácticamente opuesta a la que ocurre en la infancia, cuando 70% son varones y 30% son niñas. En este caso, los varones representan 35,92% del total, mientras que las mujeres son responsables por 63,11%, siendo que 0,97% es el porcentaje correspondiente a la persona que prefirió no identificar su género y la curva de edades de identificación también es opuesta entre hombres y mujeres, como se observa en los gráficos 1 y 2.

Otro dato que llamó la atención fue el grado de escolaridad, que es muy elevado en relación a lo que encontramos en Sudamérica, ya que apenas 3 tenían secundaria incompleta, que fue el nivel más bajo de escolaridad; 4 secundaria completa; 7 estudios técnico-profesionales; 19 estaban cursando grado y 70 eran graduados

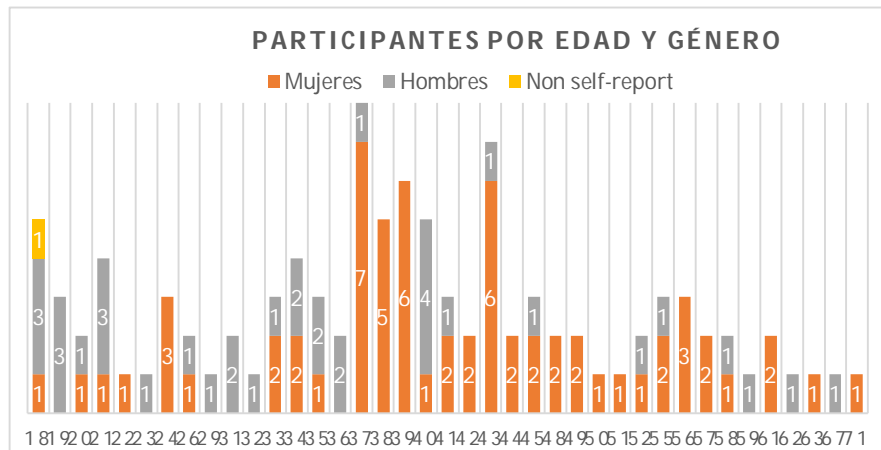
y posgraduados (maestría, doctorado y posdoctorado), como muestra el gráfico 3.

Gráfico 1-  
Fajas de edad por género



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2 –  
Participantes por edad y género

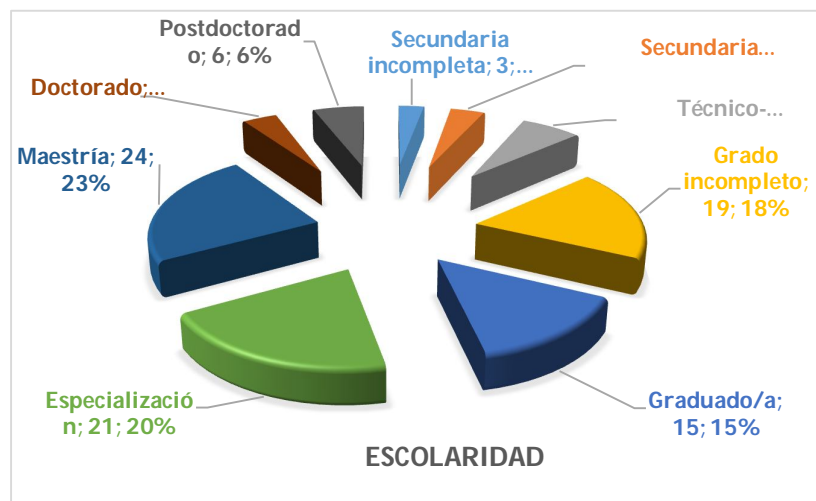


Fuente: elaboración propia

Del total de participantes, 68% tenían Educación Superior, y las profesiones más recurrentes estaban vinculadas a las áreas de educación (f = 46); comunicación (f = 7); artes (f = 8) y salud (f = 8).



Gráfico 3 –  
Escolaridad de los participantes

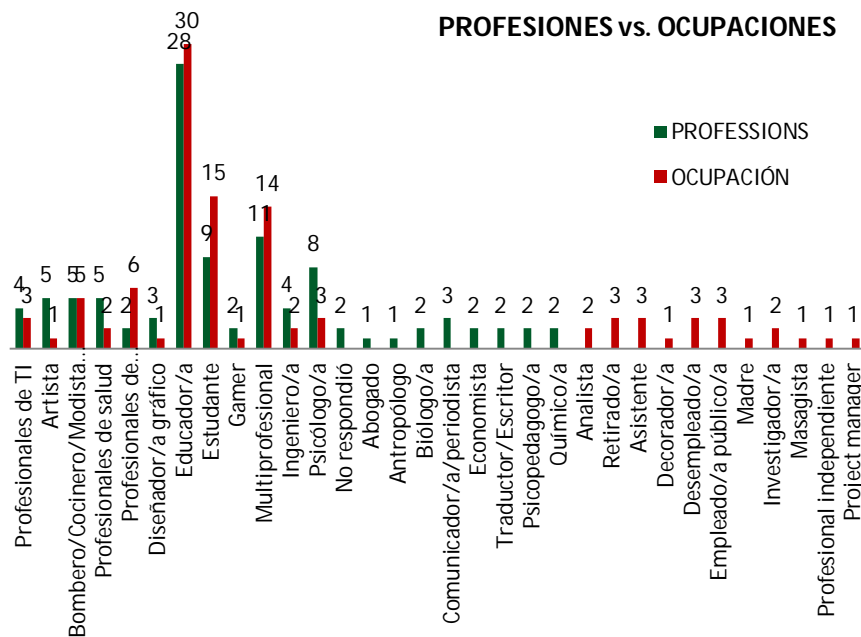


Fuente: elaboración propia

Whatley (2017) afirma que la educación es una profesión en la que las mujeres presentan algunas características fundamentales que aplican a la enseñanza, tales como resiliencia y reflexión, la necesidad de una salida creativa, de colaborar y de comunidad y el deseo de efectuar cambios. Aunque normalmente las mujeres son mayoría entre los docentes, en esta investigación los educadores son 28% y 30% trabajan como educadores (22% eran mujeres), como se muestra en el gráfico 4.

Gráfico 4 –  
Profesiones y ocupaciones de los participantes

**Consideraciones finales**



La investigación trajo datos importantísimos que todavía estamos analizando, pero es importante destacar que la identificación parece reconciliar a estos adultos con su historia e infancia y resolver diagnósticos erróneos relacionados con el trastorno de ansiedad (n = 16); Depresión (f = 16) y TDAH (f = 13); trastorno del estado de ánimo (f = 9) y trastorno obsesivo-compulsivo (f = 7), entre otros, que habían recibido anteriormente como respuesta a sus indagaciones o a su búsqueda de identificación de AH/SD.

