

ORGANIZADORAS

Vera Lucia Felicetti

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVO EN CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Currículo, Investigación
y Prácticas educativas



ORGANIZADORAS

Vera Lucia Felicetti

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVO EN CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Currículo, Investigación y Prácticas educativas

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA EM CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Currículo, Pesquisa e Práticas educacionais



| SÃO PAULO | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A532

Análisis Textual Discursivo en Contextos de
Internacionalización: Currículo, Investigación y Prácticas
Educativas = Análise Textual Discursiva em Contextos
de Internacionalização: currículo, pesquisa e práticas
educacionais / Organização Vera Lucia Felicetti, Mirta
Yolima Gutiérrez-Ríos, Adriana Del Rosario Pineda-Robayo.
– São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Coleção Educação e Pesquisa. Volume 2

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-689-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-689-0

1. Educação. 2. Internacionalização do currículo.
3. Pesquisa. 4. Análise Textual Discursiva. 5. Pós-graduação.
I. Felicetti, Vera Lucia (Org.). II. Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima
(Org.). III. Pineda-Robayo, Adriana Del Rosario (Org.). IV. Título.

CDD: 378.0072

Índice para catálogo sistemático:

I. Ensino Superior – Pesquisa

Júlia Marra Torres • Bibliotecária • CRB SP-011583/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	www.slon.pics, Like a Boss, rantaimages, stockking, Freepik, CreativeShakil, user18526052 - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Gobold, Sofia Pro
Revisão	Os autores e as autoras
Organizadoras	Vera Lucia Felicetti Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlerth Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Célia de Fátima Rosa da Veiga
Roger de Abreu Silva
Introdução 15

Presentación 23
Vera Lucia Felicetti
Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

PARTE I
**FORMAÇÃO AVANÇADA, AVALIAÇÃO
E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**
**FORMACIÓN AVANZADA, EVALUACIÓN
E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR 29**

CAPÍTULO 1
Carlos Valerio Echavarría-Grajales
Nicaela del Pilar
Sánchez Álvarez
**La formación investigativa en programas
de doctorado en educación:**
diálogos, tensiones y posicionamientos 30

CAPÍTULO 2
Sebastián Alejandro Barbosa Calderón
Adriana Pineda Robayo
Deysi Yunga
**Análisis pedagógico del modelo
resocializador de internos del centro
de privación de libertad Cotopaxi 63**

CAPÍTULO 3

Aleixo Castigo Muamununga
Vera Lucia Felicetti

Avaliação do ensino superior em Angola:
desafios e possibilidades 81

CAPÍTULO 4

Cristian Leandro Lopes da Rosa
Vera Lucia Felicetti
Marília Costa Morosini

**Formação docente na era
da inteligência artificial:**
desafios e perspectivas na produção acadêmica..... 105

CAPÍTULO 5

Gabriela Riscarolli
Vera Lucia Felicetti

Egressos do curso de direito:
o que dizem as publicações científicas brasileiras?..... 136

CAPÍTULO 6

Caroline Maffi
Lucia Maria Martins Giraffa

**Formação continuada de professores
com foco na integração do pensamento
computacional ao ensino de matemática:**
um estado do conhecimento (2018-2024) 159

CAPÍTULO 7

Ana Paula Bratz
Bárbara Solana Scarlassara

Docência bilíngue em foco:
formação continuada e transformação..... 187



PARTE II

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS:
LEITURA, ESCRITA E CULTURAS ESCOLARES
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS:
LECTURA, ESCRITURA Y CULTURAS ESCOLARES..... 200

CAPÍTULO 8
Ilduara Domínguez Rojas
Javier Guerrero Rivera
Lectura en la escuela primaria:
revisión bibliográfica del estado actual (2020-2025)..... 201

CAPÍTULO 9
Ingrid Astrid Fonseca Fonseca
Prácticas de escritura
en la educación media..... 249

CAPÍTULO 10
Leidy Johanna Ballén Chaves
Ingrid Astrid Fonseca Fonseca
Perspectivas, didácticas y desafíos
en la enseñanza de la lectura y escritura
en contextos rurales multigrado:
una revisión hermenéutica de la literatura reciente..... 271

CAPÍTULO 11
Nelly Johanna Niño Niño
Claudia Patricia Farfán Castillo
Prácticas de enseñanza de la lectura
en la escuela rural primaria:
revisión hermenéutica desde la educación y sociedad..... 306



CAPÍTULO 12
Elvia Catota
Adriana Pineda Robayo
Deysi Yunga
**Planeación didáctica y estilos
de enseñanza en la práctica docente 339**

CAPÍTULO 13
Nair Arruda de Souza Palhano
**As bibliotecas escolares
na formação de leitores científicos:
revisão de literatura (2019-2023)..... 351**

CAPÍTULO 14
Jussara Magalhães Pimentel
**O uso de jogos digitais e a aprendizagem
de língua inglesa no ensino médio:
um panorama de 2019 a 2024 373**

PARTE III
**FUNDAMENTOS TEÓRICOS,
CRITICIDADE E CAMPOS DISCIPLINARES**
**FUNDAMENTOS TEÓRICOS,
CRITICIDAD Y CAMPOS DISCIPLINARES..... 397**

CAPÍTULO 15
Fabiola Barrientos Ramírez
Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
**La evolución conceptual
de la criticidad:
una revisión integradora de perspectivas
filosóficas, pedagógicas y sociocríticas 398**



CAPÍTULO 16

Jesús Adrián Antonio Peña

Natalia Andrea Palomá Barrera

**Argumentación en matemáticas
y educación matemática crítica:**

una revisión desde el análisis textual discursivo..... 448

CAPÍTULO 17

Jenny Katherine Vásquez De Alba

Natalia Andrea Palomá Barrera

**El error en matemáticas
como construcción del conocimiento:**

revisión de estudios en educación secundaria 485

CAPÍTULO 18

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Nicolas David Sánchez-Velasco

**Memoria e identidad
en la oralidad estética:**

reconfiguraciones del campo teórico 520

CAPÍTULO 19

Lilian Bohn

O problema da consciência histórica:

alguns recortes gadamerianos em evidência 567

CAPÍTULO 20

Vera Lúcia de Siqueira Lira

**Dialógos, caracterização e contribuições
de pesquisas de movimentos retóricos
na escrita acadêmica:**

um estudo de dissertações e teses no Brasil, 1998 a 2022..... 580



CAPÍTULO 21

Mariela Tainá de Jesus

Roger de Abreu Silva

Célia de Fátima Rosa da Veiga

O contexto da APAE de São Joaquim-SC:

práticas educacionais e a inclusão

como poder e identidade 597

Sobre as organizadoras..... 612

Pareceristas e revisores(as)

convidados pelas organizadoras..... 613

Sobre os autores e as autoras..... 614



INTRODUÇÃO

Célia de Fátima Rosa da Veiga
Roger de Abreu Silva

Este e-book intitulado *Análisis Textual Discursivo en Contextos de Internacionalización: Currículo, Investigación y Prácticas Educativas* é o resultado do **Seminario Internacional e Interinstitucional de Analisis Textual Discursivo y Escritura Científica** que uniu três Programas de Pós-graduação do Brasil a saber: os de Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Lages – SC e o da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS, o de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – Recife – PE; dois Programas da Colômbia: o Programa de Pós-graduação Educación y Sociedad da Universidad La Salle – Bogotá, o de Maestría em Neuropedagogía da Universidad Del Atlántico – Barranquilla e o Programa de Maestría en Investigación en Educación da Universidad Técnica Particular de Loja no Equador.

Os artigos apresentados neste volume correspondem ao resultado da integralização do seminário por cada aluno e estão organizados em três partes a saber: 1) Formação avançada, avaliação e inovação da Educação Superior; 2) Práticas pedagógicas situadas: leitura, escrita e culturas escolares e 3) Fundamentos teóricos, criticidade e campos disciplinares, constando em cada uma sete artigos totalizando 21 artigos neste e-book.

Na sequência desta introdução apresentaremos um breve olhar sobre o que aborda cada capítulo, oportunizando ao leitor um panorama do que apresenta este e-book.

PARTE I: FORMAÇÃO AVANÇADA, AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No capítulo 1, intitulado *La formación investigativa en programas de doctorado en educación: diálogos, tensiones y posicionamientos*, os autores Carlos Valerio Echavarría-Grajales e Nicaela del Pilar Sánchez Álvarez abordam a formação doutoral no Paraguai. Eles analisam a situação atual e os desafios dos programas de doutorado no país, discutindo a necessidade de fortalecer a investigação acadêmica e o papel das políticas públicas na qualificação docente de nível superior.

No capítulo 2, intitulado *Análisis pedagógico del modelo resocializador de internos del centro de privación de libertad coto-paxi*, Sebastian Alejandro Barbosa Calderón, Adriana Pineda Robayo e Deysi Yunga exploram o modelo de ressocialização pedagógica. O texto apresenta uma análise baseada na voz e na experiência dos internos do Centro de Privação de Liberdade Cotopaxi Nº 1, localizado no Equador, com o objetivo de compreender as características educativas do processo de justiça restaurativa e de transformação social.

O capítulo 3 denominado *Avaliação do Ensino Superior em Angola* os autores Aleixo Castigo Muamununga e Vera Lucia Felicetti mostram como a avaliação do Ensino Superior em Angola vem sendo abordada nas discussões acadêmicas, identificando os principais desafios e possibilidades apresentados na literatura. O estudo mostra como a legislação angolana exige a autoavaliação e a avaliação externa das Instituições de Ensino Superior (IES).

No capítulo 4 intitulado *Formação Docente na Era da Inteligência Artificial* os autores Cristian L. Lopes da Rosa, Vera Lucia Felicetti e Marília Costa Morosini, caracterizam como as pesquisas acadêmicas, produzidas, entre 2020 e 2024, têm abordado a formação docente frente ao uso da Inteligência Artificial (IA) nos processos

de ensino e de aprendizagem na Educação Superior. Eles apresentam influências éticas e cognitivas da IA, desafios relacionados à formação de professores e a integração crítica da IA na educação.

Egressos do Curso de Direito corresponde ao quinto capítulo, no qual as autoras Gabriela Riscarolli e Vera Lucia Felicetti analisaram o que está sendo pesquisado e publicado sobre egressos do curso de direito no contexto brasileiro. O estudo evidencia a importância da participação dos egressos no que se refere à avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), posto que eles possuem a trajetória enquanto estudantes e, principalmente, já atuantes como graduados na sociedade, possibilitando contribuir com seu olhar crítico e reflexivo sobre sua trajetória estudantil e sua inserção laboral.

No capítulo 6 o estudo *Formação Continuada de Professores com Foco no Pensamento Computacional*, das autoras Caroline Maffi e Lucia M. Martins Giraffa, apresenta um mapeamento da produção acadêmica brasileira de 2018 a 2024 sobre formação continuada de professores para integração do Pensamento Computacional (PC) ao ensino de Matemática. O estudo analisou modelos formativos e estratégias pedagógicas voltados à articulação entre PC e Matemática.

No estudo *Docência Bilíngue em Foco*, apresentado no capítulo sete, as autoras Ana Paula Bratz e Bárbara Solana Scarlassara abordam a crescente presença de escolas bilíngues no Brasil refletindo sobre a necessidade e a valorização das competências linguísticas, cognitivas e culturais necessárias à formação de cidadãos globais. As autoras dialogam sobre a problemática da ausência de regulamentação nacional e a diversidade de modelos pedagógicos, entraves à consolidação de uma educação bilíngue consistente no Brasil. O estudo analisa o papel do gestor escolar como estrategista na articulação de processos formativos reflexivos e contextualizados.

Na continuidade ao E-Book, a segunda parte intitulada Práticas pedagógicas situadas: leitura, escrita e culturas escolares, apresenta sete capítulos, os quais envolvem, preponderantemente a área da linguagem.

PARTE II: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS: LEITURA, ESCRITA E CULTURAS ESCOLARES

No capítulo 8, intitulado *Lectura en la escuela primaria: revisión bibliográfica del estado actual (2020–2025)*, os autores Ilduara Domínguez Rojas e Javier Guerrero Rivera apresentam uma revisão de literatura sobre os processos de leitura e oralidade na educação básica primária, abrangendo contextos de países latino-americanos e da Espanha. Os resultados evidenciam uma tendência dominante em direção a abordagens funcionais e revelam uma lacuna na integração da oralidade e da dimensão cultural da leitura.

No capítulo 9, o artigo intitulado *Prácticas de escritura en la educación media*, escrito por Ingrid Astrid Fonseca Fonseca, traz uma revisão de literatura que analisa os aportes existentes sobre as práticas de escrita na Educação Média na Ibero-América e na Colômbia.

O título *Perspectivas, didácticas y desafíos en la enseñanza de la lectura y escritura en contextos rurales multigrado: una revisión hermenéutica de la literatura reciente*, corresponde ao capítulo 10, as autoras Leidy Johanna Ballén Chaves e Ingrid Astrid Fonseca Fonseca apresentam uma revisão de literatura realizada nos repositórios Scopus, Redalyc, Eric, Taylor; Francis, Sage Journals e Dialnet. O estudo buscou compreender profundamente as práticas de leitura e escrita em contextos educativos rurais dos anos iniciais do ensino fundamental com turmas multisseriadas, os quais apresentam condições organizativas e didáticas distintas do contexto urbano, incidindo diretamente em seus resultados. O estudo aponta a necessidade de políticas públicas que garantam a valorização e a justiça social para as comunidades rurais.

No capítulo 11, o artigo intitulado *Prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela rural primaria: revisión hermenéutica desde*

la Educación y Sociedad, das autoras Nelly Johanna Niño Niño e Claudia Patricia Farfán Castillo, apresenta uma revisão de literatura que buscou caracterizar as práticas de ensino da leitura em escolas rurais nos últimos dez anos. As autoras apontam que as políticas educativas devem ser ressignificadas para responder à realidade rural multisseriada (multigrado), fortalecendo recursos físicos, letrados e ambientes de aprendizagem. Além disso, destacam a necessidade de currículos flexíveis, formação docente situada e o fomento ao letramento crítico com mediações tecnológicas e comunidades leitoras. No âmbito político, o estudo defende a promoção da diversidade epistemológica, a conectividade e a compreensão da leitura como um direito cultural nos territórios rurais.

No artigo *Planeación Didáctica y Estilos De Enseñanza en la Práctica Docente*, que corresponde ao capítulo 12, as autoras Elvia Catota, Adriana Pineda Robayo e Deysi Yunga analisam a relação entre o estilo de ensino e o planejamento didático na prática docente. A partir de uma revisão de literatura nos repositórios Redalyc, Dialnet e Google Acadêmico, elas apontam que os estilos de ensino incidem diretamente sobre a forma como o docente planeja e desenvolve seu fazer pedagógico. Tais estilos são, simultaneamente, expressão de sua identidade pessoal, pedagógica e profissional, bem como de sua perspectiva sobre a própria prática educativa.

O capítulo 13 trata sobre *As Bibliotecas Escolares na Formação de Leitores*. A autora Nair A. S. Palhano investigou dissertações que abordam bibliotecas escolares utilizadas na formação de leitores na área das Ciências da Natureza. A autora mostra a importância do letramento literário e científico e a tríplice função educativa, cultural e social das bibliotecas. A investigação aborda os diferentes aspectos e estratégias para a promoção da leitura e do letramento científico, demonstrando a relevância das bibliotecas escolares nesse processo.

O último capítulo 14 intitulado “*O Uso de Jogos Digitais e a Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio: um panorama*

de 2019 a 2024, a autora Jussara Magalhães Pimentel reflete sobre os propósitos pedagógicos com que os jogos digitais são utilizados em sala de aula, para a promoção da aprendizagem de Língua Inglesa (LI), enquanto Língua Estrangeira, no Ensino Médio.

Na sequência apresentamos a parte III Criticidade, Subjetividade e Pensamentos Críticos em Áreas Específicas.

PARTE III: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, CRITICIDADE E CAMPOS DISCIPLINARES

No capítulo 15, intitulado *La evolución conceptual de la criticidad: una revisión integradora de perspectivas filosóficas, pedagógicas y sociocríticas*, as autoras Fabiola Barrientos Ramírez e Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos apresentam uma revisão bibliográfica que analisa a evolução conceitual da criticidade e as suas múltiplas acepções na literatura científica latino-americana. O estudo sustenta-se em uma pesquisa em bases de dados como Scopus e Web of Science, otimizada através do uso de ferramentas de inteligência artificial, como Semantic Scholar e Elicit. A partir desta leitura integradora, a criticidade é compreendida não apenas como uma competência cognitiva, mas também como uma prática ética e política que atravessa os campos sociais e educativos. Conclui-se que vivenciar a criticidade na prática pedagógica constitui um ato formativo e emancipador, essencial para uma educação orientada para a justiça social na escola do século XXI.

No artigo *Argumentación en matemáticas y Educación Matemática Crítica: una revisión desde el Análisis Textual Discursivo*, capítulo 16 deste volume, os autores Jesús Adrián Antonio Peña e Natalia Andrea Palomá Barrera destacam a necessidade de vincular

a Educação Matemática Crítica aos processos de argumentação para promover o pensamento crítico e a reflexão, superando o domínio meramente algorítmico. Esta análise acarreta diversas implicações: no âmbito pedagógico, propõe transformar as práticas em direção a um ensino contextualizado; no político, questiona os modelos argumentativos tradicionais e, no investigativo, evidencia as lacunas existentes entre a argumentação matemática e os fundamentos da Educação Matemática Crítica.

No capítulo 17, intitulado *El error en matemáticas como construcción del conocimiento: revisión de estudios en educación secundaria*, as autoras Jenny Katherine Vásquez de Alba e Natalia Andrea Palomá Barrera analisam como o erro matemático tem sido concebido no ensino secundário e a partir de que perspectivas têm sido investigado. Para tal, empregaram a análise textual discursiva em um estudo qualitativo de caráter hermenêutico, sustentado em uma revisão de literatura em bases de dados como Scopus, Web of Science e Latindex. Os resultados apresentam duas tendências principais: investigações que classificam o erro e estudos que o reconhecem como uma oportunidade reflexiva para a aprendizagem. No plano pedagógico, as autoras propõem ressignificar o erro como uma ferramenta formativa que favorece a argumentação, a metacognição e o desenvolvimento do pensamento crítico, transformando o ensino da matemática em um processo mais inclusivo e consciente.

No capítulo 18, intitulado *Memoria e identidad en la oralidad estética: reconfiguraciones del campo teórico*, Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos e Nicolas David Sánchez-Velasco analisam as categorias conceituais e as perspectivas teóricas que emergiram na pesquisa em educação e ciências sociais em torno da oralidade estética. Esta é concebida como um campo transdisciplinar que articula memória, corpo, voz, tecnologia e comunidade em diálogo. A partir de uma revisão de literatura realizada em bases de dados como Scopus e Web of Science, com o apoio de ferramentas de inteligência artificial (Semantic Scholar e Elicit), o estudo permitiu classificar a oralidade

estética em quatro grandes categorias conceituais: (1) Oralitura, Oratura, Etnoliteratura e Tradição oral; (2) Arte de narrar, Relato e Narrativa orais; (3) Poética oral, Cultura oral e Folclore literário; e (4) Novas oralidades e Oralidade digital. Além disso, os autores propõem quatro deslocamentos teóricos que reconfiguram o campo: da oralidade como folclore à oralidade como epistemologia; da tradição oral à oralitura intercultural; da transmissão à criação oral; e do local ao transterritorial.