Por otro lado, los involucró en un torbellino de sentimientos que variaba desde la negación, la sorpresa, el alivio, la perplejidad, la tristeza, la aceptación la confirmación de algo que ya sabían, hasta la rabia por no haber sido identificados antes. Además, la identificación condujo a cambios positivos en el autoconocimiento, la autoaceptación y la confianza en sí mismos (f = 73).

Al presentar los resultados preliminares en la 18ava. Conferencia del European Council for High Ability, comenzaron a acercarse investigadores de otras partes del mundo que hoy integran el Phoenix International Research Group. El grupo, integrado por más de 40 investigadores, en su mayoría de universidades, está utilizando el mismo cuestionario ampliado, traducido a 17 idiomas y adaptado a 27 países de América del Norte, América del Sur, Asia y Europa.

Esta nueva investigación traerá todavía más informaciones sobre los adultos con AH/SD que seguramente podrán contribuir para pensar mejor la educación de niños, niñas y adolescentes con AH/SD.

### Referencias

- Bendelman, K., & Barrera, S. G. (2016). *Altas Habilidades/Superdotación ¿qué, quem, como?* Isadora.
- Pérez, S. G. (2003). Mitos e crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial* (22), pp. 45-59.
- Whatley, A. (2010). Gifted Women and Teaching: A compatible choice? *Roeper Review*, 21, pp. 117-124. <https://doi.org/10.1080/02783199809553942>

## RESÚMENES PONENTES

## **Políticas públicas e gestão escolar: estudantes com deficiência visual em duas escolas de Taguatinga – Distrito Federal, Brasil no ano de 2019**

Amarildo Reino de Lima<sup>2</sup>

O estudo investigou as políticas públicas educativas inclusivas e sua implementação para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência visual em duas escolas de Taguatinga no Distrito Federal, Brasil. A investigação estudou lacunas no processo de inclusão educacional. O problema de investigação buscou analisar como estão sendo implementadas as políticas públicas educativas para atender as necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência visual e de que maneiras são essas políticas articuladas pela gestão escolar, em duas escolas pesquisadas pertencentes ao polo de Taguatinga no Distrito Federal. O objetivo geral foi analisar como eram implementadas as políticas públicas educativas e de que maneira eram articuladas pela gestão escolar para atender as necessidades dos estudantes com deficiência visual nas duas escolas. A pesquisa está descrita como um estudo qualitativo de caráter descritivo e o objeto o estudo de caso. A sustentação teórica contou com os trabalhos dos autores José Libânio (2016) políticas públicas, M<sup>a</sup> T. Mantoan, na educação especial (entre outros) e Heloisa Luck e R. Paro para Gestão Escolar. Para o alcance dos objetivos o desenho metodológico foi pautado na análise de conteúdo proposta pela autora Bardin (2010) e ainda com a triangulação dos resultados baseada na análise dos dados coletados nos instrumentos: questionário e a entrevista semiestrutura, além de análise documental, dados estatísticos. O estudo contou com a participação de 14 entrevistados pertencentes à comunidade escolar das duas escolas selecionadas, 4 gestores, 6 professores e 4 estudantes com deficiência visual. Para a análise do conteúdo foram criadas a priori três categorias e nove subcategorias para o alcance dos objetivos específicos da investigação e a confirmação do pressuposto, “As políticas públicas educativas implementadas em duas escolas do Distrito Federal atendem parcialmente as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência visual garantindo seus direitos com a articulação do trabalho da gestão escolar e as suas especificidades são contempladas no contexto escolar em função das práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos docentes com apoio da Sala de recursos para estudantes com deficiência visual” foi confirmado. Nas conclusões ficou evidente que a inclusão dos estudantes com deficiência visual está vinculada ao trabalho dos professores especializados das salas multifuncionais e seu apoio intenso aos demais docentes das salas comuns, bem como ao uso das tecnologias assistiva. Também ficou evidente nos resultados que a gestão escolar necessita desenvolver o princípio de liderança e promover mecanismos para estimular as formações específicas para o AEE, além de registrar no Projeto Político Pedagógico as ações para garantir a continuação destas estratégias. Espera-se estes resultados possam favorecer, a partir de seus resultados, a ampliação dos estudos e pesquisas na busca por mais equidade e qualidade no atendimento educacional especializado (AEE) para as pessoas com Deficiência visual.

85

*Palavras-chave:* deficiência visual; gestão escolar; inclusão; políticas públicas educativas.

---

<sup>2</sup> Mestre em Educação, UDE; Doutorando em Educação Superior; Universidad Palermo-AR. [ORCID: 0000-0002-6232-855X](https://orcid.org/0000-0002-6232-855X). e-mail: reinolima@gmail.com

## **O impacto social de um projeto que utiliza a educação musical como estratégia para promover o desenvolvimento socioeducacional de crianças e adolescentes**

André Luiz Ribeiro de Freitas<sup>3</sup>

O presente resumo tem a finalidade de apresentar os resultados de uma pesquisa etnográfica sobre o impacto social e as relações estabelecidas em processos educativos em uma organização não governamental (ONG), que utiliza a educação musical como forma de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A pesquisa levantou dados por meio de referências bibliográficas, observação e entrevistas semiestruturadas sobre os objetivos e as estratégias de uma oficina de música que conta com musicalização, canto coral e o ensino de instrumentos e prática de conjunto/orquestra para crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos e 11 meses. A oficina de música escolhida é desenvolvida por uma ONG (Organização Não Governamental) em parceria com o Poder Público, no contexto de um CCA (Centro para Criança e Adolescente) localizado em São Paulo, capital. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a efetividade e a relevância desse projeto social que pretende promover o exercício da cidadania, o empoderamento de crianças e adolescentes, o desenvolvimento sociocultural do público atendido e o impacto dessas ações no ambiente familiar dos beneficiados. Baseado em autoras como a antropóloga e musicista Hikisi (2006), que fala sobre a relação entre a música e as transformações de consciência e processos reflexivos, e também no livro da Joly, (2016), que fala de uma educação musical que promove processos humanizadores agregando pessoas por um mesmo propósito. Como resultado da pesquisa realizada com a participação de professores, educandos e da assistente social, percebemos que o estudo musical mobiliza diversos mecanismos que contribuem para o desenvolvimento físico (exercícios motores, posturais e respiratórios) e cognitivo (leitura de códigos e organização lógica dos sons). A prática musical em grupos artístico-pedagógicos (corais, naipes e orquestra) proporciona uma convivência ética e solidária entre os alunos, exercitando a sociabilidade e desenvolvendo valores para a vida em sociedade. Como forma de expressão artística,

86

promove a autoconsciência e amplia o repertório sensorial e simbólico – podendo tanto sublimar uma realidade difícil, quanto conectar a uma nova realidade. As apresentações artísticas (re)criam identidades, pois nelas as crianças e jovens se percebem capazes de produzir beleza e emocionar. No palco, os alunos podem superar a invisibilidade social e/ou os estigmas associados às suas raças, etnias e classe social, fortalecendo suas autoestimas. A música educa o cérebro a estabelecer novas conexões neurais – estimulando ao mesmo tempo seus hemisférios direito (responsável pelos processos criativos) e esquerdo (responsável pelos processos lógico-matemáticos), aumentando a criatividade. Dessa forma, concluímos que desenvolver e implantar projetos socioeducativos e de promoção humana, que possibilitem cenários positivos para que a criança/adolescente, com pleno uso de seu potencial seja agente na busca por autonomia, observado e respeitado seu grau de vulnerabilidade, são elementos que combinados, podem causar grande impacto social na comunidade.

*Palavras chaves:* educação, arte-educação, música, inclusão social, ONG.

---

<sup>3</sup> Mestrando em educação, coordenador de projetos, UDE, <https://orcid.org/0000-0002-6863-4531> andreluizribeirodefreitas@gmail.com.



## **(IN)Disciplina e a invisibilidade de estudantes com altas habilidades/ superdotação (AH/SD)**

Camila Aparecida Garcia<sup>4</sup>

Trata-se de um estudo intensivo e sistemático sobre o suposto da existência de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) entre os que apresentam comportamentos indisciplinados, no contexto de uma escola pública da rede municipal paulistana, nos quintos anos do ensino fundamental de nove anos. A fundamentação teórica desta pesquisa está amparada nos conceitos de inteligência de Gardner (1993, 2000) e de superdotação de Renzulli (1975, 1986), buscando também autores que tratam da indisciplina no contexto escolar. A existência de normativas legais relacionadas à Educação Especial, e políticas vigentes da educação na perspectiva da Educação Inclusiva, que em sua teoria deveria contemplar os estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, também público-alvo da educação especial, na prática, continuam invisíveis. O desconhecimento sobre o assunto, dificulta o processo de reconhecimento e criação de demanda para seu atendimento de fato, além do direito. A capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural, é definida por Gardner (1993, p. 21), como uma inteligência, habilidade, algo ainda a ser desenvolvido. Esse mesmo autor propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas, elencando oito inteligências, sendo elas: lógico-matemática, linguística, corporal-cinestésica, espacial, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Temática diretamente ligada aos estudos do comportamento superdotado. De acordo com diversos autores (RENZULLI, 2016; PFEIFFER, 2017; SVIERCOSKY, 2018; CARIGNANI, 2021; NAGC, 2022) aproximadamente 10% de qualquer população são pessoas com AH/SD, sendo que pode se estimar a mesma porcentagem no contexto escolar. Os desconhecemos, mas existem. Considerando a não existência de identificação formal das Altas Habilidades/ Superdotação pela Rede Municipal de Educação, foi determinado esse o contexto para identificar entre os alunos considerados indisciplinados, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, nas turmas de quintos anos, por terem uma vida pessoal e acadêmica em desenvolvimento, os pais conhecem melhor seus filhos, por ainda estar no ciclo interdisciplinar, tem um período maior com o professor regente, que

pode avaliar melhor quando há o destaque, sem correr o risco de confundir com precocidade. Para tal pesquisa, este projeto tem a intenção de mostrar os processos para essa concretização, iniciando com as conceituações e concepções de indisciplina e inteligência, por meio de entrevistas com os professores e observações do contexto escolar das turmas de quintos anos. Os docentes responderão a um questionário, demonstrando o que entendem por essa temática esses profissionais; e para os alunos das classes observadas, terão uma ficha de informações pessoais e um instrumento padronizado para avaliar indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação; conceituações e características das Altas Habilidades/ Superdotação; aplicação dos instrumentos de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para possível identificação de estudantes nessas condições, baseados em Freitas e Pérez (2016). Para a análise dos dados será utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004). A partir desse estudo poderemos diminuir a ignorância desse tipo de alunos, que não são fantasmas, mas, sim, alunos com direitos, incluindo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), para seu enriquecimento.

*Palavras chave:* Altas Habilidades/Superdotação, invisibilidade, (in)disciplina

---

<sup>4</sup> Mestranda em Educação, Universidad de la Empresa. Especialista en Altas Habilidades/Superdotação.

## **Educação escolar indígena: o desenvolvimento curricular na prática nos 4º, 5º e 6º anos da escola indígena na Reserva Kariri Xocó do Alagoas no período de 2019 a 2020**

Deborah do Valle<sup>5</sup>

90

Este trabalho contribuiu para entender a importância do conteúdo curricular na prática, atrelado às questões culturais indígenas, uma vez que normativamente à lei 11.645/2008 e os Referenciais Curriculares para a Educação Indígena trouxeram mudanças significativas ao Brasil. Foram estabelecidos três eixos principais para a reflexão e suporte teórico, com intuito de traçar a educação escolar indígena pela ótica do currículo institucionalizado; considerando as práticas pedagógicas e a permanência da cultura, dialogando assim com a fundamentação teórica de Sacristán; Bourdieu; Luciano; Saviani, Bergamaschi; Candau; Munduruku; Silva, entre outros que ajudaram a compor a trajetória desse marco teórico. Tendo como objetivo geral, analisar se o currículo institucionalizado nas turmas de 4º, 5º e 6º anos da escola indígena da etnia Kariri Xocó do Alagoas dialoga com as suas especificidades culturais. A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico, mediante entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa

106 estudantes de 4º 5º e 6º anos; 8 professores, 3 gestores e 7 pais e responsáveis de estudantes dos anos pesquisados da Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Vieira, da aldeia Kariri Xocó situado no Parque Real do Colégio-AL. A conclusão dos resultados foi que o currículo instituído pela Secretaria de Educação do Estado do Alagoas não dialoga com a prática dos educadores indígenas, e que o mesmo não traduz a verdadeira necessidade de aprendizagem dos alunos da escola, mas que ainda precisam ser implementados de forma mais adequada ,considerando as necessidades de aprendizagem desses povos e suas reais vivências. É fato que existe um avanço nas Leis , bem como um trabalho sendo feito para que a cultura indígena também seja promovida nos currículos educacionais de forma efetiva, carecendo através dos órgãos competentes, averiguar e amparar a ação, estabelecendo uma grade curricular que comporte a disciplina de língua nativa;

de arte e dança; afinal , os povos originários Kariri Xocó, representam o cabedal infinito de tantas outras culturas espalhadas pelo Brasil que carecem ser olhadas com mais respeito e dignidade.