No capítulo 19, o estudo denominado *O problema da consciência histórica: alguns recortes gadamerianos em evidência*, a autora Lilian Bohn em seu estudo elucida alguns dos conceitos da hermenêutica filosófica gadameriana bem como sugere a leitura de uma dissertação na qual a análise dos dados foi feita à luz dessa perspectiva.

O capítulo 20, cujo título denomina-se *Diálogos, caracterização e contribuições de pesquisas de movimentos retóricos na escrita acadêmica: um estudo de dissertações e teses no Brasil, 1998 a 2022*, a autora Vera L. de Siqueira Lira analisa os gêneros acadêmicos observando a cultura disciplinar e as suas contribuições para a academia.

No capítulo 21, que trata do *Contexto da APAE de São Joaquim-SC: práticas educacionais e a inclusão como poder e identidade* os autores Mariela Taina de Jesus, Roger Abreu Silva e Celia de Fátima Rosa da Veiga apresentam o texto decorrente dos resultados de uma pesquisa documental que teve como objetivo descrever de que forma o currículo da APAE da cidade de São Joaquim- SC é estruturado e implementado, de modo a atender as necessidades educacionais de seus estudantes. A categoria Inclusão como Poder e Identidade na APAE evidencia que a organização curricular está fortemente pautada em práticas educacionais individualizadas, com destaque no currículo funcional natural, visando a autonomia e socialização dos estudantes atendidos.

PRESENTACIÓN

En el mundo contemporáneo, las fronteras geográficas y simbólicas se reconfiguran de manera acelerada bajo el influjo de las tecnologías digitales. Aquello que en otro tiempo suponía grandes distancias, tiempos prolongados y limitaciones materiales, hoy encuentra nuevas posibilidades de realización mediante internet, que no solo atraviesa los límites entre países, sino que amplía las experiencias de encuentro con los otros y favorece la transformación de la información en conocimiento. En el ámbito educativo, esta condición adquiere una relevancia particular, en tanto posibilita que docentes y estudiantes de diversos contextos, territorios y culturas situadas establezcan vínculos formativos, académicos y humanos a escala global.

En este horizonte, a la educación le corresponde asumir el desafío de formar sujetos capaces de actuar de manera crítica, ética y competente en un mundo crecientemente interconectado. Se trata, en efecto, de promover el desarrollo de competencias globales que contribuyan a la formación de una ciudadanía con sensibilidad intercultural, apertura al diálogo y capacidad de respuesta frente a las exigencias de las sociedades contemporáneas. Esta perspectiva fortalece los procesos de globalización y, al mismo tiempo, impulsa diversas formas de internacionalización en el campo educativo, particularmente en las instituciones de educación superior y, de manera especial, en los programas de posgrado, donde la internacionalización constituye hoy un referente fundamental de calidad académica.

En consonancia con la necesidad de formar magísteres y doctores en diálogo con los retos del presente, la tecnología ha contribuido a cuestionar la idea de que la internacionalización depende

exclusivamente de la movilidad física. Si bien el desplazamiento a otros contextos continúa siendo una vía importante, ya no puede considerarse la única forma de experiencia internacional. La internacionalización también se construye al interior de las instituciones, en sus currículos, en sus prácticas pedagógicas, en sus proyectos de investigación y en sus formas de cooperación académica. De acuerdo con Knight (2012), ello ocurre cuando los programas cuentan con currículos internacionalizados, desarrollan investigaciones conjuntas con docentes e instituciones de otros países, y promueven intercambios y convenios que amplían los horizontes de formación. Del mismo modo, la internacionalización se concreta cuando los docentes articulan sus clases y configuran aulas compartidas, dotando este proceso de una intencionalidad pedagógica, reflexiva y sistemática. Como señalan Felicetti, Gutiérrez-Ríos y Pineda-Robayo (2024), estas acciones deben estar “orientadas hacia la consecución de unos resultados de aprendizaje previamente considerados y que buscan responder a los retos propios de un momento histórico, político y social”.

Desde esta perspectiva, la Internacionalización del Currículo (IoC) adquiere un lugar central en la formación posgradual. En palabras de Leask (2015), se trata de “la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales al contenido curricular, así como a los resultados del aprendizaje, las evaluaciones, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio” (p. 9). Más que un componente adicional, esta concepción implica comprender la internacionalización como un principio transversal que atraviesa las disciplinas, resignifica las prácticas de enseñanza y amplía las posibilidades de formación en los programas de posgrado.

Tal ejercicio se inscribe en procesos institucionales más amplios y requiere políticas que favorezcan la flexibilización curricular, la cooperación académica y la consolidación de prácticas de enseñanza orientadas al desarrollo de competencias interculturales.

Alcanzar un currículo internacionalizado exige, por tanto, trabajo colaborativo, participación activa y construcción de alianzas entre instituciones, programas y actores educativos, con el propósito de impulsar procesos de producción de conocimiento que, además de enriquecer la formación, se proyecten en iniciativas de investigación e innovación. En esta lógica, el currículo internacionalizado fortalece los vínculos institucionales, promueve actividades científicas compartidas entre docentes y estudiantes y favorece la comprensión crítica de contextos locales, regionales y globales, en una relación formativa que articula saberes, lenguas, experiencias y perspectivas.

La obra que aquí se presenta permite reconocer la internacionalización del currículo en la formación de magísteres y doctores como una experiencia dinámica, situada y profundamente formativa. Se trata de una apuesta que robustece este campo de reflexión, al “asociarlo a una propuesta que facilita el establecimiento de diálogos formativos entre diferentes universidades latinoamericanas, con diversos programas y visiones de mundo que se entrecruzan y se enriquecen mutuamente en un contraste vital” (Felicetti, Gutiérrez-Ríos y Pineda-Robayo, 2024, p. 24). Esta orientación encuentra una expresión concreta en el fortalecimiento del Seminario Internacional e Interinstitucional de Análisis Textual Discursivo, espacio académico que hace posible, en contextos situados, la construcción de pensamiento crítico, indispensable para configurar discursos educativos pertinentes, integrales e integradores, en sintonía con las dinámicas del mundo contemporáneo.

En este marco, el libro *Internacionalización en la formación de posgrado: investigación y prácticas educativas situadas* es resultado del Seminario Internacional e Interinstitucional de **Análisis Textual Discursivo y Escritura Científica**, una experiencia académica que articuló tres programas de posgrado de Brasil: el de Educación de la Universidade do Planalto Catarinense, en Lages, Santa Catarina; el de Educación de la Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do

Sul, en Porto Alegre, Rio Grande do Sul; y el de Ciencias del Lenguaje de la Universidade Católica de Pernambuco, en Recife, Pernambuco. A estos se suman dos programas de Colombia: el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, en Bogotá, y la Maestría en Neuropedagogía de la Universidad del Atlántico, en Barranquilla; así como la Maestría en Investigación en Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja, en Ecuador. De este modo, la obra reúne a docentes y estudiantes de seis programas de posgrado de tres países latinoamericanos, en una apuesta compartida por el diálogo académico, la producción de conocimiento y la formación investigativa en clave internacional e intercultural.

Las sesiones del seminario se desarrollan en modalidad virtual sincrónica y tienen como eje central el estudio del Análisis Textual Discursivo, perspectiva propuesta por Moraes y Galiazzi (2020), que ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis de datos provenientes de investigaciones científicas y para la construcción de textos académicos. En este espacio, estudiantes de maestría y doctorado tienen la oportunidad de producir artículos de autoría propia, estrechamente vinculados con sus proyectos de investigación, fortaleciendo así su formación científica en un escenario de interlocución internacional.

Las dos versiones del seminario, realizadas en 2024 y 2025, dieron lugar a los 21 artículos elaborados por estudiantes de maestría y doctorado de los seis programas participantes, respetando los idiomas de escritura de sus autores. Los capítulos que integran esta obra evidencian procesos de internacionalización del currículo mediados por tecnologías digitales, los cuales hicieron posible compartir aulas, construir experiencias formativas comunes y desplegar estrategias de enseñanza y aprendizaje articuladas con los intereses, necesidades, estilos y ritmos de los estudiantes. Se trata de prácticas pedagógicas intencionalmente diseñadas para promover

competencias interculturales, plurilingües e internacionales, en el marco de una formación posgradual comprometida con los desafíos de nuestro tiempo.

Esta obra, además de contar con la valoración de pares del consejo editorial de Pimenta Cultural, fue sometida al análisis riguroso de dos evaluadores externos: la doctora Elaine Pereira Daróz, de Brasil, y el doctorando Carlos Alberto Nath Muga, de Colombia. Sus conceptos se sustentaron en criterios relacionados con la valoración general de la obra, la calidad científica de los capítulos, su originalidad y relevancia, los aspectos editoriales y el dictamen conclusivo, lo que contribuye a garantizar la solidez académica del libro.

Las acciones de internacionalización curricular en los programas de posgrado, especialmente en la formación de docentes, encuentran en el aula virtual un escenario fértil para la movilidad de saberes, lenguas y perspectivas, así como para la profundización y reconfiguración de las relaciones educativas, culturales y sociales. Al mismo tiempo, estas acciones aportan un rasgo distintivo de calidad a los programas, en la medida en que responden al criterio de internacionalización mediante formas complejas de cooperación, acompañamiento e investigación, acordes con las demandas del mundo contemporáneo.

Además de presentar una experiencia concreta y vivida de internacionalización del currículo, este libro sitúa el Análisis Textual Discursivo como eje articulador en la construcción de los capítulos aquí reunidos. Confiamos en que su lectura resulte académicamente fecunda y que esta obra contribuya al fortalecimiento de la reflexión, la investigación y la formación en el campo educativo. Buena lectura.

*Vera Lucia Felicetti
Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Adriana Del Rosario Pineda-Robayo*

REFERENCIAS

FELICETTI, Vera Lucia; GUTIÉRREZ-RÍOS, Mirta Yolima; PINEDA-ROBAYO, Adriana Del Rosario (Orgs.). Teorias e práticas de linguagem: resultados da internacionalização do currículo. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

KNIGHT, Jane. Students Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33, 2012.

LEASK, Betty. *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva. Revista e ampliada*. 3. ed. Estado do Rio Grande do Sul, Brasil: Editora Unijuí. 2020.

Parte I

FORMAÇÃO AVANÇADA, AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FORMACIÓN AVANZADA,
EVALUACIÓN E INNOVACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1

*Carlos Valerio Echavarría-Grajales
Nicaela del Pilar
Sánchez Álvarez*

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN PROGRAMAS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN:

DIÁLOGOS, TENSIONES Y POSICIONAMIENTOS

INTRODUCCIÓN

Somos parte de una cultura de narración de historias, y reunir evidencia de una manera que cuente una historia convincente de por qué algo necesita hacerse o necesita ser detenido, o por qué no tenemos idea de si una política o práctica establecida desde hace mucho tiempo hace una diferencia (Popay *et al.*, 2006, p. 5).

A la manera de Popay *et al.* (2006), con este escrito invitamos a detenerse por un instante, a reflexionar críticamente sobre sus prácticas de investigación y a identificar en qué aspectos estas proponen una diferencia con otros modos de hacer ciencia en educación y pedagogía. Incentivamos la conversación describiendo los principales hallazgos y conclusiones que dedujimos de haber revisado 29 investigaciones sobre la formación de investigación en doctorados en educación en algunos países de América Latina (Cuba, México, Argentina, Colombia, Paraguay, el Salvador y Venezuela). También nos apoyamos en el análisis del discurso que realizamos a una conversación peripatética (CP) con cuatro estudiantes del doctorado en educación y sociedad de la comunidad mixta de investigación formación e innovación en educación rural y construcción de paz (CMIFI-ER y CP), específicamente en la MPT (Misión Pedagógica Territorial) Amazonas, 2025.

Vale la pena aclarar que nuestra intención es avivar la conversación, más que proponer una discusión concluyente y cerrada; puesto que somos conscientes de la complejidad del tema y de las implicaciones políticas, investigativas, sociales e históricas que demanda la investigación en educación y, por lo tanto, la formación de doctores en este campo de conocimiento. Esta sistematización, análisis y proposición de cómo se entiende la formación de investigación en los doctorados en educación, se deriva, en primer lugar del proyecto de tesis doctoral del Doctorado en Educación y Sociedad, titulado Narrativas de maestras y maestros sobre su formación

doctoral y del programa de investigación Misiones Pedagógicas Territoriales: posicionamientos de esperanza ética, política y pedagógica en comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas de América Latina, desarrollado por los grupos de investigación Educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz, de la universidad de la Salle y el grupo Pensar, sentir y habitar de Periplo, Corporación.

Tanto el proyecto doctoral de Nicaela, como el mío, se desarrollan en el marco del programa de Misiones Pedagógicas Territoriales, llevado a cabo por la Universidad de la Salle y Periplo Corporación en territorios predominantemente rurales, afrodescendientes, indígenas y campesinos de 14 departamentos colombianos: Bogotá, Caldas, Quindío, Santander, Norte de Santander, Atlántico, Guajira, Huila, Putumayo, Amazonas, Cauca, Chocó, Nariño y Casanare, así como en cinco territorios mayoritariamente indígenas mayas y ladinos de cinco departamentos guatemaltecos: Ciudad de Guatemala, Chiquimula, Izabal, Sololá y Huehuetenango.

Este capítulo pretende responder a la pregunta por la manera en que, tanto en los hallazgos de las investigaciones revisadas como en Misiones Pedagógicas Territoriales, se configura la formación de investigadores en los doctorados en educación: qué enfoques la constituyen, qué aspectos son sometidos a juicio y problematización, cuáles son sus principales propósitos y qué intencionalidades entraña.

METODOLOGÍA

Para responder a la pregunta por cómo se desarrollan las capacidades científicas, investigativas y académicas en los doctorados en educación se llevó a cabo un análisis textual discursivo (ATD), propuesto por Moraes y Galiazzi (2006). Estos autores lo definen

como una metodología hermenéutica de construcción y reconstrucción de comprensiones socioculturales relativas al fenómeno que se indaga, en este caso, las diversas concepciones que los programas de doctorado en educación tienen sobre la formación en investigación. El ATD comparte con el análisis de contenido su interés por categorizar sistemáticamente el corpus, tomando como referencia los distintos marcos teóricos, lenguajes y puntos de vista que configuran la comprensión del hecho de estudio.

Para responder a la pregunta por cómo se comprende la formación investigativa en los doctorados en educación, de acuerdo con la producción académica de los últimos cinco años en América Latina, se rastrearon artículos publicados entre 2020 y 2025. El criterio de inclusión fue que se tratara exclusivamente de resultados de investigaciones sobre formación doctoral en educación con profesores; en consecuencia, se excluyeron aquellos trabajos que se limitaban a plantear reflexiones teóricas.

La búsqueda se realizó inicialmente en las bases de datos Redalyc, SciELO y Dialnet, empleando la siguiente combinación booleana de descriptores: ("doctorado en educación" OR "formación doctoral" OR "estudios de doctorado") AND ("formación en investigación" OR "formación investigadora" OR "capacitación investigadora" OR "desarrollo de competencias investigativas") AND ("investigación empírica" OR "estudio de caso" OR "investigación cualitativa" OR "investigación cuantitativa").

Con el propósito de ampliar la literatura hispanohablante disponible sobre este campo de conocimiento, la búsqueda se complementó con un rastreo en las bases de datos Scopus, Web of Science y ERIC, utilizando la combinación booleana: ("doctoral education" OR "PhD programs" OR "doctoral training" OR "doctoral studies") AND ("research training" OR "research education" OR "research skills" OR "research capacity building").

Para responder a la pregunta por el sentido que tiene la formación en investigación en las Misiones Pedagógicas Territoriales (MPT), se realizó una conversación peripatética con cuatro estudiantes del Doctorado en Educación y Sociedad en la MPT- Amazonas, 2025. La selección de las fuentes de información se basó en un único criterio: que fueran estudiantes del doctorado que participaran de forma sistemática en las MPT y cuyas tesis doctorales se sustentaran en alguno de sus desarrollos.

La CP tuvo lugar en un contexto de convivencia académica y comunitaria, característico de las dinámicas de trabajo de las MPT (trabajo de campo, descanso, desplazamientos, análisis situado en círculos de reflexión crítica). Se desarrolló en un espacio informal, pero con la intención explícita de reflexionar crítica y colectivamente acerca de los sentidos de la formación doctoral en una MPT y del lugar que esta ocupa dentro de una comunidad mixta que se desplaza a los territorios y desarrolla investigación colaborativa con sus habitantes.

El registro oral, de 46 minutos de duración, fue transcrito de manera literal, conservando algunos marcadores discursivos que dan cuenta del contexto de producción de la conversación y de la oralidad coloquial: quiénes son, dónde están, qué hacen, cómo se sienten y que consideran que está en juego en el desarrollo de las MPT. Posteriormente, se densificó el análisis para identificar sus anclajes territoriales, referentes e identificaciones; así como sus posicionamientos, juicios, valores y reposicionamientos ético, políticos y científicos de su quehacer.

DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

De acuerdo con los resultados obtenidos en las bases de datos, se puede afirmar que hay un mayor predominio de investigaciones realizadas en programas de doctorado de las ciencias

económicas, el sector industrial, la medicina, la ingeniería, la estadística y la tecnología, en comparación con el campo de la educación. El punto de saturación se alcanzó con 29 estudios que reportan investigaciones desarrolladas en distintas latitudes.

A partir de una matriz de metadatos, se documentaron inicialmente los aspectos relevantes de cada estudio: autor, año y título, país o contexto, diseño metodológico y objetivos. Este primer acercamiento permitió identificar que la mayoría de los estudios se sitúan en Latinoamérica, en países como Cuba, Chile, Guatemala, México, El Salvador, Paraguay, Venezuela, España, Argentina y Colombia, destacándose estos dos últimos por el mayor número de publicaciones. La mayor producción se concentra entre los años 2021 y 2023.

Así mismo, los diseños metodológicos son predominantemente cualitativos y oscilan entre autobiográficos, biográfico-narrativos, estudios de caso y estudios fenomenológicos, con técnicas de recolección de la información como relatos, grupos focales, entrevistas semiestructuradas. Las principales fuentes de información corresponden, en su mayoría, a estudiantes de doctorado de diversas facultades de educación.

Estos hallazgos sugieren, que la categoría analítica de formación doctoral podría encontrarse cerca de un punto de saturación teórica, en el sentido de Corbin y Strauss (1988); es decir, que ya no emergen elementos nuevos que permitan profundizar de manera significativa en sus propiedades y dimensiones.

De acuerdo con la sistematización inicial de la conversación peripatética (CP) con las cuatro estudiantes del DES, puede afirmarse que el diálogo se estructura en tres campos temáticos: la comunidad, el territorio y la formación en investigación en clave ético-política. La conversación avanza mediante una descripción progresiva que va de la narración de experiencias, anécdotas y ejemplos hacia la formulación de un posicionamiento ético y político del quehacer investigativo en territorio.

La topicalización interna se sostiene a partir de narrativas y episodios relevantes que justifican determinadas decisiones de observación, intervención y escritura del análisis, así como de reformulaciones constantes de sus comprensiones sobre el campo de estudio que indagan en la MPT. Esto es propio de un proceso de reflexión crítica en la formación investigativa.