*Palavras chave:* currículo escolar; educação indígena; identidade cultural.

---

<sup>5</sup>Mestre em Educação pela Universidad de la Empresa, pós-graduada em História, Sociedade e Cultura, PUC/SP. Coordenadora de Projetos Especiais em Educação e Saúde no Instituto Morgan, ORCID: 0000-0001-8234-5018 E-mail: deborahistoriadora@gmail.com

## Práticas e desafios: jogos digitais de alfabetização na educação de jovens e adultos

Evandro Carlos Silva Magalhães<sup>6</sup>

A realidade atual apresenta, como uma tendência cada vez maior, a presença da tecnologia e das plataformas digitais tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Nesse sentido, o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação de Jovens e Adultos pode ser utilizada de diferentes maneiras: como ferramenta de pesquisa; aprofundamento e complemento do processo de aprendizagem assim como no desenvolvimento do processo de alfabetização dos estudantes, nesse caso, com uma das estratégias a aplicação dos jogos digitais de alfabetização. A partir da elaboração da questão problema, desenvolveu-se o objetivo desta pesquisa o qual é “analisar, na perspectiva dos docentes, assistentes pedagógicos e coordenadores de serviços educacionais as possibilidades do uso dos jogos digitais de alfabetização que venham a atender as necessidades pedagógicas e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos em escolas de Santo André (SP) no período de março a junho de 2021”. O estudo trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter analítico descritivo. Para a coleta dos dados, foi realizada entrevista semiestruturada, realizada de forma presencial e on-line (a critério de cada entrevistado), via aplicativo Meet, com a gravação de áudio, com seis docentes, quatro assistentes pedagógicos e dois coordenadores de serviços educacionais. A análise dos dados advindos das entrevistas permitiu estabelecer as categorias e subcategorias de análise, para identificar as perspectivas dos entrevistados acerca do uso de jogos digitais na educação de jovens e adultos, bem como a estrutura disponível, laboratório de informática, periodicidade das aulas e outros aspectos concernentes ao uso dos jogos digitais em sala de aula com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa aponta como resultados: a) necessidade de uma discussão ampla a respeito da utilização dos jogos digitais na Educação de Jovens e Adultos; b) o uso dos jogos digitais são iniciativas isoladas e restritas a algumas instituições de ensino, variando de acordo com a instituição e os profissionais envolvidos no processo da formação do EJA c) necessidade de investimentos na formação continuada dos profissionais técnicos e pedagógicos bem como acompanhamento dos entrevistados nessa

pesquisa no que se refere à aplicabilidade dos jogos digitais no processo de alfabetização dos alunos da Educação de jovens e Adultos.

*Palavras-chave:* alfabetização, jogos digitais de Educação, Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>6</sup> Mestre em Educação (Universidad de la Empresa)

## Falando com as mãos - Formação de professores

Luciana Moraes Soares<sup>7</sup>

Maria Helena Mena Dutra<sup>8</sup>

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é uma língua jovem e por isso, pode-se dizer que está em processo de construção, foi instituída pela Lei 10.436/2002. A partir de então, passou a ser reconhecida como língua materna da comunidade surda. Em 2005 foi publicado o Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei de Libras e trata da inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura. Como a Libras é uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, pressupõe-se que todos os professores sejam fluentes na língua, porém, essa não é a realidade brasileira, na qual embora haja a exigência da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, notadamente a disciplina é tratada como uma cadeira “menos importante”, com carga horária menor o que não possibilita a aquisição da língua propriamente dita. Outro fator a ser considerado para a realização deste projeto diz respeito a Lei 14191/2021 que alterou a LDB incluindo o Capítulo V, o qual trata sobre a educação bilíngue de surdos, inclusive em escolas e classes regulares. Mas como se dará essa educação bilíngue considerando o baixo quantitativo de professores que dominam a língua? Principalmente em cidades do interior. Conforme Westin (2019, recurso digital) em notícia publicada no *site* do Senado Federal, o grande obstáculo é a escassez de ouvintes que se comuniquem na língua de sinais. Dentro deste cenário, o projeto Falando com as mãos, ofertou formação básica em Libras para professores da rede municipal de Dom Pedrito -RS, numa ação articulada entre o Grupo de Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE) da Unipampa e a Secretaria Municipal de Educação de Dom Pedrito -RS. O projeto foi embasado nas obras de Sasaki (2009) discutindo a quebra de barreiras, Gesser (2009) e Skliar (2012, 2015) para pensarmos a educação bilíngue e Perlin e Stumpf (org.2018) e Strobel (2008) que abordam os conceitos da surdez pela perspectiva da cultura e identidade surda. O projeto foi enquadrado como pesquisa-ação, tendo em vista seu caráter intervencionista, ou ainda segundo Gil (2019) por conduzir a ação social, foi pensado para ser desenvolvido entre 2022 e 2023. O

objetivo central do projeto consiste em proporcionar formação básica para professores da rede municipal em Libras através da conversação e contato com a Libras, sob a perspectiva da inclusão dos estudantes surdos que necessitem da utilização da língua, visando não apenas atender a legislação, mas principalmente disponibilizar formação para os professores da rede.

*Palavras chave:* libras, surdo, educação bilíngue, inclusão.

---

<sup>7</sup> Mestranda em Educação, Universidad de la Empresa. Especialista em tradução/Interpretação em Libras, professora de Arte, rede municipal Dom Pedrito-RS, ORCID: 0000-0002-2128-7093, ucianamoraess@hotmail.com.

<sup>8</sup> Mestranda em Educação, Universidad de la Empresa. Especialista em tradução/interpretação em Libras, licenciada em Educação do Campo, ORCID: 0000-0001-8649-4942, mhelenamdutra@gmail.com



## Contribuições da Pedagogia Waldorf na escolha da formação acadêmica

Márcia Junkes<sup>9</sup>

A Pedagogia Waldorf foi idealizada no ano de 1919, na Alemanha, pelo filósofo e educador Rudolf Steiner (1861-1925). Ela é conhecida mundialmente por ter suas bases na Antroposofia, essa filosofia é o alicerce do processo educativo e serve de embasamento teórico para os professores, sendo assim, ela é o fundamento dessa concepção educativa e está presente em diferentes momentos nas aulas e nas práticas escolares. No Brasil, atualmente já são duzentas escolas Waldorf com licença para funcionamento, sendo cinco delas em Santa Catarina. A Pedagogia Waldorf propõe congregar uma vida de sentimentos (emoções, estética e sensibilidade social), a força de vontade (a habilidade para fazer as coisas) e a natureza moral (ser transparente sobre o certo e o errado). Os estudantes são educados para superarem o mundo material por meio do desenvolvimento e do entendimento do seu ser espiritual. Neste sentido, a pesquisa se torna relevante porque aborda um método de conhecimento do ser humano, da natureza e do universo que se propõe para além do conhecimento obtido pelo método científico convencional. O objetivo dessa investigação é identificar quais as contribuições que a formação em escola Waldorf traz para as escolhas de formação acadêmica. A metodologia de investigação ocorre por meio de análise bibliográfica e entrevista estruturada com egressos de escolas Waldorf do estado de Santa Catarina que já estão cursando ensino superior. Desta forma a pesquisa contribuirá para compreender de que modo a Pedagogia Waldorf influenciou ou contribuiu nas escolhas de estudantes universitários de forma individual e coletiva para suas escolhas de futuras atuações profissionais.

96

*Palavras chave:* pedagogía Waldorf, formação acadêmica, antroposofia, habilidades.

---

<sup>9</sup> Doctoranda em Educação pela Universidad de la Empresa. Mestrado em Lingüística UFSC, Assessora pedagógica, professora universitária. Email- [lerjunkes@gmail.com](mailto:lerjunkes@gmail.com)

## Adolescentes mujeres con Altas Habilidades/Superdotación

Mariana Carignani<sup>10</sup>

La investigación tuvo como objetivo presentar la percepción de 6 adolescentes mujeres con Alta Habilidades/Superdotación (AH/SD), de 14 y 16 años, que fueron identificadas y que aún se resistían a reconocerse como personas con AH/SD. Se considera que al explorar algunos elementos de su autopercepción se pueden entender algunas de las razones por las cuales las mujeres con AH/SD son identificadas en menor número, no reconocen u ocultan los indicadores de AH/SD y les cuesta construir esta identidad específica de AH/SD. Se trata de una investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, entre los años 2018 y 2020. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionarios de Identificación de Indicadores de AH/SD para adolescentes, docentes y familias, aplicados de forma individual en 2018 y entrevistas semiestructuras a las adolescentes en 2018, 2019 y 2020. Se encontró en las participantes de esta investigación poca o nula aceptación de sus indicadores de AH/SD durante el proceso de identificación formal. Después de este hubo una aceptación progresiva de sus indicadores de AH/SD y, por tanto, su identidad como personas con AH/SD. Las respuestas indican un proceso de construcción positiva de la identidad como mujer con AH/SD, ya que muchos indicadores que en 2018 no eran percibidos, en 2019 y 2020, se incorporan en el discurso y en las actitudes de estas. Gran parte de este proceso de reconocimiento y valoración del potencial se basa en intercambios con verdaderos pares con AH/SD y en la creciente discusión del tema; sin embargo, es evidente que la identificación formal fue un factor decisivo en el reconocimiento de sus AH/SD. Todo esto reafirma la necesidad de valorar el proceso de identificación de AH/SD en mujeres a fin de visibilizarlas en los diferentes contextos sociales y culturales al mismo tiempo que les habilita a la sana construcción de su identidad.

97

*Palabras clave:* Altas Habilidades/Superdotación, mujeres, identidad.

---

<sup>10</sup> Magíster en Educación con énfasis en Dificultades del Aprendizaje y foco en Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) y Especialista en Dificultades del Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Miembro del Grupo de Investigación en AH/SD (GIAHSD) vinculado a la Facultad de Ciencias de la UDE y del World Council for Gifted and Talented Children. ORCID: [0000-0002-6595-8557](https://orcid.org/0000-0002-6595-8557). [marianacarignani@gmail.com](mailto:marianacarignani@gmail.com)

## **A trajetória dos estudantes das escolas municipais de balneário Camboriú ao polo de Altas Habilidades/Superdotação em 2022, na perspectiva de suas famílias e professores**

Maristela Trentini<sup>11</sup>

99

A trajetória dos estudantes das escolas municipais de Balneário Camboriú até o Polo de Altas Habilidades/Superdotação em 2022, na perspectiva de seus familiares e professores”, visa identificar como ocorreu esse processo de inclusão no Polo de Altas Habilidades/Superdotação, na perspectiva dos professores de escolas de alunos que apresentam tais características, como dos pais de estudantes já identificados. Os participantes serão pais ou responsáveis, professores e equipe gestora da escola de alunos que apresentam AH/SD. Em Balneário Camboriú, no ano de 2019, foi inaugurado o Polo Atendimento as Altas Habilidades/Superdotação, núcleo municipal que visa atender alunos com AH/SD de escolas vinculadas ao município. Esse núcleo tem como objetivo trabalhar as habilidades e áreas de interesse desses indivíduos, além de ajudá-los a se identificar. O Polo também oferece suporte para professores e escolas em que os alunos estão matriculados. De acordo com o INEP (Censo Escolar) em 2021, o total de estudantes matriculados na educação básica no município de Balneário Camboriú era de 15.585 estudantes. Conforme observado no censo escolar, apenas 709 estudantes estavam registrados como público-alvo da Educação Especial, dos quais 21 são os alunos com indicadores de AH/SD, representando aproximadamente 0,13 % dos estudantes do município. De acordo com esta estimativa, deveríamos ter em média, 1.247 estudantes com Altas Habilidades/Superdotação identificados nas escolas de Balneário Camboriú. Segundo dados informados pela Secretaria de Educação de Balneário Camboriú no ano de 2021 foram atendidos 39 alunos com indicativos de AH/SD, sendo destes 21 atendidos no Polo de Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação e 18 em orientação nas

escolas. No ano de 2022, o Polo de AH/SD atendeu 51 estudantes das Escolas de Balneário Camboriú, dos quais 10 estudantes foram identificados.

---

<sup>11</sup> Mestranda em Educação (Universidad de la Empresa)

**O desvelar dos saberes, dos sentidos, dos significados e das narrativas educacionais das mulheres estudantes privadas de liberdade do Instituto Penal Talavera Bruce (IPTB) - Rio de Janeiro – Brasil**