En cuanto a la triangulación de la información, la CP recogió las voces de cuatro estudiantes de doctorado con trayectorias formativas, roles profesionales, temas de investigación y momentos de avance distintos en sus tesis doctorales. Esta diversidad permitió contrastar diferentes puntos de vista sobre la formación doctoral en la MPT y en las CMIFI. Adicionalmente, la CP se analiza en diálogo con la revisión de la literatura realizada para este documento y con los avances del programa de investigación Misiones Pedagógicas Territoriales: posicionamientos de esperanza ética, política y pedagógica en comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas de América Latina.

En conjunto, la triangulación de la CP se logra mediante el entrecruzamiento de múltiples voces, diversas fuentes documentales y narrativas, y la contrastación con los hallazgos del programa de investigación.

PROCESO ANALÍTICO

El proceso de sistematización y análisis se llevó a cabo tomando como referencia las fases propuestas por Moraes y Galiuzzi (2006) para el análisis textual discursivo (ATD). La primera fase, de unitarización, consistió en la deconstrucción y desarme de los textos en unidades de significado. La segunda fase, de categorización, implicó la reconstrucción de redes, relaciones y vínculos entre dichas unidades. La tercera fase correspondió a la producción de comprensiones de segundo orden y a la elaboración de metatextos y reposicionamientos

discursivos sobre el desarrollo y posicionamiento de las capacidades científicas, investigativas y académicas que se busca fomentar en un doctorado en educación.

Para este análisis se trabajó con dos corpus: uno documental, compuesto por 29 referencias investigativas publicadas entre 2020 y 2025 sobre la formación de investigadores en doctorados en educación en América Latina; y otro narrativo-experencial, producido en una conversación peripatética (CP) de 46 minutos con cuatro estudiantes del Doctorado en Educación y Sociedad. Aunque ambos corpus se abordaron como parte de un mismo campo discursivo, cada uno fue analizado por separado.

ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVO

FASE UNO: UNITARIZACIÓN, DESCONSTRUCCIÓN Y DESARMADO DE LOS TEXTOS

Con el propósito de hallar las unidades de significación sobre la formación de investigadores en los doctorados en educación, nos interrogamos por su naturaleza, estructura e intención. El resultado de este primer análisis muestra, en primer lugar, la postulación de diversos procesos y procedimientos que, a manera de dispositivos pedagógicos contribuyen al desarrollo de capacidades científicas, investigativas y académicas.

Los conceptos clave que aluden a la práctica del quehacer investigativo crean una constelación de significados alrededor de la escritura académica y científica de la tesis doctoral; así como a distintas metodologías para producir ciencia en educación

y pedagogía y a la importancia del acompañamiento y la tutoría doctoral en este proceso formativo.

En la tabla N° 1 el lector podrá observar por país, los énfasis conceptuales, los dispositivos propuestos y su correspondiente intención pedagógica.

Tabla 1 – Sentidos de la formación investigativa en los doctorados en educación

País	Énfasis de la formación doctoral	Dispositivos pedagógicos
Argentina	Trayectorias biográfica-narrativa	Talleres de escritura.
	Identidad académica	Seminarios temáticos
	Estilo de acompañamiento tutorial.	Grupos de trabajo.
	Evaluación de la tesis	Tutoría.
Chile	Identidad del investigador	Talleres de escritura.
	Escritura tesis doctoral.	Discusiones colectivas.
		Seminarios temáticos
Colombia	Trayectorias biográfica-narrativas del investigador	Pasantía de investigación.
	Impactos de la formación profesional en la sociedad y la cultura.	Comunidades académicas y redes de investigación.
		Seminarios de escritura
		Tutoría. Proyecto de innovación educativa ligados a las tesis.
Cuba	Práctica investigativa, gestión de la ciencia y la innovación, articulación entre políticas de formación y políticas científicas.	Programas, proyectos y líneas de ciencia institucionales.
		Seminarios temáticos.
El Salvador	Impactos de la formación doctoral en el desarrollo de conocimientos y prácticas educativas.	Seminarios temáticos, de prácticas educativas, de reflexión.
	Institucionalización de la formación doctoral en universidades públicas.	
Guatemala	Desarrollo de competencias de pensamiento complejo.	Seminarios.
		Análisis de casos.

México	Impacto prácticas laborales, educativas y profesionales Desarrollo de competencias de escritura.	Talleres, Entrevistas, Seminarios.

Fonte: tabla elaborada por los autores en base en los resultados del estudio. (2026).

El contexto de producción de sentidos por parte de las cuatro estudiantes del DES es su participación en, por lo menos, dos MPT en distintos territorios rurales de Colombia y Guatemala. En tabla N 2 puede observarse cómo están entraman dichos sentidos en relación con los énfasis de su formación, los dispositivos pedagógicos predominantes y la intención pedagógica que orienta estos procesos.

Tabla 2 – Sentidos de la Formación en Investigación en Estudiantes del Doctorado en Educación y Sociedad

Énfasis de la formación	Dispositivos pedagógicos	Intención pedagógica
Énfasis de la formación	Misiones Pedagógicas Territoriales (MPT) Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI). Círculos de reflexión crítica (CRC).	Producir ciencia sensible al poder en comunidades de pensamiento.
Formación en comunidades mixtas	El viaje y la vida en el territorio (desplazamientos, convivencia, labores cotidianas). Corpografías y cartografías del cuerpo y el territorio. Conversaciones peripatéticas Laboratorios colaborativos	Aprender de la investigación en comunidad fundamentada en la reciprocidad, la interdependencia, el trabajo colaborativo y las relaciones de poder horizontales
Formación territorializada y corporeizada y encarnada	Círculos de reflexión crítica al cierre de la jornada. Talleres pedagógicos, investigativos territoriales (TPIT)rculos de reflexión crítica (CRC).	Hacer del territorio un agente formativo.
Formación basada en reflexividad dialógica y escritura situada	Etnofotografía, autoetnografía, Crónicas, relatorías y discusiones.	Reconocer las problemáticas a partir de habitar, vivir y construir el territorio.

Posicionamiento investigativo, ético, político.	Misiones en contextos de desigualdad y conflicto; análisis colectivo de lo observado en escuelas y comunidades; elaboración de hipótesis que interpelan el papel del maestro/rector y del doctor en educación.	Aprender a investigar "con el cuerpo" y no sólo desde el escritorio.
Formación acompañada intensivamente, reflexividad crítica y colaborativa	Acompañamiento de la construcción colaborativa de las comprensiones de los problemas de la educación en el territorio. Relatorias de hipótesis. Devoluciones en el viaje. Interacción entre doctorandos de otros programas con distintos niveles de avance.	Transformar la experiencia y la emoción en reflexividad crítica y diseño metodológico.

Fonte: tabla elaborada por los autores con base en los resultados del estudio. (2026).

FASE DOS CATEGORIZACIÓN, RECONSTRUCCIÓN DE REDES, RELACIONES Y VÍNCULOS ENTRE UNIDADES DE SIGNIFICADO

Triangulación y articulación de los dos corpus

De acuerdo con la sistematización de la información reportada en términos de los sentidos de la formación doctoral, los dispositivos pedagógicos predominantes y las intenciones pedagógicas de la formación, es posible identificar tres categorías que permiten responder a la pregunta por los sentidos de la investigación en los programas de doctorado en educación.

La primera categoría, sentido de la formación doctoral, da cuenta de las características y la naturaleza de los programas de doctorado en educación en relación con los énfasis formativos, el tipo de formación, la definición de perfiles y los posicionamientos

esperados de los investigadores. También incluye los campos de referencia del programa asociados con la investigación en educación y pedagogía (por ejemplo, educación rural, construcción de paz, calidad de la educación), así como la contraposición entre modelos doctorales, como tecnocrático vs. crítico o disciplinar vs. inter y transdisciplinar, y la identificación de la formación doctoral con una tradición epistemológica específica.

La segunda categoría, dispositivos pedagógicos para la formación, agrupa las estrategias, prácticas y procesos que estructuran la formación doctoral, tales como seminarios, talleres y comunidades de investigación. Asimismo, incluye referencias a reglamentos, lineamientos y políticas de investigación; explicita las articulaciones internas entre seminarios, cursos, líneas, prácticas y tutorías; y vincula estos dispositivos con procesos de desarrollo cognitivo y emocional, como la escritura, el pensamiento crítico, complejo o situado, y el análisis de datos.

La tercera categoría, impactos de la formación en investigación, nombra los logros, resultados, transformaciones o efectos atribuibles a la formación doctoral. Formula horizontes normativos, éticos y políticos que justifican el diseño del proceso formativo, por ejemplo, el tipo de sujeto que se busca posicionar y el tipo de conocimiento que se espera producir. Describe cambios en las prácticas profesionales, institucionales y comunitarias, tales como la adopción de nuevas estrategias y metodologías, la creación y consolidación de redes, y la elaboración, implementación y evaluación de programas, proyectos y líneas de pensamiento. También menciona la creación de comunidades mixtas de investigación, formación e innovación; las afectaciones en políticas educativas, culturales y de ciencia y tecnología; así como la producción de publicaciones y diversas estrategias de apropiación social del conocimiento.

Tabla 3 – Categorización de las unidades de significación de la formación de investigadores en los doctorados en educación

Dimensión	Temas y topicalizaciones
Naturaleza / Énfasis de la formación	Formación como capital humano y competitividad, hace referencia a un programa que está relacionado con la productividad, la innovación y las economías del conocimiento; que pretende cualificar el capital humano, así como los sistemas de ciencia, tecnología e innovación (Mendoza Otero <i>et al.</i> , 2021; Díaz-Villalba y Castelló, 2024; Castillo-Bustos <i>et al.</i> , 2023; y FMI, 2025).
	Formación como transformación social y humanista, enfatiza en un programa que se orienta a resolver problemas sociales y educativos a formar sujetos críticos, sensibles a las desigualdades y al cuidado de la vida (Camacho, 2017; Pirela Morillo <i>et al.</i> , 2021; Guzmán, 202; Rozas y Véliz, 2025; González Hernández, 2020; Echavarría-Grajales y González-Meléndez, 2023; y CP-DES, 2025)
	Formación como autoformación biográfico-profesional, se trata de un programa que enfatiza en la identidad del profesional docente y en que reconozca como un sujeto epistémico y productor de sentido pedagógico (Aguirre, 2020; Aguirre, Porta y Ramallo, 2022; Barba-Martín, 2020; y Mancovsky y Colombo, 2022).
	Formación como una práctica de formación situada, territorial e intercultural, es un programa que hace en un educación de cara a la problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas; así mismo hace referencia al trabajo en los territorios rurales indígenas, afrodescendientes y campesinos, a una ciencia situada y sensible al poder (Echavarría Grajales <i>et al.</i> , 2023; Padierna y Cardona, 2023; y Soler Contreras <i>et al.</i> , 2022).
	Formación como desarrollo de un pensamiento crítico, complejo y democrático (Villela Cervantes, 2023; CP-DES (MPT Amazonas, 2025).
Estructura / Dispositivos pedagógicos para la formación	Currículos y arquitecturas clásicas, en términos de seminarios de investigación, mallas curriculares, líneas y grupos de investigación; así como referencia a número de créditos, reglamentos y manuales de tesis (Lamote <i>et al.</i> , 2013; y Lineamientos de Acreditación, MEN, 2021).
	Dispositivos de escritura e investigación, tales como, talleres de tesis, grupos de escritura, diagnósticos de escritura, seminarios de problema de investigación, talleres de citas y estilos, y espacios para la defensa orales de tesis doctorales (Cruz <i>et al.</i> , 2022; Colombo, 2012; Rey Castillo, 2022; Serrano-Moreno y Tinto, 2023; Gutiérrez-Ríos y Moya Pardo, 2024; y Calle-Arango <i>et al.</i> , 2021).
	Dispositivos de acompañamiento, los cuales enfatizan en estilos de dirección de tesis, comités, tutorías, talleres con evaluadores; estrategias para disminuir la deserción y aumentar la permanencia (Fernández Fastuca <i>et al.</i> , 2023; Porta y Aguirre, 2021; Jiménez Sánchez, 2020; y Novoa y Pirela, 2021).
	Dispositivos territoriales y comunitarios, relacionados con las Misiones Pedagógicas Territoriales, las CMIFI, las prácticas de campo, los laboratorios pedagógico-investigativos, los círculos de reflexión crítica y las comunidades de práctica (Echavarría Grajales, González-Meléndez y Bernal, 2023; Padierna y Cardona, 2023; Guzmán, 2021; y Nova y Pirela, 2021).
	Dispositivos de relacionamiento, en referencia a redes, pasantías e internacionalización, así como a vínculos con centros de investigación y con políticas de ciencia e innovación (Bozo de Carmona <i>et al.</i> , 2023; Aguilar y García, 2022; González Hernández. 2020; y CP-DES: MPT y CMIFI (2025).

Intenciones / Impactos de la formación	Impactos en prácticas profesionales y docentes, que por efectos de la tesis doctoral generan cambios en la forma de enseñar, de acompañar y de gestionar las instituciones educativas; resignificación del rol docente y directivo; desarrollo de nuevas prácticas investigativas con estudiantes y comunidades (Menchaca y Ávila, 2025; Soler Contreras <i>et al.</i>, 2022; Padierna y Cardona, 2023; y González Hernández, 2020). Impactos en políticas, instituciones y sistemas; incidencia en políticas educativas, currículos, programas de formación docente, políticas de ciencia y tecnología; rol de los doctores en la gestión de la ciencia y la innovación (Mendoza Otero <i>et al.</i>, 2021; Castillo-Bustos <i>et al.</i>, 2023; González Hernández, 2020; y Rozas y Véliz, 2025). Configuración de sujetos e identidades de los investigadores, construcción de identidad investigador-docente, intelectual crítico, sujeto ético-político; desarrollo de capacidades investigativas relacionadas con la escritura, el análisis, y los diseños metodológicos, así como de un pensamiento crítico, ético-político y complejo (Pirela Morillo <i>et al.</i>, 2021; Giroux, 1997; Guzmán, 2021; Zemelman, 2021; Echavarría-Grajales y González-Meléndez, 2023; y CP-DES, 2025). Impactos en territorios y comunidades, apropiación social del conocimiento, devolución a comunidades, transformación de prácticas escolares y comunitarias, fortalecimiento de redes locales de investigación y formación (Echavarría Grajales <i>et al.</i>, 2023), Echavarría Grajales y González-Meléndez, 2023; y Vasco, 1995). Producción de conocimiento y legitimación en publicaciones, artículos, capítulos, productos de innovación; consolidación de comunidades científicas y CMIFI; tensiones entre productividad cuantitativa y valor social del conocimiento (Bozo de Carmona <i>et al.</i>, 2023; Rodríguez Castilla <i>et al.</i>, 2020; Ramírez y Bravo, 2021; y CP-DES, 2025).

Fonte: *tabla elaborada por los autores con base en los resultados del estudio. (2026).*

Un componente articulador de estas tres categorías (naturaleza, estructura e intención de la formación de investigadores en un doctorado en educación) es la escritura de la tesis doctoral. Este constituye uno de los productos en los que puede evaluarse el desarrollo de las capacidades científicas y académicas del investigador(a).

El desarrollo de la tesis doctoral, su escritura y su defensa ante la comunidad académica demanda el desarrollo de múltiples competencias, así como conocimientos declarativos y procedimentales necesarios, que permiten, de acuerdo con Gutiérrez-Ríos y Moya Pardo (2024) “(re) construir y comunicar el nuevo conocimiento que se ha producido en determinado campo de estudio”

(p. 73). Si bien, es fundamental realizar con rigor cada uno de los procesos y procedimientos propios del desarrollo de la tesis doctoral (reconstrucción crítica del campo de conocimiento, fundamentación teórica, epistemológica del método de investigación, trabajo de campo, sistematización y análisis de la información), para las autoras, es primordial la escritura de la tesis y la manera de como el investigador comunica los hallazgos de su investigación.

Otras investigaciones, de manera complementaria, muestran que la escritura de la tesis doctoral no solo es una práctica netamente académica, sino que también configura una experiencia performativa, identitaria y social. Según Aguirre, *et al.* (2022), “lo performativo del acto de escribir la tesis [...] da cuenta de la metamorfosis que se produce en el pasaje doctoral” (p. 10). En algunos casos este proceso ocurre de manera aislada, sino que se configura como una experiencia de aprendizaje grupal.

Al respecto, Mancovsky y Colombo (2022) sostienen que: “los grupos de escritura se evidencian como un acompañamiento valioso que se centra en la construcción social de conocimiento” (p. 113). En ese mismo sentido, Rey (2022) destaca “la relevancia de la producción escrita como acto de construcción de conocimiento útil para los demás” (p. 1).

Otros estudios, en esa misma línea, afirman que los doctorandos, al escribir, toman decisiones sobre las formas de construir sus producciones académicas: “realizan elecciones para mantener una fluidez en el discurso y proyectar la identidad de un escritor crítico, que comprende y trabaja sus textos y analiza las ideas ajenas” (Calle, *et al.*, 2021, p. 269). Así mismo, la escritura refleja otras comprensiones que los doctorandos imprimen en su proceso de producción textual, como lo expresan Gutiérrez-Ríos y Moya Pardo (2024): en la escritura “están implicadas tanto la dimensión social e histórica como la discursiva y socioafectiva de la investigación” (p. 87).

De manera similar a lo que ocurre con la escritura académica, la producción narratológica también destaca aspectos que emergen durante la elaboración de la tesis, entre ellos, la vida personal. Barba (2020) afirma que, “desarrollar su tesis doctoral en un proyecto que compartía con personas cercanas e importantes para él lo dotó de un componente personal y emocional muy fuerte” (p. 161). Al unísono escribir la tesis implica también: “relatar las tramas de formación posgradual”. Para Aguirre, *et al.* (2022), “lo performático del acto de escribir la tesis (...) para dar cuenta de la metamorfosis que se produce en el pasaje doctoral (p. 10). También es “Intimidación que se vuelve condición biográfica en la escritura de la propia tesis doctoral (p. 11). Por ese mismo sendero aparece la vida profesional, que narra aspectos de la propia práctica. Heritier, *et al.* (2024) mencionan las “utopías, prácticas y reflexiones en torno a la enseñanza y la formación docente” (p. 101). Torres y Salazar (2024) coinciden en que “el abordaje de la dimensión pedagógica de la investigación narrativa permitió una mirada retrospectiva a su propia práctica” (p. 161).

En relación con el proceso de elaboración de la tesis, la evaluación como etapa final es referida por Porta-Vásquez y Aguirre (2021) como un encuentro formativo: “la última estación del viaje llamado ‘tesis’ implica, en definitiva, un encuentro entre colegas” (p. 106).

No obstante, durante la elaboración de la tesis, los procesos de escritura presentan diversas tensiones. Serrano-Moreno y Tinto-Arandes (2023) señalan que “la escritura académica en el doctorado pareciera no estar siendo orientada a la estimulación de un modo de pensamiento epistémico” (p. 229). En la misma dirección, Ramírez y Bravo (2021) destacan la necesidad de desplegar “competencias de escritura académica, metodología de investigación y búsqueda en bases de datos especializadas” (p. 1205). Asimismo, Rodríguez *et al.* (2020) problematizan “el limitado nivel de conocimientos de las características esenciales de la información científica, la ciencia que la estudia, así como de las habilidades necesarias para su uso y los canales para su difusión” (p. 6).

A partir de lo anterior, aunque el proceso de elaboración de la tesis es entendido como un ejercicio académico que exige un conjunto de competencias procedimentales, los hallazgos muestran que la escritura constituye una dimensión reveladora del investigador, tanto en el plano profesional como personal. Incluso la evaluación, aun siendo un momento de cierre, se presenta como una experiencia formativa para quien investiga.

Este proceso, además, permite reconocer la existencia de componentes institucionales que posibilitan la construcción de la tesis doctoral. En este sentido, invita a identificar las condiciones de posibilidad de la formación doctoral, las cuales, según Castillo *et al.* (2023), remiten al “ecosistema de gestión de la investigación que el programa estructura en torno al estudiante” (p. 141). Parafraseando a los autores, el programa de formación desarrolla una pedagogía orientada a consolidar una cultura de investigación en el doctorando, tanto para avanzar en la elaboración de su tesis como para fortalecer sus competencias como investigador.

Este ecosistema requiere diversos espacios académicos —seminarios, talleres, tutorías, pasantías, grupos de investigación— en los que el investigador participa mediante discusiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que lo ejercitan en las prácticas de investigar, argumentar, tomar postura, comprender, producir y publicar conocimiento. En esta línea, Bernstein (1998) denomina a cada uno de estos espacios un dispositivo pedagógico, entendido como “el conjunto de reglas que regulan la producción, la distribución, la reproducción y la evaluación del conocimiento pedagógico” (p. 33).

En síntesis, las instituciones ofrecen un andamiaje estructural organizado e intencionado, con parámetros establecidos para la participación y el desarrollo de las competencias necesarias para producir conocimiento y evaluar sus resultados.

El diplomado propedéutico, desde la perspectiva de Lamote, *et al.* (2023), atiende “las necesidades de formación investigativa en la búsqueda de soluciones ante los problemas pedagógicos” (p. 10). En continuidad con este enfoque, la pasantía internacional virtual constituye otro dispositivo señalado en el estudio de Bozo de Carmona *et al.* (2023), mediante el cual se fortalecen diversos aspectos de la formación doctoral: la investigación, la tesis, las competencias de escritura científica, el razonamiento argumentativo y la construcción y deconstrucción de teorías científicas relacionadas con la investigación doctoral. Por su parte, Flórez y Bar (2021) afirman que “las pasantías, intercambios y estancias de investigación [...] les posibilitan conocer otras formas de investigar, otros modos de gestionar la ciencia y otros modos de trabajar en equipo” (p. 17).

En esta misma perspectiva, los talleres de tesis, como dispositivos mencionados por Cruz *et al.* (2022), se conciben en estrecha relación con la institución, en tanto implican “enseñar a investigar y formar profesionales de la investigación” (p. 22). Sin embargo, esta misma investigación problematiza las experiencias formativas en las que solo se ofrece un taller de tesis, argumentando que “no resultaría suficiente para poder completar la elaboración de un proyecto de tesis” (p. 18). Este señalamiento abre una ventana de reflexión importante, pues sugiere que los programas de doctorado que ofrecen un único taller de tesis no garantizan la existencia de suficientes dispositivos ni la consolidación de una cultura investigativa.

Por otra parte, Padierna y Cardona (2023) aluden a otro dispositivo: las “redes de conocimiento”, que “pueden facilitar la creación de procesos posgraduales amplios y en diversas modalidades, potenciando así el flujo de comunicación y conocimiento entre los profesores en formación” (p. 30). En coherencia, Flórez y Bar (2021) sostienen que las redes “identifican otras formas de este espacio en los vínculos que se establecen con los demás equipos de investigación que se encuentran en la misma línea de indagación” (p. 16).

El acompañamiento tutorial, como componente central de la formación doctoral, también se documenta desde múltiples aristas. Novoa y Pirela (2021) lo describen con tonos “comitativo, de mentoría, propedéutico, compartido, fraternal” (p. 1132). En esa misma línea, Flórez y Bar (2021) plantean que “la dimensión pedagógica toma cuerpo en eso que hace el maestro, eso que obliga a hacer al que se inicia, eso que debe hacer porque es correcto hacerlo en términos de mandatos disciplinares, algunos expresos, otros tácitos” (p. 18). En contraste, Fernández *et al.* (2023) concluyen que “los resultados ponen de manifiesto la necesidad de las y los tesisas de mayor orientación por parte de sus directores(as)” (p. 929). De manera similar, Jiménez (2020) advierte que “los tutores obvian que el doctorado es un proceso de formación” (p. 34).

Existe consenso respecto a la importancia de estos dispositivos pedagógicos y sobre la manera en que las instituciones, tanto intra como interinstitucionales, para la formación en los programas de doctorado en educación. Cada dispositivo aporta al afianzamiento de la investigación avanzada. No obstante, dichas condiciones revelan dos asuntos que conllevan a cuestionar la garantía de ciertos elementos formativos. Por un lado, en la insuficiencia en la oferta de talleres de tesis y tutorías, que no siempre permiten un acompañamiento verdaderamente formativo. Vale la pena mencionar que estas condiciones no sólo se evidencian en las estrategias tangibles de la formación doctoral, sino que también se relacionan con la formación del componente ético-político del doctorando, el cual “evidencia un vacío explicativo en cuanto a esta categoría y su incidencia en la formación doctoral” (Pirela *et al.*, 2021, p. 178).

En la escritura de la tesis doctoral también se hace evidente el impacto de la formación en la manera en que el investigador argumenta “el desarrollo del conocimiento y la consecuente solución de problemas reales en contextos inconmensurablemente diversos y cambiantes” (Castillo *et al.*, 2023, p. 141). Es decir, cómo demuestra que el conocimiento que produce se relaciona con el desarrollo

de la ciencia que sustenta su investigación, en términos teóricos, metodológicos y prácticos; y, a su vez, cómo define aquello que puede hacerse con dicho conocimiento: qué problemas resuelve, qué problematiza y qué transformaciones promueve en los contextos reales de aplicación. Además de identificar los aportes a las comunidades académicas, es igualmente relevante precisar qué habilidades cognitivas, qué reflexiones y qué conciencia crítica se desarrollan, y en qué medida la investigación transforma la práctica pedagógica y profesional.

Los distintos estudios evidencian el impacto de la formación doctoral en dos sentidos. Por un lado, destacan las huellas positivas en el desarrollo de habilidades científicas de los maestros en formación: "los estudiantes del doctorado han desarrollado habilidades avanzadas en resolución de problemas, metacognición y creatividad, así como también en pensamiento sistémico y pensamiento crítico" (Villela, 2023, p. 103). Por otro lado, se reconocen transformaciones menos visibles, pero que movilizan las acciones del sujeto investigador. En palabras de Guzmán (2021): se logra "la toma de conciencia ecológica que incorpora a la problematización la visión de los sistemas físicos, biológicos y sociales, así como sus interdependencias y mutualidades" (p. 23).

Ambos impactos se relacionan con la práctica pedagógica del maestro-investigador. En primer lugar, impulsan una reflexión profunda sobre su propia práctica: "la dimensión pedagógica de la investigación narrativa permitió una mirada retrospectiva de su propia práctica" (Torres y Salazar, 2024, p. 161). En esa misma vía, "el 92 % considera que el doctorado ha impactado positivamente (...) en su trabajo de aula" (Aguilar y García, 2022, p. 11). Menchaca y Ávila (2025) encontraron que quienes cursan estudios doctorales consideran que ello les permite "ser un docente que es un agente de transformación, que interactúa de manera reflexiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 14). Esto concuerda con Ramírez y Bravo (2021), para quienes la formación doctoral ayuda a "mejorar la enseñanza

en diversos niveles y escenarios" (p. 1206). Asimismo, Hérítier (2024) señala "utopías, prácticas y reflexiones en torno a la enseñanza y a la formación docente" (p. 101). En esa misma línea, Gonzales (2020) expone "el vínculo de la ciencia y la innovación (...) con la formación de doctores y la influencia de estos procesos en el personal docente, los estudiantes, las familias y la comunidad" (p. 106).

Finalmente, el impacto de la formación doctoral trasciende el proceso formativo y se proyecta más allá de la graduación. Como afirma Soler (2020), "el trabajo de consolidación, sistematización y divulgación del nuevo campo de conocimiento emergente ha de continuar sin techo alguno" (p. 276). Este señalamiento alude a un impacto que supera la etapa formativa y se manifiesta en el ejercicio profesional del egresado.

Sin embargo, otros estudios, como el de Díaz y Castelló (2024), afirman que "la falta de una cultura investigativa sólida [...] impide la consolidación de líneas de investigación, mantiene a los docentes en situación de precarización y limita el desarrollo de investigadores con perfiles diversos" (p. 73). Además, en palabras de Rojas y Leal (2023), se evidencia la "escasa relevancia social de las tesis doctorales en educación en Colombia" (p. 39).

En esta misma línea crítica, aunque los estudios revisados reconocen que la escritura de la tesis conjuga elementos de la formación del investigador, la construcción de su identidad y la práctica pedagógica vinculada a la producción social del conocimiento es necesario reflexionar sobre los géneros discursivos académicos que se producen durante la formación doctoral: la tesis, el estado del arte, los ensayos argumentativos y reflexivos, entre otros escritos propios del proceso. Estos textos responden a estructuras características de la tradición académica y científica, al lenguaje técnico de la disciplina, a los niveles de argumentación exigidos y al diálogo intertextual que sostienen.

Como se expresa en la literatura, “la escritura de géneros expertos como la tesis y el artículo de investigación exige del tesista una habilidad argumentativa y el uso de herramientas discursivas para posicionarse como autor y dejar escuchar su voz; señala, por tanto, qué se espera y cómo son los textos que debe producir” (p. 70). En consecuencia, la escritura de la tesis requiere un conjunto complejo de procesos construidos en las trayectorias formativas previas y afinados en este nivel: la capacidad de extraer tesis, formular argumentos propios, analizar argumentos ajenos, y emplear habilidades discursivas y lingüísticas que permitan construir un texto claro, progresivo y coherente con las exigencias de la academia. A ello se suman habilidades pragmáticas como persuadir, contraargumentar, triangular, refutar o asumir posiciones. Esta tensión inicial respecto a la necesidad de desplegar competencias de escritura académica puede vincularse con los múltiples procesos que el doctorando debe movilizar para comprender textos, utilizar recursos discursivos, producir conocimiento y posicionar su voz propia.

Asimismo, se espera que, a este nivel formativo, los doctorandos hayan desarrollado metodologías de escritura autónoma, recurriendo a estrategias de autorregulación como las propuestas por el Grupo Didactext (citado en Gutiérrez-Ríos y Moya Pardo, 2024): acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión, edición y presentación oral.

Aunque todo lo anterior supone un alto nivel de escritura rigurosa, validada y sustentada, es necesario reflexionar sobre las condiciones en las que se producen estos ejercicios de escritura en los doctorados, a menudo en solitario y aislados de los territorios donde acontece la vida investigativa. Esto puede incidir en la falta de estímulo para desplegar pensamiento epistémico. En palabras de Zemelman (2021), pensar epistémicamente “es permitir que el pensamiento se coloque ante las circunstancias [...] sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas” (p. 236). Si bien parece obvio, en las

ciencias sociales la investigación es habitada por el investigador y los actores que participan en ella, así como por los espacios, relaciones e interacciones que constituyen el campo.

Lograr esta postura epistémica frente a la realidad puede crear condiciones propicias para la escritura. Sin embargo, esto constituye un reto cuando las prácticas de escritura en campo dependen de las formas de relación con las prácticas letradas, de la interacción entre texto, lector, escritor y contexto (Gutiérrez-Ríos y Moya Pardo, 2024, p. 72).

En suma, escribir la tesis no consiste únicamente en elaborar un documento riguroso que exponga la postura epistemológica, teórica y metodológica del investigador. Es un proceso complejo compuesto por múltiples experiencias, habilidades y competencias que dejan una marca personal, pero, sobre todo, una huella formativa en el pensamiento epistémico como forma de situarse ante la realidad, distanciándose de preceptos tradicionales y buscando nuevos significados en función de los intereses de indagación.

Hasta aquí, la revisión de antecedentes, a la manera de Popay *et al.* (2006), "es convincente de por qué algo necesita hacerse o necesita ser detenido" (p. 5). En este sentido, las tensiones que atraviesan la elaboración de la tesis han mostrado, a partir de los hallazgos de los estudios, que este proceso complejo articula la escritura, el desarrollo del pensamiento epistémico, las prácticas investigativas, el fortalecimiento de competencias científicas y los dispositivos que estructuran las condiciones de la formación doctoral.

Retomando la atmósfera del sistema categorial, es pertinente detener la mirada en la arista del impacto de la formación doctoral, entendiendo que "se trata de un proceso de formación integral con miras al desarrollo del conocimiento y, consecuentemente, al desarrollo de la sociedad" (Castillo *et al.*, 2023, p. 150). Desde esta interpretación, el impacto de la tesis sitúa en primer plano la discusión sobre el desarrollo del conocimiento.

Sin embargo, el escaso acervo de hallazgos sobre el impacto social permite suponer que el conocimiento producido aún es limitado para trascender los muros del aula. Este fenómeno podría ser un indicio temprano de lo que los autores denominan impacto en el desarrollo social. No se trata únicamente de una tesis protocolaria; como se ha discutido, implica procesos profundos que transforman al propio investigador, en su vida personal y profesional, pero que también deberían proyectarse hacia el mundo comunitario. Es decir, se espera que la investigación doctoral logre vincularse con actores sociales para generar reflexión, valoración y transformación de los contextos.

FASE TRES: METATEXTO, LA TRIANGULACIÓN ANALÍTICA DEL CORPUS

Diálogos y tensiones de la formación de doctores en educación

La formación de investigadores docentes en los doctorados en educación, de acuerdo con las 29 investigaciones revisadas y con los análisis de la CP realizada con cuatro estudiantes del Doctorado en Educación y Sociedad, constituye un campo en disputa que tensiona diversos enfoques sobre cómo debe estructurarse una propuesta doctoral en educación, cuál es su intención formativa y bajo qué lógicas de poder se configura.

Existe coincidencia en que un programa doctoral corresponde a una formación de alto nivel orientada a la producción de masa crítica para la transformación de la sociedad y la comprensión de las problemáticas económicas, culturales, políticas y ambientales que enfrenta. En todas las investigaciones se evidencian indicios de que el doctorado se estructura en cursos, líneas de investigación y en el desarrollo de una tesis doctoral, y que la escritura de esta constituye un elemento fundamental para evaluar el desarrollo

de las capacidades científicas, investigativas y académicas del doctorando, así como para valorar los impactos de su investigación en la comprensión y resolución de problemas, los aportes a la comunidad investigativa y la transformación de sus prácticas docentes.

Uno de los propósitos centrales de la formación doctoral es el desarrollo de habilidades, conocimientos y prácticas científicas e investigativas con impacto social, lo cual plantea tensiones sobre el tipo de ciencia que se produce en un doctorado. Para algunos, esta ciencia se orienta hacia la empresa y la productividad; para otros, está más estrechamente vinculada con los territorios, las comunidades y la transformación de sus problemáticas.

En términos generales, se reflexiona y discute sobre los alcances y posibilidades de los dispositivos pedagógicos, tales como seminarios, pasantías, tutorías, laboratorios y talleres de tesis, para el logro de los objetivos de una formación doctoral en educación, así como sobre sus alcances y limitaciones.

CONFIGURACIÓN DEL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE UN DOCTOR EN EDUCACIÓN

ENTRE EL CAPITAL HUMANO Y LA CIENCIA SITUADA

En esta constelación de unidades de significado, que un programa de doctorado se enmarque únicamente dentro del horizonte del capital humano y la economía del conocimiento, y se conciba estratégicamente como un componente fundamental de la competitividad, el desarrollo de los países, la productividad científica

y la inserción en los mercados globales de innovación, da como resultado un enfoque de la formación investigativa excesivamente instrumental. En esta lógica, se busca producir sujetos altamente eficientes, que incrementen la eficacia de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación, con un marcado propósito de aportar al desarrollo económico.

No obstante, este enfoque coexiste, y de manera constante es cuestionado, por una segunda constelación discursiva que concibe la formación de investigadores como un proceso crítico, transformador y político. Desde esta perspectiva, un programa de doctorado se configura como un escenario para problematizar, cuestionar, deconstruir y transformar las condiciones de injusticia social, educativa y territorial. Su finalidad es aportar a la comprensión y superación de las problemáticas sociales, educativas, ambientales, históricas, políticas, económicas y territoriales, con el propósito de promover una educación más democrática, justa, dignificante e inclusiva. Formar un doctor desde este enfoque implica desarrollar su capacidad intelectual crítica, su potencial para producir conocimiento situado y su sensibilidad para reconocer desigualdades y someter a juicio los sentidos hegemónicos de la educación.

En los hallazgos de la conversación peripatética, los cuatro estudiantes del DES enfatizan este enfoque. No solo manifiestan la necesidad de transformar la escuela y el país, sino que reconocen, en sus autoetnografías, cómo las condiciones de vida en algunos territorios rurales indígenas, afrodescendientes y campesinos afectan su subjetividad. Del mismo modo, conciben las MPT como un punto de no retorno, puesto que “ya no pueden pensar solo en sus cien metros de acción”; ahora se saben interpeladas y comprometidas a pensar su colegio y su país de otra manera. Así, estudiar el Doctorado en Educación y Sociedad deja de ser únicamente una inversión académica para convertirse en una apuesta ética, política e investigativa, y en un proyecto profesional fundamental.

Un elemento adicional de este enfoque consiste en comprender la formación doctoral como un proceso de autoafirmación biográfica y profesional. En la CP se refuerza esta idea cuando las estudiantes del DES afirman que la tesis “son ellas mismas en un 50% y que el otro 50% somos todos nosotros, la comunidad mixta de investigación, formación e innovación”.

Por último, en la lógica de este mismo enfoque, se concibe el doctorado como una praxis situada y territorial. En la CP, las estudiantes afirman que no se trata únicamente de estudiar la educación rural y la construcción de paz como objetos de investigación, sino de inscribir la formación en territorios concretos y en comunidades específicas, de tal manera que el territorio se convierte en fuente de conocimiento, de formación y de innovación. Esta perspectiva defiende una ciencia situada, sensible al poder, encarnada y distanciada de las pretensiones de neutralidad, universalidad y de los modelos doctorales más tecnocráticos.

En suma, las configuraciones de sentido sobre la formación investigativa en los doctorados en educación oscilan entre un modelo de formación anclado en una visión capitalista de lo humano, orientada a la productividad, la competitividad y la innovación, y un modelo sostenido en una ciencia situada, ética, políticamente comprometida, territorializada, biográfica y transformadora.

EN CONCLUSIÓN

En contraposición con los diálogos y acuerdos descritos, los resultados de este análisis permiten también plantear algunas tensiones.

La primera tensión problematiza el marcado énfasis de ciertas políticas que conciben la formación de investigadores docentes como

una estrategia para mejorar los sistemas educativos mediante el incremento del capital humano calificado, la ampliación de la masa crítica y, con ello, la mejora de las condiciones de productividad y desarrollo de un país. Este enfoque contrasta con una propuesta más orientada a resolver los problemas sociales, culturales, políticos y económicos que enfrentan los sistemas educativos en América Latina. Esta racionalidad, que denominamos neoliberal-capitalista, subordina el quehacer científico y sus impactos a una comprensión de los problemas educativos desde lógicas de mercado, productividad y eficiencia.