Marli Tavares<sup>12</sup>

O presente resumo é um recorte de um projeto de Tese de Doutorado em Educação da Universidad de la Empresa, da Facultad de Ciências de Montevideo – Uruguay. A investigação dar-se-á de forma qualitativa, exploratória e descritiva. O mesmo está em fase de construção intitulado como: o desvelar de saberes, de sentidos, de significados e de narrativas educacionais de mulheres estudantes privadas de liberdade do Instituto Penal Talavera Bruce (IPTB) – Rio de Janeiro, Brasil. Cujo Objetivo Geral da investigação é: analisar a educação prisional como fator de emancipação das mulheres estudantes encarceradas do Talavera Bruce - Instituto Penal – Rio de Janeiro – Brasil. Como Obetivos Específicos serão: conhecer o comportamento educacional das mulheres estudantes privadas de liberdade do Instituto Penal Talavera Bruce; identificar os fatores que levaram as mulheres estudantes encarceradas a retornarem aos bancos escolares e identificar os fatores que as mulheres estudantes privadas de liberdade associam aos seus estudos à possibilidade de ressocialização na sociedade extra muros. O objeto de estudo são as mulheres privadas de liberdade estudantes do sistema prisional na ótica da narrativa da história oral. O universo a ser pesquisado serão as mulheres privadas de liberdade estudantes do Sistema Prisional - Instituto Penal Talavera Bruce (IPTB) -Rio de Janeiro – Brasil. A metodologia a ser utilizada como ferramenta de pesquisa será o discurso de análise de conteúdo tendo como base, as narrativas das histórias orais das mulheres estudantes privadas de liberdade do Sistema Prisional (PTB. Como critério de inclusão da investigação adotou-se o de mulheres encarceradas estudantes no Sistema Prisional do IPTB e, como critério de exclusão, as demais mulheres que não são alunas do Sistema Prisional do IPTB - Rio de Janeiro – Brasil. Baseia-se o presente trabalho na observação e escuta das histórias orais das mulheres estudantes do sistema prisional do Instituto Tala era Bruce, Rio de Janeiro, Brasil. Caracteriza-se em ouvir a voz das mulheres oprimidas na maioria das vezes. O espaço temporal para a coleta de dados deverá acontecer nos meses de março, abril e maio de 2023, no

cenário de pesquisa (IPTB). O projeto de Tese será submetido à Banca em janeiro próximo e assim, ser inserido na Plataforma Brasil, receber parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense - Niterói – Brasil. A partir da aprovação do CEP dar-se-á a coleta de dados por meio de entrevistas utilizando-se questionário com perguntas semiestruturadas com a utilização de material de apoio que será o gravador. Dirigir-se-á ofícios de solicitação de autorização às instâncias pertinentes e responsáveis pelo Sistema Prisional da área que a investigação ocorrerá, como ao magistrado, à coordenadora do Comitê de Pesquisa Penitenciário e à diretora do Sistema Penitenciário do Talavera Bruce (IPTB) – Rio de Janeiro - Brasil. Instrumentaliza a investigação os referenciais teóricos orais descritos até o momento, como marco teórico os Feminismos Plurais, o Empoderamento Feminino nas suas diversas dimensões, os(as) autores(as): Djanira Ribeiro, Joice Berth, Michel Foucault, Paulo Freire, David Zarranz dentre outros. Zarranz cita que a história oral, tem um nobre propósito de “dar voz aos sem voz”, tendo como fonte para a investigação o passado, a memória. Cita-se que a história oral nasceu na década de 60 mas expandiu em 1980. Para a coleta de dados utilizar-se-á técnica de entrevista e por meio de um questionário com perguntas semiestruturadas dirigidas às mulheres estudantes encarceradas e um gravador para não perder nenhuma informação.

Para ter acesso ao citado presídio, cenário da pesquisa, elaborar-se-á solicitações de autorização que serão enviadas às instâncias competentes das autoridades como: magistrado, diretor do presídio e à coordenação de pesquisa penitenciária.

---

<sup>12</sup> Doutoranda em Educação (Universidad de la Empresa)

## A identificação das Altas Habilidades/ Superdotação de mulheres no ensino superior

Marseli Nunes de Castro<sup>13</sup>

A distorção que envolve a identidade das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, é um fator que dificulta sua visibilidade na sociedade. Essa invisibilidade tem grande magnitude quando falamos na identificação de mulheres adultas, as quais desde meninas tem questões culturais e de gênero que impedem a real visualização do potencial acima da média. No fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação, por muito tempo a sociedade compreendeu na perspectiva dos mitos. Portanto, identificar AH/SD em mulheres com os obstáculos que o contexto histórico e cultural impôs, deixou este gênero perceber que todo seu funcionamento intelectual era algo natural. Segundo Prado (2011) o círculo social, a qual a mulher está inserida, contribuirá na promoção ou inibição de suas habilidades e talentos. Na sociedade a qual convivemos acaba por não enxergar as habilidades e talentos em mulheres. Sabe-se que os indicadores de Altas habilidades/Superdotação (AH/SD), não escolhe gênero. Contudo, o gênero masculino apresenta um número significativo de identificação quando se refere a pesquisas sobre o assunto. Pode-se inferir que a cultura que categorizou os gêneros de uma maneira hierarquizada, contribui para a invisibilidade do gênero feminino quanto aos indicadores de AH/SD. Apesar das repercussões da pós-modernidade, com a contestação de padrões e estereótipos, as barreiras quanto a identificação do gênero feminino ainda precisa ser desvelada. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC): “altas habilidades/superdotação é definida com notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados, capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora”. De acordo com o arcabouço científico sobre AH/SD, podemos citar as autoras Susana Pérez (2012) e Karina Paludo (2012), as quais trouxeram em suas pesquisas sobre o processo de reconhecimento e aceitação das AH/SD que ocorre de maneira muito menor em mulheres e de forma muitas vezes desgastante do ponto



de vista cultural em especial a escola. Estas distorções culturais fazem com que as mulheres sejam identificadas em menor número, não construindo sua identidade como uma pessoa com AH/SD. Esta equação tem ao longo de diversas pesquisas, apontado uma disparidade de gênero. A disparidade de gênero e a relação com AH/SD, nos é apresentado por pesquisadoras de diversos países como Linda Silvermann (Colorado/EUA), Sally Reis (Connecticut /EUA), Luz Pérez Sánchez (Espanha), Denise Fleith (Brasil) e Susana Graciela Barrera Pérez (Uruguai). Para contribuir com as questões que envolvem as AH/SD e as mulheres, subvalorização e seu autoconceito, esta pesquisa pretende identificar as Altas habilidades/Superdotação em mulheres no ensino superior. O universo a ser pesquisado é composto por turma de pós-graduação em Neuropsicopedagogia em três estados diferentes (PR, SC e RS). A pesquisa a ser desenvolvida tem por finalidade realizar a identificação das AH/SD de mulheres que cursam a Neuropsicopedagogia. Os aportes teórico-metodológico, oportunizarão a técnica de estudo de caso acerca do objeto por meio de uma abordagem qualitativa. Esta identificação contará com uso *screening* específico para a identificação das altas habilidades/superdotação, questionário, entrevistas abertas e entrevista semiestruturada para compreender as mulheres e seus comportamentos frente seu funcionamento intelectual.

*Palavras chave:* altas habilidades/superdotação, mulheres, identificação, autoconceito.