La segunda tensión, complementaria a la anterior, enfatiza que la formación de doctores debe orientarse hacia la producción de conocimientos socialmente útiles y culturalmente pertinentes. Bajo esta perspectiva, los programas de doctorado no deberían limitarse a crear dispositivos de producción de capital humano apto para el mercado, sino a propiciar condiciones para el desarrollo de capacidades científicas que contribuyan a comprender y transformar los problemas sociales, culturales, económicos y políticos en los que se producen las ciencias de la educación y la pedagogía. En este enfoque, la producción de conocimiento se encuentra al alcance de las comunidades y se constituye en un referente para el diálogo y el trabajo articulado entre universidad, sociedad y territorio.

No obstante, incluso dentro de este horizonte crítico, la formación doctoral continúa rigiéndose por parámetros de utilidad, eficiencia y productividad, ahora subordinados al denominado capitalismo cognitivo. Esta tensión produce una paradoja estructural: se promete responder a los problemas de los contextos y territorios, pero bajo la racionalidad que valora el conocimiento como un activo económico. Como consecuencia, a veces se reproducen y refuerzan discursos dominantes, y los saberes locales o ancestrales pueden ser convertidos en recursos traducibles en publicaciones de alto impacto que alimentan cadenas de valor globales, sin transformar sustancialmente las relaciones de poder que producen desigualdades epistemológicas.

La tercera tensión defiende un enfoque de ciencia sensible al poder, cuyo propósito es formar investigadores capaces de identificar cómo opera el poder dominante y cómo se reproducen dinámicas de exclusión, inequidad e injusticia social. Se trata de una ciencia situada, socialmente responsable y culturalmente pertinente, que cuestiona y problematiza las lógicas de mercantilización, competencia y extracción presentes tanto en la ciencia como en los conocimientos locales que la alimentan. Este enfoque propone modos de hacer ciencia en comunidades mixtas de investigación, formación e innovación, desplazando el énfasis de la producción de resultados apropiables en publicaciones de alto impacto hacia formas colaborativas de construcción del conocimiento, en comunidades de saber recíproco. En estas dinámicas, la validación es tanto científica como comunitaria, la autoría es distribuida y colegiada, y la comunicación de los saberes se organiza bajo criterios de justicia cognitiva, cuidado y corresponsabilidad (Haraway, 2020).

REFERENCIAS

AGUILAR CICILIANO, M.; GARCÍA GONZÁLEZ, M. Formación doctoral en educación: experiencias de la Universidad de El Salvador y vínculos con el CEPES. *Revista Cubana de Educación Superior*, v. 41, supl. 1, 2022. Disponible en: https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0257-43142022000400018. Acceso en: 19 ago. 2025.

AGUIRRE, J. E. *Profesión, posgrado y pedagogía: la formación doctoral desde el enfoque biográfico-narrativo*. [S. l.]: CONICET Digital, 2020. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/169615/CONICET_Digital_Nro.2af312d4-7810-4c23-adc0-78da63eca8b9_B.pdf. Acceso en: 18 ago. 2025.

AGUIRRE, J. E.; PORTA, L. G.; RAMALLO, F. Tramas cronotópicas y devenires autobiográficos en la formación doctoral: La performatividad del posgrado desde las narrativas de docentes universitarios. *Saberes y Prácticas*, v. 7, n. 2, p. 1-17, 2022.

BARBA-MARTÍN, R. A. Construcción de una tesis doctoral a través de las experiencias personales y profesionales. *Educación, Política y Sociedad*, v. 5, n. 1, p. 145-167, 2020.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.

BOZO DE CARMONA, A.; LAGO, D.; FUENMAYOR, J. La pasantía internacional virtual del doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA en alianza con la UNAD Florida: Una buena práctica de innovación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, v. 18, n. 1, p. 324–342, 2023.

CALLE-ARANGO, L.; ÁVILA REYES, N.; MENESES, A. "Es un poco cobarde mi tipo de escritura": formas de citación y negociaciones identitarias de doctorantes en Educación. *DELTA*, v. 37, n. 3, 2021.

CAMACHO, C. A. *Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad*. [S. l.]: Ediciones Unisalle, 2017.

CASTILLO-BUSTOS, M. R.; ROJAS-MESA, J. E.; YÉPEZ-MORENO, A. G. Perspectivas y retos de la formación doctoral en América Latina. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, v. 7, n. 14, p. 139-155, 2023.

COLOMBO, L. Escritura de posgrado y aprendizaje situado. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA, 4., 2012, Buenos Aires. *Anais [...]*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, 2012.

CRUZ, T.; FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; WAINERMAN, C. Talleres de tesis en doctorados en Ciencias Sociales y Humanas: Un estudio en universidades argentinas. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 22, n. 2, p. 290–317, 2022.

DÍAZ-VILLALBA, L.; CASTELLÓ, M. Formación doctoral en Paraguay: situación actual y retos pendientes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 15, n. 44, 2024.

ECHAVARRÍA GRAJALES, C. V.; GONZÁLEZ MELÉNDEZ, L.; BERNAL OSPINA, J. S. Misiones Pedagógicas Territoriales (MPT): una estrategia de formación para maestras y maestros en contextos educativos rurales. In: *Lasallismo y educación*. [S. l.]: Libros en acceso abierto, 2023. p. 161–179.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. 5. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. et al. Los estilos de dirección de tesis: Diferencias según género, área de conocimiento y etapa en la tesis doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 28, n. 98, p. 913–935, 2023.

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL. *Perspectivas de la economía mundial*: Un momento crítico en medio de cambios en las políticas. [S. l.]: FMI, 2025.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1997.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, G. La gestión de la Ciencia e Innovación y la formación doctoral en Cuba: Experiencias en las ciencias de la educación. *Teuken Bidikay*, v. 11, n. 17, p. 91-108, 2020.

GUZMÁN IBARRA, I. Ecologización de prácticas de formación e investigación doctoral. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, v. 12, e1501, 2021.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y.; MOYA PARDO, C. El desafío de la escritura académico-científica en estudiantes doctorales: estudio exploratorio de una evaluación diagnóstica. *Zona Próxima*, n. 40, p. 56-82, 2024.

HARAWAY, D.; SEGARRA, M. *El mundo que necesitamos*: Donna Haraway dialoga con Marta Segarra. Barcelona: Icaria, 2020.

HERITIER, H. *et al.* La entrevista narrativa: Una exploración colectiva y en comunidad a partir de experiencias de viajes de formación doctoral. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, v. 4, n. 7, 2024.

JIMÉNEZ SÁNCHEZ, L. F. *Factores asociados a la deserción en la formación doctoral*: El caso de la Universidad de los Andes, Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes, 2020.

LAMOTE, C. *et al.* La formación doctoral: una perspectiva del posgrado. *Educación y Educadores*, v. 16, n. 2, p. 283-294, 2023.

LINEAMIENTOS de Acreditación para la Alta Calidad en los Programas de Maestría y Doctorado. Bogotá: *Ministerio de Educación Nacional*, 23 mar. 2021.

MANCOVSKY, V.; COLOMBO, L. Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes*, v. 3, n. 1, p. 105-114, 2022.

MENCHACA ARREDONDO, E.; ÁVILA BÁEZ, N. Conocimientos y prácticas educativas en estudiantes de doctorado: reflexiones sobre la formación docente. *Educación y Ciencia*, v. 29, n. 1, 2025.

MENDOZA OTERO, J. *et al.* La formación doctoral: estudio comparativo entre Europa y América. *Revista Universidad y Sociedad*, v. 13, n. 4, p. 170-182, 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência; Educação*, v. 12, p. 117-128, 2006.

NOVOA PALACIOS, A.; PIRELA MORILLO, J. E. Sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 26, n. 91, p. 1123-1142, 2021.

PADIERNA CARDONA, J. C.; CARDONA MEJÍA, L. M. *Formación doctoral en Educación Física en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*: Una mirada garante desde redes de conocimiento. [S. l.]: Casa Otro, 2023.

PIRELA MORILLO, J.; NOVOA PALACIOS, A.; HERNÁNDEZ BOCANEGRA, A. Formación ético-política desde los contextos doctorales: Perspectiva meta-analítica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, v. 27, n. 4, p. 173-190, 2021.

PORTA VÁZQUEZ, L. G.; AGUIRRE, J. E. La instancia de evaluación en la formación de posgrado: Un acercamiento narrativo a los predictámenes y la defensa oral de tesis doctorales. *Revista de Educación*, v. 19, n. 1, p. 89-108, 2021.

RAMÍREZ RAMÍREZ, L. N.; BRAVO DELGADO, M. Experiencias del tránsito del doctorado al empleo: Estudio fenomenológico en programas doctorales privados en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 26, n. 91, p. 1193-1215, 2021.

REY CASTILLO, M. El proceso de escritura científica en la formación doctoral: una aproximación narrativa. *Álabe*, n. 25, 2022.

RODRÍGUEZ CASTILLA, L. *et al.* Habilidades informacionales: un requisito de alta demanda en la formación doctoral. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, v. 31, n. 1, 2020.

ROZAS, M.; VÉLIZ, C. La producción de conocimiento y el desarrollo de postgrados en América Latina a 100 años de la creación de la primera escuela de trabajo social. *Propuestas Críticas en Trabajo Social*, v. 5, n. 9, p. 43-64, 2025.

SERRANO-MORENO, S.; TINTO ARANDES, J. Efectos olvidados de operaciones cognitivo-discursivas en la escritura epistémica del problema de investigación doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 28, n. 96, p. 277-304, 2023.

SOLER CONTRERAS, M.; CÁRDENAS SALGADO, F.; UMBARILA, X. Formación doctoral en la Universidad Pedagógica Nacional: el itinerario de un doctorando. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, n. 51, p. 1-20, 2022.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. ed. [S. l.]: Sage, 1998.

VASCO, E. *Maestros, alumnos y saberes: Investigación y docencia en el aula*. [S. l.]: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

VILLELA CERVANTES, C. E. M. El nivel de desarrollo de competencias de pensamiento complejo en estudiantes del doctorado. *Revista Multidisciplinaria de Investigación*, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2023.

ZEMELMAN, H. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas. *Espacio Abierto*, v. 30, n. 3, p. 234-244, 2021.

2

Sebastián Alejandro Barbosa Calderón
Adriana Pineda Robayo
Deysi Yunga

**ANÁLISIS PEDAGÓGICO DEL MODELO
RESOCIALIZADOR DE INTERNOS
DEL CENTRO DE PRIVACIÓN
DE LIBERTAD COTOPAXI**

INTRODUCCIÓN

La reinserción social de las personas privadas de libertad (PPL), afronta desafíos complejos que requieren estrategias integrales. Estudios en Ecuador, como los de Brito; Alcocer (2021), logran identificar obstáculos estructurales como discriminación laboral y políticas públicas fragmentadas dificultan la resocialización, demandando intervenciones pedagógicas adaptadas a los contextos de encierro. Aquí Norambuena-Conejeros (2024) analiza modelos de cárceles concesionadas con prácticas rehabilitadoras aplicables al Centro de Privación de Libertad Cotopaxi (CPLC). Además, Chica Arévalo (2015) enfatiza el apoyo familiar como soporte emocional clave, mientras Alanís Moreno (2022) proponen currículos educativos flexibles para entornos penitenciarios.

Aportes como el modelo de Falconí (2018) y el análisis de factores contextuales de Carrión (2020) brindan bases metodológicas. Investigaciones internacionales como de Almeida *et al.* (2022) en sistematización, Hofinger; Pflegerl (2024) en digitalización, Luiz *et al.* (2024) en formación laboral, Maltseva *et al.* (2021) en enfoques integrados, y Höhne; Raszewski (2022) en arte rehabilitador, amplían herramientas para Ecuador. Este marco teórico orienta un modelo en el CPLC que combine educación pertinente, soporte familiar, tecnología e interculturalidad, priorizando dignidad humana y reducción de reincidencia mediante estrategias sostenibles.

REFERENCIAL TEÓRICO

El sustento teórico de este análisis se articula en torno a tres pilares conceptuales interdependientes, extraídos de la literatura especializada nacional e internacional.

En primer lugar, se sitúa el enfoque holístico de la resocialización. Autores como Maltseva *et al.* (2021) postulan que los modelos exitosos deben integrar de manera sinérgica tres dimensiones: la pedagógica (con educación adaptada y certificada), la psicológica (con manejo de traumas y adicciones) y la social (con desarrollo de habilidades blandas). Este enfoque multidimensional es respaldado por contribuciones que destacan el papel del apoyo familiar sistematizado como un soporte psicoafectivo crucial (Chica Arévalo, 2015) y el potencial de herramientas como el arte y la tecnología con fines rehabilitadores (Höhne; Raszewski, 2022; Hofinger; Pfliegerl, 2024).

En segundo término, la vinculación educación-trabajo se erige como un principio fundamental. Investigaciones como las de Falconí (2018) y Luiz *et al.* (2024) enfatizan la necesidad de que la formación intramuros esté directamente conectada con las demandas del mercado laboral local. Esto implica superar currículos rígidos y avanzar hacia pedagogías activas y flexibles (Alanís Moreno, 2022; Torres, 2021a) que preparen a la PPL para una inserción laboral real y digna, contrarrestando así el estigma social postpenitenciario identificado por Brito; Alcocer (2021).

Finalmente, el marco se completa con la perspectiva de la justicia restaurativa y la continuidad. Carrión (2020) y Torres (2021b) subrayan la imperiosa necesidad de proteger las trayectorias educativas y profesionales de los internos, incluso durante traslados y tras su liberación. La evidencia empírica, como el estudio de Stickle *et al.* (2023), demuestra que la educación penitenciaria no solo reduce la reincidencia, sino que genera un significativo retorno económico, lo que justifica la implementación de sistemas de seguimiento postpenitenciario como una inversión social y no como un gasto.

METODOLOGÍA

Para abordar el objeto de estudio, esta investigación se sustenta en un diseño cualitativo, bajo un paradigma hermenéutico-interpretativo. Esta elección se justifica en la necesidad de comprender en profundidad los significados, percepciones y experiencias subjetivas de los actores involucrados en el modelo de resocialización, trascendiendo un mero inventario de sus componentes. El propósito no es cuantificar, sino interpretar las dinámicas pedagógicas en su contexto real y captar las tensiones entre el discurso institucional y las vivencias de los internos.

La estrategia de investigación seleccionada es el estudio de caso instrumental, centrado en el CPLC. Este método permite un examen profundo y contextualizado del fenómeno, analizando el modelo de resocialización como un sistema integrado a su entorno carcelario específico. La unidad de análisis la constituyen las características pedagógicas del modelo, y los actores de estudio son los internos participantes en los ejes de tratamiento (educativo, laboral, psicológico).

La recolección de datos se realizó mediante una triangulación de técnicas para garantizar robustez y contraste de perspectivas:

- **Grupos focales:** Se condujeron dos sesiones con una muestra intencionada de 5 internos, seleccionados por su participación de forma activa en los programas de resocialización y su pertenencia a grupos etarios diversos (adultos jóvenes y mayores). Un guión semiestructurado con preguntas abiertas orientó la discusión hacia sus percepciones sobre la educación, el trabajo, el apoyo psicosocial y los desafíos para la reinserción.

- **Análisis documental:** Se revisaron críticamente documentos normativos como COIP, Plan Nacional de Rehabilitación Social, informes institucionales (Defensoría del Pueblo) y programas curriculares del CPLC para contrastar el marco formal con la práctica observada y narrada.

ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DEL CORPUS: ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVO

El corpus conformado por las transcripciones de los grupos focales y los documentos clave fue sometido a un Análisis Textual Discursivo (ATD), una variante del análisis crítico del discurso. Este enfoque es particularmente pertinente para deconstruir cómo se construyen, reproducen y contestan los significados en el contexto de poder y encierro de la prisión. El proceso se desarrolló en tres fases entrelazadas:

1. **Unitarización y Codificación:** Se realizó una lectura inmersiva y repetitiva de los textos para identificar unidades de significado relevantes. Estas se codificaron mediante etiquetas emergentes como "educación como dignidad", "trabajo como simulacro", "vacío psicológico", "familia perdida" o "discurso institucional vs. práctica".
2. **Construcción de las metacategorías:** Los códigos se agruparon en categorías de mayor abstracción que estructuran la comprensión del fenómeno. Las metacategorías centrales que emergieron fueron:
 - La pedagogía de la reconstrucción identitaria: Agrupa las narrativas donde la educación opera como un mecanismo de restauración de la autoestima y el estatus de persona.

- La resistencia ante el simulacro institucional: Congrega los discursos que denuncian la discontinuidad, la falta de pertinencia y el carácter meramente formal de los talleres formativos.
 - Las redes informales de soporte: Captura la creación de espacios de apoyo emocional fuera de los canales oficiales, donde el aula se convierte en un refugio terapéutico.
3. **Interpretación Crítica:** En esta fase final, se analizó cómo estos discursos no son solo descripciones, sino actos de posicionamiento frente al poder carcelario. Se interpretaron las narrativas a la luz de las relaciones de poder, evidenciando la brecha entre el modelo pedagógico ideal (holístico, restaurativo) y su implementación fracturada y descontextualizada. La triangulación con el análisis documental permitió contrastar las promesas del marco normativo con las frustraciones expresadas en los relatos de los internos.

Finalmente, se observaron rigurosos principios éticos, incluyendo el consentimiento informado, la confidencialidad mediante el uso de pseudónimos, y la no revictimización, asegurando que el proceso de investigación misma respetara la dignidad de los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis textual discursivo del corpus, compuesto por las transcripciones de los grupos focales y la revisión documental oficial, revela una profunda disonancia entre el modelo pedagógico formal y las experiencias vividas por los internos. Este contraste no

se manifiesta solo como una lista de fallas, sino como un sistema de fracturas estructurales que se articulan a través del discurso de los participantes.

DESCRIPCIÓN DEL CORPUS ANALIZADO

El corpus analizado se integró con dos tipos de fuentes:

1. **Documentos Institucionales:** Incluyendo el Plan Nacional de Rehabilitación Social, informes de la Defensoría del Pueblo (2021) y los programas curriculares del CPLC. Estos textos representan el discurso oficial y la voluntad normativa.
2. **Narrativas de los Internos:** Transcripciones de dos grupos focales con 5 internos, cuyas narrativas constituyen el discurso vivido, cargado de significados subjetivos y críticas situadas.

La triangulación de estas fuentes permitió no solo listar limitaciones, sino interpretar la brecha discursiva entre la teoría y la práctica.

HALLAZGOS ESTRUCTURALES: LA BRECHA ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA

El análisis identificó un patrón central: la fractura entre el modelo prescrito y el modelo operativo. Esta fractura se articula en varios ejes críticos, sintetizados en la Tabla 1.

Tabla 1 – Caracterización Discursiva de las Limitaciones
del Modelo Pedagógico en el CPLC

Categoría	Subcategoría emergente	Unidad
Percepción eficacia pedagógica.	Educación liberadora y reconstrucción identitaria	A pesar de estar privado de libertad, todavía tengo la posibilidad de mejorar como persona.
		Sentir que, a pesar de estar privado de libertad, todavía tengo la posibilidad de mejorar como persona y de prepararme para reinsertarme en la sociedad.
		Me gradué en Administración de Empresas, y luego ingresé en el Instituto Cotopaxi estudiando Contabilidad.
		Muy buena experiencia.
	Tensión entre utilidad sistémica y simulacro técnico en la formación carcelaria	Esencial para la rehabilitación y la reinserción a la sociedad del PPL, dándole oportunidades laborales.
		Carreras fundamentales para un PPL.
		No son constantes ni se siente que tengan un impacto en uno, solo son puro amague para decir que el gobierno hace algo pero realmente no sirven.
		En el educativo sí nos gusta salir porque los profes nos demuestran que sí desean ayudarnos, nos tratan como personas, eso se siente bien.
	Valoración abstracta sin anclaje experiencial	Los programas de educación son muy buenas.
		En la formación técnica se puede aprender muchas cosas.
Impacto formación laboral.	Trabajo como capital simbólico	Aprender habilidades que pueden servirme cuando recupere mi libertad.
		Prepararme para reinsertarme en la sociedad.
		Da cabida a la rehabilitación y la confianza del centro.
		Ser alguien de confianza.
	Trabajo hipotético como utopía pedagógica	Si el trabajo en el centro fuera realidad y constante, sería de gran ayuda.
		Es muy bueno para enseñar y aprender de los demás.
	Trabajo como resistencia inmediata	Ayudando a los compañeros privados de Libertad, tanto en los talleres como en el ámbito educativo.
		Muy buena experiencia.
Al poder pasar tiempo fuera de nuestras celdas haciendo algo de provecho, le ayuda a uno a distraer la cabeza y evitar los malos pensamientos.		
Aprendemos nuevas actividades.		

Soporte psicosocial.	Alternativas terapéuticas sustitutivas	Ha influido bastante el apoyo psicológico, he realizado varias terapias.
		Me ha ayudado para orientarme y seguir adelante.
		Nos sacan cuando los militares están de buen humor por un rato para que hablemos con los psicólogos pero solo nos dan sus charlas y nada en sí.
		Más se siente uno escuchado por los profes en las clases, se siente más cómodo hablar en clase sin que todos le queden viendo a uno.
	Ausencia sistémica colectivizada	Aquí no hay apoyo psicológico.
		Esto sería necesario para todas las PPLs.
		Debería ser frecuente, pero nos enfrentamos a un sistema penitenciario a régimen cerrado donde no hay una rehabilitación mucho menos apoyo psicológico.
		En Ecuador es uno de los países en Latino América no hay Ayuda Psicológica de ningún medio para el PPL.
		Aquí no hay apoyo psicológico.
		Esto sería necesario para todas las PPLs.
Expectativas reinserción	Fracaso reintegrativo acumulativo	Nos juzgan por nuestros errores sin darnos la oportunidad de demostrar que hemos cambiado.
		Conseguir un trabajo digno o incluso recuperar la confianza.
		Listado de 6 desafíos: "Aceptación familiar", "Oportunidades laborales", "Economía", "Edad", "Traumas/rencor", "No hay debida rehabilitación".
		Recuperar el tiempo con la familia.
		Salimos sin saber qué es lo que pasa afuera en la sociedad.
		No tenemos trabajo para subsistir.
		La discriminación de toda la gente que se entera que uno estuvo en la cárcel.
		La desconfianza cuando postula para un trabajo y le hacen de menos a uno.
	Emprendimiento como proyecto comunitario	La familia ya ni lo visitan adentro y cuando sale ya nadie le da la mano.
		Deseo salir y colocarme un negocio, ayudar a mi familia y a muchos compañeros.
		Salir adelante.

Fonte: tabla elaborada por los autores con base en los resultados del estudio (2026).

PATRONES DISCURSIVOS EMERGENTES: LA AGENCIA FRENTE AL FRACASO

Más allá de las brechas, el análisis reveló cómo los internos construyen significados y estrategias de resistencia frente a un sistema fallido.

1. La Educación como Acto de Reconstrucción Identitaria: Frente a la lógica deshumanizante de la prisión, los internos articulan la educación como un mecanismo de restauración personal. Frases como “Estudiar me hace sentir persona otra vez” (P02) o “graduarme me devuelve el respeto” (P04) muestran que el aula se convierte en un espacio de liberación simbólica. Este patrón discursivo contrasta fuertemente con la percepción de los talleres laborales, vistos como actividades vacías.
2. Las Redes Informales como Sustituto del Apoyo Formal: Ante el vacío psicosocial, los internos generan sus propias redes de soporte. Un hallazgo crucial fue que el aula se reconvierte en un espacio terapéutico no declarado. Un participante señaló: “Más me siento escuchado por los profes en clase que en terapias grupales” (P03). Este discurso evidencia una sustitución de funciones, donde la pedagogía debe suplir la falla de la psicología.
3. El Trabajo como Resistencia Cotidiana y Futuro Incierto: El discurso sobre el trabajo es dual. Por un lado, se valora como un escudo psicológico: “Pasar tiempo fuera de celdas haciendo algo de provecho evita malos pensamientos” (P05). Por otro, se denuncia su falta de utilidad real: “Si el trabajo en el centro fuera realidad y constante, sería de gran ayuda” (P04). Esta dualidad refleja la tensión entre la resistencia presente y la promesa incumplida de un futuro mejor.

PROPUESTAS EMERGENTES DESDE EL CORPUS

Frente a este diagnóstico, el análisis no solo describe el problema, sino que permite derivar propuestas situadas. La Tabla 2 contrasta los elementos de modelos exitosos documentados en la literatura con propuestas concretas para el CPLC, alineadas directamente con las brechas identificadas.

Tabla 2 - Propuestas Pedagógicas para Fortalecer el Modelo de Resocialización en el CPLC

Elemento de Modelo Exitoso	Fuente Teórica	Propuesta Concreta para el CPLC	Alineación con Brecha Identificada
Currículos flexibles	Alanís Moreno (2022)	Diseño de itinerarios formativos personalizados que combinen niveles académicos con certificaciones técnicas.	Mitiga la heterogeneidad académica y la rigidez del modelo actual.
Vinculación educación-trabajo	Luiz <i>et al.</i> (2024)	Establecer alianzas con empresas locales para pasantías y talleres basados en la demanda laboral provincial (ej. agroindustria).	Resuelve la desconexión con el mercado laboral.
Vinculación educación-trabajo	Luiz <i>et al.</i> (2024)	Establecer alianzas con empresas locales para pasantías y talleres basados en la demanda laboral provincial (ej. agroindustria).	Resuelve la desconexión con el mercado laboral.
Sistemas de mentoría familiar	Chica Arévalo (2015)	Crear un programa de "Familias Resocializadoras" con terapia grupal y capacitación en reinserción.	Aborda la fisura familiar y fortalece la red psicoafectiva.
Tecnología controlada	Hofinger; Pflegerl (2024)	Implementar un "Aula Digital Segura" con tablets con contenido educativo offline y plataformas virtuales supervisadas.	Mitiga las restricciones de seguridad y la brecha digital.
Arte restaurativo	Höhne; Raszewski (2022)	Integrar talleres de arte-restaurativo (muralismo, escritura creativa) al eje psicológico.	Transforma actividades puntuales en un proceso terapéutico estructurado.

Monitoreo post-penitenciario	Stickle <i>et al.</i> (2023)	Instaurar una Unidad de Seguimiento que brinde acompañamiento por 6 meses post-liberación, con enfoque en empleo y educación.	Cierra la fractura de continuidad, la brecha más crítica identificada.

Fonte: tabla elaborada por los autores con base en los resultados del estudio (2026).

En conclusión, los hallazgos demuestran que el modelo del CPLC, más que adolecer de una simple falta de recursos, padece de una desarticulación discursiva fundamental. Mientras el discurso oficial promete rehabilitación, el discurso vivido narra un ciclo de simulacro, resistencia y, finalmente, abandono. La efectividad de cualquier mejora dependerá de su capacidad para cerrar estas brechas, priorizando pedagogías auténticas y situadas sobre esquemas rígidos y desconectados de la realidad carcelaria.

CONCLUSIÓN

La investigación se enfocó en el análisis pedagógico del modelo de resocialización de internos del Centro de Privación de Libertad Cotopaxi. La forma de cumplir con dicho enfoque fue mediante el desglose de los elementos pedagógicos del modelo de resocialización presentes en del Centro de Privación de Libertad Cotopaxi para la primera parte del trabajo. Se concluye que el modelo de resocialización del CPL Cotopaxi integra elementos pedagógicos prácticos, tanto como educación formal y talleres pero evidencia a su vez, fracturas estructurales como: discontinuidad formativa en traslados/libertad, desconexión con el mercado laboral local, apoyo familiar no sistematizado, brecha digital y ausencia de seguimiento postpenitenciario.

Estas limitaciones comprometen su efectividad rehabilitadora integral, como se evidencia en la Tabla 1.

En la segunda parte se describieron los elementos pedagógicos presentes en modelos efectivos de resocialización basados en tres puntos clave identificados en las entrevistas con los participantes:

- La educación reconstructiva que restaura dignidad,
- El trabajo dual como herramienta de futuro y resistencia presente,
- Las redes informales que suplen falencias sistémicas, siendo las aulas como espacios terapéuticos.

Empero, estas prácticas son inutilizadas por fallas estructurales como: formación técnica discontinua, ausencia de apoyo psicológico adecuado y desconexión pos liberación. La efectividad real exige:

- Priorizar pedagogías auténticas sobre rituales institucionales,
- Articular proyectos comunitarios que enfrenten el vacío de sus identidades después del encarcelamiento.
- Para la tercera parte se propusieron elementos pedagógicos orientados a fortalecer el modelo de resocialización en el centro de Privación de Libertad Cotopaxi como:
- Itinerarios flexibles que se adapten a la formación de niveles educativos diversos,
- Talleres laborales vinculados a empleadores locales,
- Mentorías familiares para reconstruir redes de apoyo para los internos,
- Aulas digitales seguras con contenido offline estrictamente supervisado por cuestiones de seguridad,

- Arte restaurativo como muralismo y escritura, a modo de terapia grupal estructurada,
- Acompañamiento post liberación de mínimo 6 meses a cada una de las personas resocializadas.

Estas medidas responden a las limitaciones identificadas como: desconexión con el mercado laboral local, fisuras familiares y falta de continuidad educativa al recuperar la libertad. Su implementación prioriza soluciones situadas sobre esquemas rígidos.

REFERENCIAS

ALANÍS MORENO, M. F. *Trayectorias Escolares en Contexto de Encierro*. 2022. Dissertação (Mestrado) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa Uruguay, Montevideo, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10469/19548>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ASAMBLEA NACIONAL DEL ECUADOR. *Código Orgánico Integral Penal*. Quito: Asamblea Nacional, 2014a.

ASAMBLEA NACIONAL DEL ECUADOR. *Ley Orgánica Reformatoria al Código Orgánico Integral Penal*. Quito: Asamblea Nacional, 2014b.

AUED, V.; SCARFÓ, F. *Educación de jóvenes en contextos de privación de libertad en América Latina y el Caribe*: reporte regional sobre educación en contextos de encierro e inclusión en América Latina y el Caribe. [S. l.]: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374679> Acesso em: 19 abr. 2025.

BOARD OF APPEAL OF THE EUROPEAN PATENT OFFICE; HARVARD COLLEGE V CANADA. Bioethics and Patent Law: The Case of the Oncomouse. *WIPO Magazine*, n. 3, 2006. Disponível em: https://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2006/03/article_0006.html Acesso em: 05 maio 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*, v. 17, n. 4, p. 695–718, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/174371919.2022.2161594> Acesso em: 10 maio 2025.

BRITO FEBLES, O. P.; ALCOCER CASTILLO, B. R. La reinserción social post penitenciaria: un reto a la justicia ecuatoriana. *Revista Científica UISRAEL*, v. 8, n. 1, p. 11-26, 2021.

CANTA HONORES, J. L.; QUESADA LLANTO, J. El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, v. 5, n. 19, p. 775-786, 2021.

CARRIÓN, R. A. *Protección de trayectorias en privación de libertad*. Montevideo: FLACSO Uruguay, 2020.

CHICA ARÉVALO, E. R. *Programa de reinserción social y familiar para los privados de libertad del Centro de Privación de Libertad de Personas Adultas Macas*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, 2015. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/7826>. Acesso em: 09 maio 2025.

COMISIÓN EPISCOPAL DE ACCIÓN SOCIAL. Informe Penitenciario: una mirada al mundo carcelario peruano. In: *Programa Justicia Penal y Penitenciaria*. Lima: Editorial ROEL SAC, 2006.

DE ALMEIDA, F. B. *et al.* Handling the Subjacent Complexity of a Resocialization Program for Inmates: A Systemic Analysis and Leverage Points. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, v. 8, n. 3, 115, 2022.

DE GOBIERNO, M. *et al.* *Política Nacional del Sistema de Rehabilitación Social*: instrumento de planificación estratégica directorio del organismo técnico del sistema de rehabilitación social. [S. l.: s. n., s. d.].

DEFENSORÍA DEL PUEBLO. *Informe sobre la situación carcelaria en Ecuador*. Quito: Defensoría del Pueblo, 2021.

DI CHIRO, A. From transcendental phenomenology to phenomenological sociology: Alfred Schütz and the social sciences. *lyphen.lir*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22034/IYP.2021.245798>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DUQUE GARZÓN, S. *Registro y disponibilidad de antecedentes educativos en contextos de encierro*. Montevideo: FLACSO Uruguay, 2020.

FALCONÍ BENÍTEZ, F. *Modelo de implementación y ejecución de ofertas educativas para personas en contexto de encierro en el Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación, 2018.

GADAMER, H. G.; GRONDIN, J. Looking back with Gadamer over his writings and their effective history: A dialogue with Jean Grondin (1996). *Theory, Culture and Society*, v. 23, n. 1, p. 85-100, 2006.

GEERTZ, C. *Cultures*. [S. l.: s. n.], 1973. Disponible em: <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/POLS/6400/Holzner/interp.pdf>. Acceso em: 19 abr. 2025.

HALKIAS, D. *et al. The Multiple Case Study Design: Methodology and Application for Management Education*. [S. l.]: Routledge, 2022. p. 1-71.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. [S. l.]: Mc Graw Hill Education, 2018. v. 10.

HOFINGER, V.; PFLEGERL, P. Digitalisierung im Gefängnis: Eine multiperspektivische Betrachtung der Ausweitung des Zugangs zu digitalen Geräten für Inhaftierte im österreichischen Straf- und Maßnahmenvollzug. *Monatsschrift Fur Kriminologie Und Strafrechtsreform*, v. 107, n. 2, p. 180-192, 2024.

HÖHNE, L.; RASZEWSKI, N. Tanz in der Begrenzung von Gefängnissen: Ein Blick in den Jugendstrafvollzug. *Körper(Lichkeit) Im Grenzbereich Sozialer Ausgrenzung*, p. 255-271, 2022.

LEHMANN, J. *The Declaration of Helsinki*. IMARC: History of Clinical Research, 16 abr. 2021. Disponible em: <https://www.imarcresearch.com/blog/bid/361861/the-declaration-of-helsinki-1964>. Acceso em: 19 abr. 2025.

LINCOLN, Y. *The Sage handbook of qualitative research*. [S. l.]: Sage, 2005.

LUIZ, A. *et al.* Education and work in the prison system: the importance of social reintegration programs in prisons. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 2, e5109, 2024.

MALTSEVA, T. V. *et al.* Basic model of resocialization of convicts. *SHS Web of Conferences*, v. 118, 03026, 2021.

MAXWELL, J. A. A realist approach for mixed methods research. *Philosophical Foundations of Mixed Methods Research: Dialogues between Researchers and Philosophers*, p. 152-168, 2023.

MINISTERIO DE JUSTICIA, DERECHOS HUMANOS Y CULTOS. *Plan Nacional de Rehabilitación Social*. Quito: Ministerio de Justicia, 2020.

MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA DEL ECUADOR. *Atención en salud para personas privadas de libertad*. Quito: MSP, 2018.

MORGAN, D. L. *Focus Groups as Qualitative Research: planning and research design for focus groups*. [S. l.]: Sage, 1997. p. 32-46.

NEUBER, A.; ZAHRADNIK, F. Fürsorgebeziehungen älterer Männer im Gefängnis. *Soziale Ausgrenzung*, p. 93–106, 2023.

NORAMBUENA-CONEJEROS, F. ¿Reinserción social en las cárceles concesionadas? Estudio de caso del Centro de Cumplimiento Penitenciario (CCP) Biobío. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, n. 39, p. 81–98, 2024.

PATTON, M. Q. *Impact-driven qualitative research and evaluation*. [S. l.]: Sage Publications, 2015.

POTH, C. N. *The Sage Handbook of Mixed Methods Research Design*. [S. l.]: Sage, 2023. p. 1–100.

PROGRAMAS de Resocialización En Centros de Privación de Libertad. [S. l.: s. n.], 2019.

RAMÍREZ-SÁNCHEZ, M.; RIVAS-TRUJILLO, E.; CARDONA-LONDOÑO, C. M. La metodología de estudio de caso como método docente. *Revista Espacios*, v. 40, 2019.

ROBLES RODRÍGUEZ, M. *Gobernanza y financiamiento en la rehabilitación social en contextos de encierro*. [S. l.]: UNESCO, 2020.

RUIZ, M. E. *Análisis de los elementos del marco de educación inclusiva en contextos de encierro*. [S. l.]: UNESCO, 2020.

SCHUTZ, A. *The phenomenology of the social world*. [S. l.: s. n.], 1967. Disponible em: <https://books.google.com>. Acceso em: 09 ago. 2025.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. [S. l.: s. n.], 2020. p. 1–156.

STICKLE, B. *et al.* Are Schools in Prison Worth It? The Effects and Economic Returns of Prison Education. *American Journal of Criminal Justice*, v. 48, p. 1263–1294, 2023.

TAN, H.; WILSON, A.; OLIVER, I. Ricoeur's Theory of Interpretation: An Instrument for Data Interpretation in Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 8, n. 4, p. 1–15, 2009.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1987.

THE WORLD MEDICAL ASSOCIATION. *WMA Declaration of Helsinki*: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Ferney-Voltaire: WMA, 2021. Disponible em: <https://www.wma.net>. Acceso em: 19 ago. 2025.

TORRES LEÓN, X. *Educación en contextos de encierro: un enfoque pedagógico*. Quito: FLACSO Ecuador, 2021a.

TORRES LEÓN, X. *Factores de impacto en la protección de trayectorias educativas en contextos de encierro*. Montevideo: FLACSO Uruguay, 2021b.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. *Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (Nelson Mandela rules)*. Nova York: United Nations, 2015.

VARGAS CANO, D. D. L. A. *Análisis del efecto de las estrategias de resocialización penitenciaria sobre los reclusos: estudio de caso: Eje Cafetero*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2013.

VIGO, A. Caridad, sospecha y verdad: La idea de la racionalidad en la hermenéutica filosófica contemporánea. *Teología y Vida*, v. 46, p. 254–277, 2005.

ZHANG, G. *et al.* Revealing Social Group Long-Term Survival for Smart Cities Based on Behavior Graph Structures Using Virtual Game. *IEEE Internet of Things Journal*, p. 1–1, 2023.

3

Aleixo Castigo Muamununga
Vera Lucia Felicetti

AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

INTRODUÇÃO

O crescimento acelerado das Instituições de Ensino Superior¹ em Angola na última década evidenciou a urgência de um sistema de avaliação mais robusto e eficiente. Com o aumento expressivo de instituições, especialmente as privadas, tornou-se imperativo garantir mecanismos de controle e melhoria da qualidade acadêmica. Nesse cenário, a avaliação institucional assume uma função estratégica no acompanhamento, na regulação e no desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior. Atualmente, essa avaliação externa é executada de forma centralizada pelo Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), órgão vinculado ao Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) de Angola.