---

<sup>13</sup> Mestranda em Educação, UDE, Neuropsicopedagoga Clínica, professora de pós-graduação, Faculdade CENSUPEG,, <https://orcid.org/0000-0003-2215-7300> y marselijohnsson12@gmail.com.

## **A trajetória de uma mulher surda para tornar-se docente em ensino de libras: educação, quebra de barreiras e acessibilidade**

Paula Maiane da Silva Cavalheiro<sup>14</sup>

Este trabalho apresenta uma discussão temática de origem autobiográfica sobre a trajetória de uma mulher surda até tornar-se docente no ensino de LIBRAS; assim, é produto inicial de uma pesquisa autobiográfica, da qual se apresenta, neste trabalho, a revisão de literatura realizada para o tema, construída a partir de uma revisão sistemática do tipo integrativa. A pesquisa em andamento é desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino (PPGMAE), na Universidade Federal do Pampa (campus Bagé). O ensino de LIBRAS nas universidades foi instituído pelo decreto 5626/2005, desde então passou a fazer do currículo como disciplina obrigatória em alguns cursos de graduação. Desse modo, se justifica a construção desta narrativa autobiográfica, trazendo não apenas as barreiras os momentos de incerteza, falta de acesso e inclusão como também os momentos de vitória e superação, mostrando para outros estudantes surdos que é possível enfrentar as adversidades e vencer os desafios através de luta por acessibilidade que é garantida conforme a lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), definindo as medidas necessárias para a superação de barreiras atitudinais, linguísticas, comunicacionais e arquitetônicas. O método autobiográfico compreende essencialmente a subjetividade: sentimento, experiência, interação e percepção no contexto, se caracteriza em realizar investigações, avaliar e sistematizar conhecimentos advindos da experiência pessoal, como um retrato da perspectiva social mais ampla. A pesquisa de busca de palavras-chave foi realizada na área da educação e/ou ensino, entre maio a julho de 2021, utilizando como fontes de dados o Catálogo de Teses e Dissertações – Portal de periódicos CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira em teses e dissertações – BDTD e os artigos - Portal SciELO, com a utilização de descritores combinados a partir do operador booleano “AND”, além de combinação de filtros possíveis em cada busca. O resultado obtido com esta revisão integrativa permite debater sobre a área da educação dos surdos, oportunizando reflexão da história da vida de uma pessoa surda para outra pessoa surda ou ouvinte. Os trabalhos encontrados mostram que a acessibilidade é essencial para atendimento

da inclusão na universidade, quebra de barreiras para participação e desenvolvimento de acadêmicos surdos e ouvintes. Espera-se demonstrar a quebra de barreiras com a utilização de LIBRAS para esta convivência e para a qualidade de trabalho e estudo na instituição onde se realiza a atuação profissional, com acessibilidade comunicacional, pedagógica e atitudinal. Os estudantes surdos e professores surdos têm todos os direitos para acessibilidade, porém, há falta de mais intérpretes de LIBRAS na Universidade. É fundamental a presença de um/a intérprete para o desenvolvimento dos processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão, o que não tem sido garantido pela Unipampa em diversos *campi* da universidade.

*Palavras-chave:* educação de surdos, método autobiográfico, quebra de barreiras, acessibilidade, libras.

---

<sup>14</sup> Graduação em pedagogia, especialização em docência da Libras, discente de pós-graduação, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Mestrado em Ensino, Campus Bagé, Grupo INCLUSIVE, professora de Libras, UNIPAMPA Campus Dom Pedrito, <https://orcid.org/0000-0003-2962-7790> y paulacavalheiro@unipampa.edu.br.

## El pensamiento de diseño como modelo de enriquecimiento previo a la identificación de Altas Habilidades/Superdotación

Romina Gissell Rossello Mercadante<sup>15</sup>

Este trabajo busca mostrar y dar a conocer la importancia de investigar el mejor contexto posible para llevar a cabo modelos de enriquecimiento previo a la identificación de niños con Altas Habilidades/Superdotación. Teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes que tienen las aulas de nuestro país, se considera primordial que los especialistas vean en acción los diferentes rasgos que habilitan un proceso de identificación de estos comportamientos. Un método que muestra varias de las actitudes clave que se presentan en un niño con altas habilidades es el pensamiento de diseño. Este consiste en la creación de un producto final que se realiza durante diferentes etapas con la orientación docente. En cada una de ellas se puede observar no solo el desempeño en los aprendizajes, sino que también actitudes y comportamientos respecto a sí mismo, sus pares y el mundo que lo rodea. Autores como Tim Brown (1978), Tom Kelley (2013), David Kelley (2013) proponen este método para utilizar en el mundo empresarial. La universidad de Stanford propone una adaptación que puede utilizarse como proyecto áulico en el campo educativo. De acuerdo al área de las Altas Habilidades/Superdotación J. Renzulli propone un modelo de enriquecimiento a nivel transversal a todos los grados y cursos de las instituciones, atendiendo a las necesidades de esta población. En Uruguay, no se han presentado estudios que muestren resultados acerca de los modelos de enriquecimiento previos a las identificaciones. Es por esto que se presenta la necesidad de realizar una investigación con una propuesta útil para docentes y especialistas. Este trabajo en concreto se realizó en una institución privada del barrio Buceo, en un primer año, con un rango de edades entre seis y siete años. El objetivo era comprobar y conocer los aportes del método de pensamiento de diseño para la identificación de niños con altas habilidades superdotación. Debido a que esta es una investigación documental y cualitativa, los datos se obtuvieron a partir de la lectura del estado del arte. Por otra parte, la propuesta que se desprende a partir de dicha lectura implicó la planificación progresiva y secuencial de contenidos del grado así como de las etapas del método.

A groso modo, el modelo de enriquecimiento que se realizó muestra que es posible fusionar los proyectos áulicos con las instancias de potenciación de las habilidades, las cuales dejan entrever posibles casos de Altas Habilidades en el contexto escolar. Es imprescindible aclarar que si bien este proyecto se implementó, se necesita continuar investigando cual es la mejor manera de acercarlo al especialista y al docente, para que juntos logren derivar niños a identificar. Dado que el campo de investigación de las Altas Habilidades/Superdotación es tan amplio, esta propuesta es un intento de dar luz a aquellos procedimientos que puedan facilitar la detección de comportamientos superdotados. Los beneficios encontrados en las metodologías que han recorrido el mundo no se presentan por si solas para esta área de investigación, sino que está en aquellos que investigan la responsabilidad de encontrar la relación entre los materiales para proponer una nueva mirada.

*Palabras clave:* Altas Habilidades, Superdotación, enriquecimiento, diseño.