Contudo, embora o modelo estatal tenha sido crucial na organização inicial do sistema, seus limites vêm sendo visíveis. Destacam-se a morosidade nos processos de avaliação, a escassez de recursos humanos e a demanda por maior autonomia técnica. Paralelamente, observa-se uma tendência internacional de diversificação institucional, com a atuação de agências privadas de avaliação reconhecidas por sua independência, rigor metodológico e agilidade (Mendes, 2013; Lázaro, 2020). Nesse sentido, a reflexão sobre a possibilidade de diversificar os instrumentos avaliativos em Angola, por meio da inclusão de agências privadas regulamentadas, é uma discussão não apenas oportuna, mas necessária.

Neste contexto, o presente artigo de revisão, visa analisar como a avaliação do Ensino Superior em Angola vem sendo abordada nas discussões acadêmicas, identificando os principais desafios

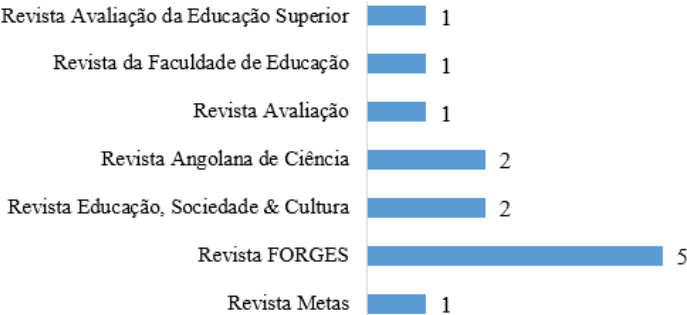
1 De acordo com o Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de dezembro, as Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola podem ser de natureza Pública, Privada ou Público-Privada. As IES Públicas integram a administração indireta do Estado, com a categoria de Instituto Público, sob a forma de estabelecimento público. As IES Privadas estão vinculadas à pessoa coletiva de direito privado que as promoveu e que é responsável pela sua organização e funcionamento. Por fim, as IES Público-Privadas regem-se pela legislação aplicável às parcerias público-privadas.

e possibilidades apresentados na literatura. Para tanto, sistematizamos estudos publicados entre 2010 e 2021 que abordam diretamente a avaliação do Ensino Superior em Angola. A estrutura deste artigo compreende esta introdução, aporte teórico, metodologia, discussão dos resultados, considerações finais e referências bibliográficas.

METODOLOGIA

O presente estudo, cuja abordagem é qualitativa e de caráter bibliográfico, objetivou analisar como a avaliação do Ensino Superior em Angola vem sendo abordada nas discussões acadêmicas, identificando os principais desafios e possibilidades apresentados na literatura. A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento de artigos e pesquisas disponíveis no Google Acadêmico. Os artigos considerados para análise estão no período de publicação definido de 2010 a 2021. O critério de inclusão adotado foi a seleção de artigos que abordassem a avaliação do Ensino Superior em Angola, excluindo-se os trabalhos sem relação direta com o tema, como por exemplo Educação Básica e outras perspectivas de avaliação, como do Ensino, estudante entre outras. Os trabalhos selecionados foram publicados em revistas de países como Portugal, Brasil e Angola. No Gráfico 1 é possível identificar as revistas cujos artigos foram publicados.

Gráfico 1 – Revistas com artigo sobre o tema



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A análise das publicações revelou que o principal espaço de divulgação, de acordo com o parâmetro definido, foi a revista Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), que conta com cinco artigos. Em seguida, com dois artigos cada, temos a Revista Educação, Sociedade; Cultura e a Revista Angolana de Ciência. Com apenas uma publicação, figuram: Revista Metas, Revista Avaliação, Revista Avaliação da Educação Superior e a Revista da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Salvador.

O ano com o maior número de publicações foi 2012, com três artigos. Nos anos de 2011, 2013, 2017 e 2020, foram publicados dois artigos em cada ano, e apenas um artigo foi publicado em 2014 e 2019. Nesse contexto, os principais pesquisadores sobre a temática, no contexto angolano, são Maria da Conceição Barbosa Mendes, com quatro artigos publicados, e Eugénio Alves da Silva, também com o mesmo número de publicações no período. A metodologia mais usada nesses estudos foi a abordagem qualitativa, baseada em técnicas como entrevista, análise de documentos, hermenêutica interpretativa, estudo de caso e questionário.

Esta etapa da pesquisa, que culminou na obtenção das categorias emergentes para a análise, foi dividida em quatro fases. Inicialmente, procedeu-se ao registro dos achados preliminares. Em seguida, construiu-se uma bibliografia anotada, com elementos como ano, autor, título, palavras-chave e resumo, visando a uma leitura mais objetiva e à seleção dos trabalhos pertinentes à análise. A terceira fase consistiu na construção da bibliografia sistematizada, a qual, além dos elementos anteriores, contemplou os objetivos e as metodologias de cada trabalho selecionado. Por fim, a última etapa consistiu na construção da bibliografia propositiva, que culminou com a identificação das categorias emergentes, resultantes da leitura na íntegra e aprofundada dos artigos (Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt, 2021).

Para a coleta, foi realizado um levantamento de artigos publicados entre 2010 e 2021 nas cinco primeiras páginas do Google Acadêmico, no mês de julho de 2025, utilizando o descritor “avaliação do ensino superior em Angola”. Dos 34 trabalhos encontrados sobre a temática, após a leitura flutuante, apenas 13 foram selecionados para constituir o corpus deste estudo. A análise dos dados foi feita com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme preconizam Moraes e Galiuzzi (2020), que possibilita uma interpretação profunda dos sentidos subjacentes aos textos.

A leitura aprofundada dos artigos, com o objetivo de analisar como a avaliação do Ensino Superior em Angola vem sendo abordada nas discussões acadêmicas, identificando os principais desafios e possibilidades apresentados na literatura, revelou duas categorias: centralização estatal e barreiras à avaliação institucional externa em Angola; Rumo à participação e pluralidade: perspectivas para um modelo avaliativo inovador. A seguir, serão apresentadas e discutidas as categorias emergentes encontradas.

CENTRALIZAÇÃO ESTATAL E BARREIRAS À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA EM ANGOLA

A avaliação institucional externa representa uma ferramenta essencial para a melhoria da qualidade do Ensino Superior, na medida em que, possibilita a análise sobre o desempenho das instituições e direciona processos de melhoria progressiva, de acordo com os autores que permeiam esta categoria, Silva (2014), Silva e Mendes (2011); Andrade (2012), Silva e Mendes (2012), Mendes (2013), Lázaro (2020), Coelho, Marques e Correia (2017). De acordo com Silva (2014, p. 3), “a avaliação institucional revela o que se alcançou em termos de resultados, compara com uma norma e julga o mérito, ou seja, produz um juízo de valor. É em função disto que, ao nível da gestão, se calcula o índice de eficiência organizacional e se estabelecem

as estratégias para melhorar o desempenho da IES angolanas". No entanto, no contexto angolano, "a implementação do processo de Avaliação Externa e Acreditação das IES é um dos maiores desafios do Subsistema de Ensino Superior" conforme afirma Bragança (2022, p. 5), levando o Estado a regulamentar os procedimentos para a sua execução, cujo objetivo geral é:

Verificar e analisar a qualidade do desempenho das IES, bem como dos resultados do seu trabalho em todos os domínios, tendo por referência a sua missão, os padrões de qualidade legalmente estabelecidos e a correspondente atribuição de uma escala de desempenho, da pontuação da avaliação e de um nível de acreditação. (INAAREES, 2022, p. 12).

Um estudo realizado por Silva e Mendes (2011) sobre a avaliação institucional na Universidade Agostinho Neto (UAN) de Angola destaca que a avaliação foi implementada sob forte influência da tutela estatal, resultando em tensões, resistências e um sentimento de desconfiança por parte dos gestores e docentes. Estes autores, ao descreverem a referida avaliação, apontam que ela assumiu, inicialmente, um carácter controlador, pouco dialógico, voltado mais à prestação de contas do que à melhoria institucional.

Consequentemente, podemos considerar que as informações resultantes dos relatórios produzidos, em vez de servir de incentivos e orientações, são utilizadas "[...] de forma indevida, gerando [...] punições, em vez de ações de natureza positiva" (Verhine, 2019, p. 89). Tal indica o mau uso dos dados obtidos, desviando-se da principal finalidade da avaliação, que é, segundo Andrade (2012), a melhoria da qualidade de formação oferecida. Quando a avaliação visa esse aprimoramento, ela geralmente, "[...] assume um carácter educativo, formativo, ferramenta de gestão universitária para aperfeiçoamento das políticas públicas e de desenvolvimento de ações voltadas para o interesse da população" (Andrade, 2012, p. 28).

Conforme Dias Sobrinho (2008, p. 14), o “Estado tem a obrigação de criar todas as condições para que todas as pessoas tenham efetivamente uma educação de qualidade, em todos os níveis”. Desse modo, faz sentido o Estado assumir a responsabilidade de regular sobre a educação, com a finalidade de assegurar que ela cumpra os requisitos da cientificidade e corresponda aos objetivos públicos prioritários da sociedade. Para isso, Dias Sobrinho (2008, p. 14) afirma que “um dos instrumentos mais importantes é a avaliação”, que tem segundo Griboski, Peixoto e Hora (2018, p. 184), como principal função “[...] subsidiar mudanças e práticas inovadoras no sentido de diagnosticar, apoiar e corrigir os aspectos avaliados”.

Entretanto, Silva e Mendes (2012), ao analisarem o papel da tutela no estabelecimento de critérios e metodologias uniformizadas, consideraram que estas são, muitas vezes, distantes da realidade e das especificidades locais das instituições. Desse modo, Freire, Lima e Borges (2021, p. 8), ponderam ser “relevante considerar que cada IES possui sua identidade particular e isso deve ser levado em consideração na construção da avaliação institucional”. Geralmente, a avaliação institucional tem a finalidade de desenvolver um projeto educacional singular. Logo, não podem ser uniformizadas todas as instituições dentro do mesmo protótipo.

A sociedade angolana reconhece que é responsabilidade do poder público assegurar a qualidade do Ensino Superior, assumindo o papel não apenas de estabelecer normas, mas também de monitorar continuamente a implementação das políticas de Ensino Superior nas instituições. Neste sentido, vale destacar que Angola não é o único país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que possui um órgão estatal fiscalizador do funcionamento do Subsistema de Ensino Superior. A semelhança de Angola está o Brasil, um país também da CPLP, onde Estado é a única entidade responsável pelo estabelecimento de diretrizes, regularização, acompanhamento e supervisão do funcionamento das IES, fato reconhecido

naquela sociedade conforme consta no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), segundo o qual:

Há hoje amplo reconhecimento de que é prerrogativa do poder público assegurar a qualidade do ensino superior, cabendo-lhe não somente estabelecer diretrizes e patamares, mas também acompanhar e supervisionar o processo que ocorre no sistema de educação superior e nas instituições, estimular a correção de rumos (Sinaes, 2003, p. 72).

Mendes (2013), ao examinar as práticas avaliativas na Universidade Agostinho Neto (UAN), considerada primeira instituição do Ensino Superior de Angola independente, ressalta que a ausência de normativas internas claras, a carência de pessoal qualificado e o desconhecimento geral sobre o valor pedagógico da avaliação dificultam sua institucionalização. No mesmo sentido, Lázaro (2020), ao realizar sua pesquisa no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo de Angola, conclui que a avaliação institucional, a autoavaliação, ainda é inexistente naquela IES, embora haja reconhecimento de sua importância como instrumento de aferição da qualidade e construção da imagem institucional. Isto mostra quão é preocupante a questão de avaliação do Ensino Superior em Angola, quer seja no que tange a autoavaliação ou a avaliação externa, a realizada pelo Estado, mesmo com a existência da legislação que recomenda as instituições a realizarem a autoavaliação, definida no Decreto Executivo n.º 108/20 de 9 de Março, como sendo:

[...] o processo de auto-análise e auto-conhecimento que se rege por um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos promovidos pelas próprias Instituições de Ensino Superior para avaliarem a qualidade do seu desempenho (Decreto Executivo n.º 108/20 de 9 de Março).

De acordo com o Decreto Executivo n.º 108/20 de 9 de Março, no seu artigo 6º: “a realização do processo de Autoavaliação pelas IES é obrigatória nos termos da legislação aplicável no Subsistema do Ensino Superior, de forma a promover permanentemente a

melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas IES”. Contudo, as pesquisas de Mendes (2013) e Lázaro (2020), ao apontarem a existência de fragilidades por parte das IES em concretizar esta modalidade avaliativa, considerada pela União Africana sobre Padrões de Linhas de Orientação Africanos para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior (ASG-QA, 2017, p. 30) como a “garantia da qualidade da avaliação externa”, reforçam a necessidade de o INAAAREES realizar com regularidade avaliações com claros objetivos: por um lado, de controle e regulação, com a finalidade de assegurar a qualidade do Ensino Superior e as perspectivas institucionais (Dias Sobrinho, 2011); por outro, de assegurar a “implementação e desenvolvimento da autoavaliação da qualidade das instituições de ensino do Subsistema de Ensino Superior” (Decreto Executivo n.º 108/20 de 9 de Março).

A fragilidade da cultura avaliativa também é evidenciada por Coelho, Marques e Correia (2017), que, em uma análise histórica, demonstram que os processos avaliativos em Angola foram moldados por políticas educacionais com forte componente técnico-administrativo e pouca valorização do papel formativo e transformador da avaliação, resultando assim, como destacam Tauchen *et al* (2019), em uma coexistência contraditória entre o Estado avaliador e o discurso da autonomia universitária, a qual cria uma ambivalência que fragiliza a legitimidade do processo avaliativo. O predomínio de um modelo instrumental, segundo Manuel e Mendes (2021), reforça uma lógica burocrática que distancia a avaliação da transformação pedagógica e institucional. Todavia, a avaliação não pode ser mero instrumento da regulação. Ela não pode identificar-se com a função de controle, medição e seleção. Essencialmente, a avaliação em educação tem um papel formativo na medida em que, segundo Dias Sobrinho (2008, p. 15), serve “para melhorar a educação, não para punir e classificar [...] as instituições”.

Ao analisarmos os resultados dos estudos nesta categoria, ficou evidente que o modelo de avaliação institucional externa no

Ensino Superior angolano tem sido predominantemente centralizado, com forte regulação por parte do Estado. Essa centralização é compreendida como uma resposta à necessidade de garantir padrões mínimos de qualidade, especialmente em um contexto de expansão e diversificação do Subsistema de Ensino Superior. No entanto, os autores (Silva, 2014; Silva, Mendes, 2011; Andrade, 2012; Silva, Mendes, 2012; Mendes, 2013; Lázaro, 2020; Coelho, Marques, Correia, 2017) apontam que esse modelo verticalizado gera limitações importantes à autonomia das instituições e à efetividade do processo avaliativo.

RUMO À PARTICIPAÇÃO E PLURALIDADE: PERSPECTIVAS PARA UM MODELO AVALIATIVO INOVADOR

A avaliação externa das IES em Angola é predominantemente centralizada, com o Estado controlando normas e critérios avaliativos (Mendes, Silva, 2011; Silva; Mendes, 2012; 2014). Mesmo sendo considerada no artigo 3º do Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto, que aprova o Regimento Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade nas IES, como um “processo de verificação e análise [...] realizado por entidades externas às instituições de Ensino Superior para avaliarem a qualidade do seu desempenho”, ainda assim é realizada unicamente pelo Estado, o que reforça a afirmação de Silva e Mendes (2012), que a consideram centralizada.

Este modelo centralizado é muitas vezes criticado por sua verticalidade, baixa participação institucional e limitação da autonomia universitária (Tauchen *et al.*, 2019). Não queremos com isto fazer juízo à forma como as IES são avaliadas, porque acreditamos que “a avaliação, por si só, não é boa ou má; o que irá determinar o seu papel dentro das políticas públicas é a maneira como os seus resultados são tratados” (Santana, 2018, p. 47). Assim, com vista à descentralização, Afonso (2009) e Dias Sobrinho (2010) defendem a necessidade de o Estado criar condições que permitam o surgimento de agências

independentes, com rigor técnico e colaboração tanto do Estado quanto das IES, visando uma avaliação formativa e contextualizada. Deve ser o Estado a assumir essa responsabilidade pelo fato de a avaliação ser, segundo Dias Sobrinho (2003b), fundamentalmente política, que pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades.

A qualidade educacional almejada pelo Estado e a sociedade angolana exige processos democráticos e críticos, que promovam autorreflexão e melhoria contínua (Mendes, 2014; Chaui, 2003). Nesse sentido, um novo paradigma poderá contribuir para o equilíbrio da regulação e autonomia, incentivando a excelência acadêmica e a responsabilidade social.

Diferentemente de alguns países, como Portugal e Estados Unidos, onde a avaliação externa é realizada por uma instituição privada, em Angola este processo é reservado ao Estado, conforme plasmado no Decreto Executivo n.º 109/20, de 10 de Março, no seu artigo 5º, geralmente assegurado pelos seguintes intervenientes:

- a) O INAAREES, instituição responsável pela coordenação geral do processo da avaliação externa; b) as comissões de avaliação externa, grupos técnicos constituídos essencialmente por especialistas encarregados de assegurar a efetivação da avaliação externa, que incidem sobre uma instituição de Ensino Superior, e seus respectivos cursos e programas; c) as instituições de Ensino Superior, estabelecimentos deste subsistema de ensino que devem ser objetos de avaliação externa (Decreto Executivo n.º 109/20, de 10 de março).

Mendes (2014) propõe a adoção de uma avaliação com função diagnóstica e formativa, voltada para a melhoria institucional e o autoconhecimento. A autora supracitada sugere que se olhe para a autoavaliação como ferramenta essencial para a promoção da qualidade, criticando a lógica classificatória que tende a reduzir a avaliação a rankings e superficialidades. Portanto, a Lei assegura que, caso a

IES sinta a necessidade de uma avaliação externa sem finalidade classificatória, o artigo 35.º do Decreto Executivo n.º 109/20, de 10 de Março, defende que “podem realizar-se, ainda, avaliações externas com o fim de melhorar os processos e os resultados em qualquer dos diferentes níveis organizativos de uma IES [...]”. Nestes casos não será atribuído qualquer nível de acreditação”.

Essa perspectiva, que considera importante garantir avaliadores competentes para a avaliação das IES, é aprofundada em outro estudo de Mendes (2017). Nesse estudo, enfatiza-se a necessidade de formar avaliadores qualificados e criar estruturas institucionais responsáveis pela condução de práticas avaliativas consistentes e transparentes. Essa mesma perspectiva alinha-se à orientação africana para a qualidade do Ensino Superior no continente, plasmada na Carta da União Africana, a qual estabelece que, para garantir o profissionalismo, a consistência e a transparência dos avaliadores externos, é necessário que eles sejam cuidadosamente selecionados e possuam competências adequadas para executar as tarefas que lhes são atribuídas (ASG-QA). Mendes (2017) também sustenta que a avaliação deve ser apropriada pelas instituições como parte de sua cultura organizacional, de modo que o processo seja internalizado e contribua efetivamente para o planejamento e desenvolvimento institucional.

Para isso, Mendes e Silva (2011) propõem que a avaliação institucional assuma um papel estratégico no processo de pilotagem das instituições, com vistas à melhoria contínua e à afirmação social das IES. Estes pesquisadores sugerem que a avaliação deve ser entendida como processo educativo, capaz de promover mudanças internas, com base em critérios construídos de forma participativa e adaptados às especificidades locais.