---

<sup>15</sup> Especialista en Altas Habilidades/Superdotación, maestra, Colegio Santa Elena y Colegio Santa Rita, rominagissellrossello@gmail.com

## Proyecto de intereses: potenciando una educación inclusiva

Silvana Pérez Giró<sup>16</sup>

109

Este proyecto surge para potenciar la educación inclusiva en la escuela Primaria de Uruguay y en un espacio especial de diversión y aprendizaje significativo y creativo, donde el niño pueda explotar y potenciar sus intereses siendo protagonista de su propio aprendizaje con la guía del docente referente de este proyecto llamado Marakate y con la supervisión de tutores especialistas en cada área de interés. En los dos lugares donde se desarrolló la investigación, se utilizó el criterio de participación tanto para niños identificados en Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD), como niños con alta sospecha, pero sin identificar, como niños interesados en un área específica como también diagnosticados con TDAH y TEA (Trastorno de Espectro Autista) acompañados de un acompañante terapéutico. La primera fase de este proyecto es conocer los intereses de los niños de primer, segundo, quinto y sexto año de una escuela pública de Montevideo, Uruguay, con un mapa de intereses, con el objetivo general de visibilizar y contemplar a los niños interesados en un tema o área en particular. En Marakate, los niños se agrupan desde nivel 5 años hasta sexto año escolar, pero con una dinámica de trabajo “todos juntos”. En Marakate, no se dividen las clases por grupos, sino que el trabajo se asemeja al de una escuela Rural, sin evaluaciones ni repeticiones de grado. En ambos lugares se intenta trabajar a partir del disfrute, más allá que los contenidos establecidos en programas; los mismos surgen de los intereses de los niños por medio de situaciones significativas en un espacio potenciador de aprendizajes que les guste y en el que sean protagonistas de sus propios procesos, potenciados por la interrelación de niños de diferentes edades que guían al resto ya que poseen el mismo interés. Los objetivos específicos del proyecto son: Crear las condiciones para que la potencialidad se convierta en rendimiento, proporcionando un aprendizaje enriquecido para el desarrollo del talento a partir de los intereses de los participantes; trabajar el orden y la perseverancia en el trabajo en proyectos; crear condiciones para que la escuela sea una aventura diaria,

aprendizajes para saber más lo que apasiona, es potenciar una escuela diversa, interesada, inclusiva. Para su implementación se utilizan: mapa de intereses; talleres de intereses, encuentros semanales por interés con niños de todas las edades juntos; trabajo con tutores, exposición de proyectos. Se percibe que los niños asisten con dudas a solucionar, trabajan colaborativamente, realizan proyectos siendo protagonistas de su aprendizaje, superando dificultades y potenciando fortalezas. Se trabajan competencias. Mediante el resultado de la evaluación se ve que el trabajo en intereses incide favorablemente sobre la atención, la memoria, el rendimiento cognitivo, el esfuerzo y la motivación en todas las edades, viendo mejor actitud en las áreas que no son de su interés. También permite desarrollar la capacidad de crear, colaborar y resolver problemas, teniendo mayor beneficio los niños con AH/SD.

*Palabras clave:* Altas Habilidades/Superdotación, educación inclusiva, intereses.

---

<sup>16</sup> Maestra, Especialista en Educación para Estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación

## O '*maker*' no ensino de matemática: uma nova abordagem para obter novas percepções

Stephany Fernando de Araujo Flôres Mendonça<sup>17</sup>

Uma grande tendência surgiu nos últimos anos em países como EUA e tem ganhado força em todo o Brasil. É a implantação de um modelo de ensino prático, conhecido como ensino *maker*, que visa tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem e autônomo a ponto de consolidar o conhecimento por meio de aulas dinâmicas e significativas e, consideradas por muitos pesquisadores, como uma arma contra o tradicionalismo nas escolas (Gavassa, 2020). Tal modelo visa também estimular a capacidade de cada um em explorar as tecnologias existentes e descobrir as muitas disciplinas numa espécie de investigação inversa, onde o aluno percebe a importância de conhecimentos matemáticos, por exemplo, enquanto constrói um objeto (Paula, Oliveira; Martins, 2019). O projeto de pesquisa em discussão objetivou fazer uso da cultura '*maker*' e da transdisciplinaridade para pesquisar se o relacionamento da matemática com outras ciências, e com o concreto, torna-a mais atrativa para alunos que não possuem afinidade com a mesma e, analisar se o '*maker*' tem o potencial que vêm sendo pregado pelas editoras e cursos voltados para a educação, fazendo uso de uma aplicação em sala de aula para observar os principais desafios que surgem durante o processo. Para tal, foi proposto que os alunos construíssem, com materiais acessíveis, uma montanha russa contendo descidas, subidas e *lupping*, sem fazer uso de eletricidade para que, por meio dela, explorassem conceitos de Geometria e Física. O projeto durou cerca de 6 meses e utilizou como referência conteúdos de autores como Sousa, 2021; Albrecht, 2013 e Rodrigues et. al., 2021. A contribuição dos alunos se deu por alguns participarem ativamente na construção da maquete, outros opinarem e desenharem possíveis formatos para a montanha russa, outros estudaram seu funcionamento e se propuseram a apresentar o projeto ao público. A metodologia utilizada para este projeto é a qualitativa descritiva com base em levantamento bibliográfico sobre o tema e em pesquisa de campo, visando extrair dados por meio da aplicação do modelo de ensino abordado, na prática de sala de aula. Os materiais foram: madeira, bolinha de gude, isopor, cola quente, palitos, régua e resto de fio



elétrico. As conclusões obtidas foram que, embora a utilização do 'maker' desperte, de fato, muita curiosidade nos alunos e os estimule a participar das aulas e a compreender os fenômenos que possibilitam o funcionamento da montanha russa sem utilização da eletricidade, a execução de aulas do tipo exigem do professor habilidades extras e busca por conhecimentos pouco explorados em cursos de formação de professores. Tal busca se torna um desafio ainda maior, em determinados lugares, uma vez que grande parte dos cursos que foram encontrados durante o período de realização do projeto, ou aconteciam de maneira remota (o que impossibilita a experimentação), ou são de cunho puramente teóricos. Logo, apesar de haverem avanços na aceitação e construção de laboratórios 'makers' em todo o país, existe um desfalque na disposição de cursos adequados. Outro desafio é que tais atividades consomem mais tempo do que há disponível.

*Palavras-chave:* maker, método, ensino, transdisciplinaridade.

---

<sup>17</sup> Mestranda em Educação UDE e Especialista em Metodologia de Ensino da Matemática e da Física/FAVENI. Professora de Matemática do Ensino Médio SEDUC/AM. ORCID: [0000-0001-6177-8404](https://orcid.org/0000-0001-6177-8404). Email: [stephany\\_fernando@id.uff.br](mailto:stephany_fernando@id.uff.br)