Portanto, se abre assim a margem para a reflexão sobre a possibilidade de romper com o monopólio estatal da avaliação, incorporando agências privadas, desde que reconhecidas, éticas

e capacitadas. A introdução de agências privadas, nesse contexto, pode ser uma alternativa para diversificar metodologias, reduzir a burocratização, ampliar a legitimidade do processo e promover uma avaliação mais dialógica.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A CENTRALIZAÇÃO ESTATAL DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS IES EM ANGOLA

A universidade é uma instituição social historicamente reconhecida pela criação e divulgação do saber, pelo desenvolvimento da ciência e pela formação de profissionais em nível superior. Bezerra e Felicetti (2023, p. 13), afirmam que “estudos apontam que a Educação Superior continua sendo um fator significativo de mobilidade social ascendente nas sociedades contemporâneas. Segundo Wanderley (1983, p. 9), a universidade é uma “instituição social que articula o ensino, a pesquisa e a extensão nos níveis mais elevados da política educacional de um país, satisfazendo os requisitos prefixados pela sociedade”. Para reforçar essa definição, Altbach (2009) afirma que:

As universidades são instituições multifacetadas em todas as sociedades. Elas são especialmente importantes para as economias do conhecimento do século XXI, mas suas funções se estendem muito além. As universidades são instituições de quinta essência para a humanidade; elas são os sustentáculos fundamentais da vida intelectual em todas as sociedades (Altbach, 2009, p. 36).

Atualmente, as forças do mercado, motivadas pela competitividade ou pela sedução do lucro, estimularam a criação de instituições de Ensino Superior com objetivo de lucro, ou seja, como negócio,

sinalizando uma clara comercialização das universidades. Essa realidade é mais complexa em países em desenvolvimento, em questão neste artigo o contexto de Angola, porque as instituições públicas não oferecem oportunidades e/ou instituições suficientes de Ensino Superior no país. Conforme se pode observar na Tabela 1, que detalha as vagas disponibilizadas pelo Ministério do Ensino Superior, Ciências, Tecnologia e Inovação para os anos letivos de 2022/2023, 2023/2024 e 2024/2025, as instituições privadas apresentam uma maior percentagem de vagas nos três anos.

Tabela 1 – Distribuição de vagas no Ensino Superior por categoria administrativa

Tipo de Instituição	2022/2023	%	2023/2024	%	2024/2025	%
Públicas	24.438	15%	29.860	13%	27.936	15%
Privadas	134.472	85%	200.872	87%	163.816	85%
Total	158.910	100%	230.732	100%	191.752	100%

Fonte: Adaptado pelos autores com base nos dados do MESCTI (2026).

Observa-se a predominância das instituições privadas que tiveram 134.472 vagas (85%), contra 24.438 nas instituições públicas (15%). Em 2023/2024, esse número aumentou, em relação a 2022/2023, de 134.472 para 200.872 nas privadas, enquanto as públicas passaram de 24.438 para 29.860. Já em 2024/2025, embora tenha havido uma leve redução no número absoluto de matrículas em ambas as categorias, a proporção percentual permaneceu maior nas instituições privadas: 163.816 (85%) do que nas 27.936 nas públicas (15%).

Esses percentuais reforçam a necessidade da diversificação dos mecanismos de regulação e avaliação do Ensino Superior, especialmente diante do alto crescimento das instituições privadas que contou no ano letivo 2024/2025 com 75 (71%) privadas e 31 (29%) públicas, de um total de 106 Instituições legalmente reconhecidas e em funcionamento (MESCTI, 2025). Nesse contexto, torna-se pertinente repensar o modelo centralizado de avaliação, propondo

a abertura para agências independentes que possam assegurar padrões mínimos de qualidade, equidade e responsabilidade social, em particular às instituições de Ensino Superior privado.

A preocupação com a qualidade do Ensino Superior não é nova, e tem atenção ao redor do mundo, cujos conceitos atinentes a esse tema aparecem ou reaparecem, tais como a garantia ao acesso, o gerenciamento, avaliação da qualidade e o crescimento. Entretanto, corroboramos com Ketele (2009, p. 39) quando afirma que “o conceito de qualidade [...] é difícil de definir”, o que se deve à sua natureza multidimensional e relativa, ou então como apresenta Felicetti (2011, p. 172), “a qualidade é o desafio do século XXI. Desafio este como marca de novas perspectivas para o desenvolvimento econômico, social e humano de uma nação”.

A avaliação da qualidade no Ensino Superior angolano tem sido conduzida, desde 2012, sob responsabilidade exclusiva do Estado, por meio do INAAREES, criado pelo Decreto Presidencial n.º 252/11. Essa centralização foi fundamental para iniciar o processo de regulação e ordenamento do Sistema de Ensino Superior, que desde a sua expansão pós-guerra civil apresentava crescimento desorganizado, assimetrias regionais e ausência de mecanismos públicos de controle de qualidade.

Contudo, segundo Castro (1999), quando esse processo de avaliação é monopolizado por uma única entidade, há grandes riscos de que os modos de construção desse conhecimento conduzam à alienação de uma parte considerável das decisões dos profissionais especializados e experientes do contexto e das próprias instituições. Além disso, a predominância de uma lógica tecnocrática e padronizada pode inibir a diversidade institucional e sufocar iniciativas inovadoras que não se enquadrem nos critérios universais estabelecidos pelo órgão central.

A literatura educacional crítica, como a de Afonso (2009) e Dias Sobrinho (2003), alerta para os riscos de modelos avaliativos baseados exclusivamente na regulação estatal, pois tendem a promover mais controle do que melhoria, e mais prestação de contas do que responsabilidade social. No caso angolano, os limites do modelo centralizado indicam a necessidade de se repensar a estrutura avaliativa, abrindo espaço para uma governança plural, mais dialógica e contextualizada.

PLURALIDADE E ATORES NÃO ESTATAIS NA AVALIAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA ANGOLA?

Em contextos educacionais em expansão e em construção institucional, como é o caso de Angola, a introdução de novos atores no processo de avaliação da qualidade pode representar um avanço estratégico. O uso de serviços de agências de acreditação como acontece nos Estados Unidos cujo Conselho de Acreditação do Ensino Superior (CHEA) que é uma organização não governamental, conjuntamente com o Departamento de Educação dos EUA, reconhecem órgãos de acreditação para instituições de Ensino Superior fornecendo recursos, diretrizes e informações relevantes sobre esses acreditadores. Isso põe em tela a possibilidade de a avaliação do Ensino Superior ser realizada não apenas por órgãos governamentais, como é o que acontece em Angola. Isso não implica substituir o papel do Estado, mas sim complementá-lo com agências técnicas, fundações independentes e entidades privadas credenciadas, como já ocorre em alguns países no mundo (Harvey, 2004).

A pluralização de modelos avaliativos no Ensino Superior é uma tendência consolidada em diversas nações que buscam garantir qualidade com eficiência e legitimidade. A atuação de agências privadas ou independentes tem se mostrado eficaz na realização

de avaliações externas, complementando a função do Estado sem, contudo, enfraquecer a regulação pública.

Um exemplo internacional de país com agências de avaliação privadas é a experiência dos Estados Unidos da América, como já exemplificado acima, e cujas entidades privadas regionais ou nacionais trabalham com instituições de Ensino Superior individuais. Organizações como a Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), a Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges (SACSCOC), a New England Commission of Higher Education (NECHE) e a Senior College and University Commission (WSCUC) são responsáveis pelo credenciamento e pela avaliação externa periódica das instituições de Ensino Superior. Cabe ao governo, nesse contexto, a tarefa de reconhecer as agências privadas que realizam essa avaliação (Romanowski; Karkoti, 2022).

Em Angola, a ideia de envolver agências privadas na avaliação externa não é debatida no âmbito das políticas públicas. No entanto, as experiências de Portugal e dos Estados Unidos da América demonstram que a participação desses atores pode contribuir para reduzir a sobrecarga institucional do Estado, ampliar a celeridade dos processos e favorecer avaliações mais especializadas e sensíveis às diferentes áreas do conhecimento (Barroso, 2005; Schindler *et al.*, 2015). Para isso, é indispensável, senão mesmo fundamental, o estabelecimento de uma regulação legislativa clara, com rigorosos critérios de credenciamento e supervisão das agências avaliadoras não estatais que possam surgir. Além disso, será necessário assegurar que essas entidades atuem com base em princípios éticos, compromisso com a qualidade formativa e responsabilidade pública, a fim de evitar práticas mercantilistas que possam ampliar as desigualdades entre instituições públicas e privadas.

A presença de atores além do Estado na avaliação das IES em Angola pode também estimular uma cultura institucional mais reflexiva e participativa. Quando bem orientadas, as avaliações

conduzidas por agências não estatais podem promover melhoria contínua, inovação pedagógica e diálogo entre pares, fortalecendo a qualidade como um processo dinâmico e situado. Como destaca Dias Sobrinho (2003), a avaliação do Ensino Superior não deve ser apenas um instrumento de controle, mas um ato educativo e político, que envolve os sujeitos na construção de sentidos coletivos sobre o que significa oferecer uma formação de qualidade, justa e socialmente comprometida.

Dessa forma, caminhar da centralização governamental à pluralidade, no caso de Angola, significa avançar na democratização da avaliação, reconhecendo a complexidade do Sistema de Ensino Superior e a necessidade de um modelo mais colaborativo, técnico e contextualizado. Além disso, a diminuição das tarefas ministeriais e das influências políticas não educacionais é fundamental para a avaliação. A abertura para agências privadas, com os devidos cuidados e salvaguardas legais, pode representar um passo importante para consolidar uma cultura de avaliação sólida, sustentável e comprometida com o desenvolvimento nacional.

Assim, a proposta de pluralização da avaliação em Angola terá de ser acompanhada de um debate amplo com os diversos atores do setor, instituições públicas e privadas, docentes, estudantes, agências internacionais e a participação pública, a fim de construir um sistema legítimo, participativo e comprometido com a qualidade do Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo que visou analisar como a avaliação do Ensino Superior em Angola vem sendo abordada nas discussões acadêmicas, identificando os principais desafios e possibilidades

apresentados na literatura., a partir do abordagem qualitativa dos artigos selecionados que depois mereceram uma análise textual discursiva, podemos concluir que, apesar da clareza da legislação angolana em exigir a autoavaliação e a avaliação externa para as Instituições de Ensino Superior, a centralização desses processos nas mãos do Estado em Angola tem fragilizado a cultura avaliativa e limitado o potencial formativo da avaliação. Essa predominância de modelo técnico-administrativo, que foca mais no controle do que na melhoria contínua e na autonomia, impede que as IES internalizem a avaliação como uma ferramenta estratégica de desenvolvimento.

Tendo em conta o título acima deste artigo, que aborda sobre a avaliação do Ensino Superior em Angola, que é, geralmente realizada pelo Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), órgão estatal responsável por proceder à avaliação externa e acreditação das IES em Angola, considera-se ser necessário o surgimento de agências privadas para que possam realizar também a avaliação com a finalidade de contribuir para a consolidação da qualidade do Ensino Superior. Isso não ocorreria de forma como acontece em Portugal, onde a avaliação é realizada apenas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), uma fundação do direito privado, independente, regulado por legislação estatal (Portugal, 2007), mas sim, no caso angolano, seria feita por duas instituições, uma estatal (INAAREES) e outra privada sem fim lucrativo, que cobrariam taxas pagas das IES que solicitassem a acreditação e a avaliação dos seus ciclos de estudo, todas elas pautando o seu funcionamento pelas normas estatais agindo de forma colaborativa.

A transição para um modelo mais plural, que incluía a participação de agências de avaliação independentes e qualificadas, permitiria não só a diversificação de metodologias e a redução da burocratização, mas também fortaleceria a legitimidade do processo avaliativo, promovendo uma verdadeira cultura de qualidade

e autorreflexão nas instituições, essencial para o avanço do Ensino Superior no contexto angolano.

Portanto, o levantamento realizado indica que a necessidade de agências privadas para a avaliação das Instituições de Ensino Superior ainda não é um tema amplamente discutido. Isso ocorre porque as pesquisas encontradas, em sua maioria, focam em compreender e explicar os processos de avaliação externa das IES no modelo centralizado, no qual o Estado é o único responsável por realizar a avaliação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2009.

ALTBACH, P. Os papéis complexos das universidades no período de globalização. In: MULLER, V. (trad.). *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ANDRADE, M. A. B. A avaliação da educação superior: uma breve análise no campo teórico-conceitual. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6379>. Acesso em: 19 ago. 2025.

ANDRÉ, A. M.; COELHO, M. N. A. A avaliação institucional nas políticas educacionais angolanas e as experiências avaliativas. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 34, n. 2, p. 135-156, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mkjwL>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ANGOLA. *Decreto Executivo n.º 108/20, de 9 de março*. Regulamento do processo de autoavaliação de cursos e/ou programas e instituições de ensino superior.

ANGOLA. *Decreto Executivo n.º 109/20, de 10 de março*. Regulamento do processo de avaliação externa e acreditação de cursos e/ou programas e instituições de ensino superior.

ANGOLA. *Decreto Presidencial n.º 252/11, de 11 de setembro*. Estatuto orgânico do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior.

ANGOLA. *Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto*. Regime jurídico da avaliação e acreditação da qualidade das instituições de ensino superior.

ANGOLA. *Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de dezembro*. Regime jurídico do subsistema de ensino superior.

BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA Edições, 2003. p. 19-48.

BEZERRA, F. J. S.; FELICETTI, V. L. *Egressos de educação superior: perspectivas sociais e profissionais em Manaus*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://encurtador.com.br/zBthp>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CASTRO, M. H. G. *Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília, DF: INEP, 1999.

COELHO, M. N.; MARQUES, M. F.; CORREIA, C. C. Avaliação institucional em Angola: uma análise do processo. *Revista FORGES/Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/forges-4/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reforma da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2023.

DIAS SOBRINHO, J. D. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-47, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. Entrevista. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 25, p. 13-15, nov. 2008. Disponível em: <https://encurtador.com.br/OJcaa>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FREIRE, F. M.; LIMA, D. C. B. P.; BORGES, L. C. Avaliação institucional na educação superior brasileira: uma análise dos instrumentos para oferta de cursos a distância. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 26, e215064, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5064>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. C. L.; HORA, P. M. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 178-197, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NctWXzzfBGWJ5YCTnk846xS/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

HARVEY, L. O poder da acreditação: visões de acadêmicos. *Higher Education Policy and Management*, v. 26, n. 2, p. 207-223, 2004. Disponível em: <https://l1nq.com/UU8mS>. Acesso em: 10 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E RECONHECIMENTO DE ESTUDOS DO ENSINO SUPERIOR. *Guião de autoavaliação de instituições de ensino superior, cursos e/ou programas*. Luanda: Damer Gráficas, S.A., 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E RECONHECIMENTO DE ESTUDOS DO ENSINO SUPERIOR. *Manual de avaliação externa de instituições de ensino superior*. Luanda: Damer, S.A., 2022.

KETELE, J. M. A relevância social da educação superior. In: MULLER, V. (trad.). *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LÁZARO, F. J. Avaliação das instituições educativas como indicador da qualidade de ensino. *Revista Angolana de Ciências*, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hGvGB>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MANUEL, T.; MENDES, M. C. B. Garantia da qualidade do ensino superior em Angola: do instrumentalismo ao socioconstrutivismo. *Educação, Sociedade; Culturas*, n. 58, p. 51-70, 2021. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/151>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MENDES, M. C. B. A avaliação institucional no ensino superior em Angola como mecanismo de gestão da qualidade: tendências e lógicas subjacentes. *Revista FORGES/ Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/forges-4/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MENDES, M. C. B. Avaliação e gestão da qualidade no ensino superior em Angola: traços emergentes. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 145-175, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://shre.ink/t5A9>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MENDES, M. C. B. Sistema de avaliação e de garantia da qualidade no ensino superior em Angola: um dispositivo em construção. *Revista FORGES/Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 1, p. 1-144, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/forges-4/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. *Estado do conhecimento*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro*. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/369-2007-629433>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ROMANOWSKI, M. H.; KARKOUTI, I. M. United States accreditation in higher education: does it dilute academic freedom? *Quality in Higher Education*, v. 30, n. 1, p. 97-111, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2127165>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SANTANA, A. C. M. A construção do estado avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (org.). *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SILVA, E. A. A avaliação institucional no ensino superior em Angola: desafio da qualidade e a gestão das IES. *Revista FORGES/Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/forges-4/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, E. A.; MENDES, M. C. B. Avaliação institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal: perspectivas, práticas e desafios. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 317-350, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/FxFvpP8tDwn9LwfhLbstSrP/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, E. A.; MENDES, M. C. B. R. Avaliação institucional e regulação estatal das universidades em Angola. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 33, p. 89-106, 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/6sQFq>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). *Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. Brasília, DF, 2003.

SCHINDLER, L. *et al.* Definitions of quality in higher education: a synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, v. 5, n. 3, p. 3-13, 2015. Disponível em: <https://lnq.com/UpuFU>. Acesso em: 17 ago. 2025.

TAUCHEN, G.; BORGES, D. S.; FILHO, J. M. C. Avaliação, regulação e autonomia do ensino superior em Angola: perspectivas e desafios. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 28, n. 55, p. 13-27, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v28n55/2358-0194-faeeba-28-55-13.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2025.

UNIÃO AFRICANA. *Padrões e linhas de orientação africanos para a garantia de qualidade no ensino superior (ASG-QA)*. 2017. Disponível em: https://haqaa.aau.org/wp-content/uploads/2018/01/ASG_QA_Oct2017_PT.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

VERHINE, R. O sistema nacional de avaliação da educação superior após 4 anos: avanços e desafios. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (org.). *Educação superior e conhecimento no cenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

WANDERLEY, L. E. W. *O que é a universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

4

Cristian Leandro Lopes da Rosa
Vera Lucia Felicetti
Marília Costa Morosini

FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL:

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS
NA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

INTRODUÇÃO

A integração das tecnologias digitais e das diferentes ferramentas de Inteligência Artificial (IA) estão sendo responsáveis por diversas transformações em diferentes setores da sociedade, incluindo o campo educacional. IA é definida “como a capacidade de uma máquina ou sistema de realizar tarefas que normalmente exigem inteligência humana, como aprendizagem, raciocínio e solução de problemas [...]” (Costa Júnior *et al.*, 2023, p. 247). Ainda, segundo os autores supracitados, a “[...] personalização do ensino pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e relevante para cada aluno, aumentando sua satisfação e sucesso [...] na Educação Superior” (Costa Júnior *et al.*, 2023, p. 256).

A incorporação da IA, especialmente ferramentas como, por exemplo, o ChatGPT, no contexto educacional, pode impulsionar uma reinvenção das práticas pedagógicas, estimulando uma educação mais criativa e inovadora, inspirada em metodologias de áreas do conhecimento. Esse movimento contribui para ressignificar os espaços de aprendizagem, aproximando os conteúdos da realidade cotidiana dos estudantes e tornando-os mais relevantes e conectados com os desafios contemporâneos (Giraffa; Kohls-Santos, 2023).

Nesse cenário de constantes mudanças, o papel do professor assume ainda mais centralidade, o que, por sua vez, demanda uma formação que esteja alinhada às transformações em curso.

Nesse sentido, o problema de pesquisa configura-se em como as pesquisas acadêmicas, produzidas entre 2020 e 2024, têm abordado a formação docente frente ao uso da IA nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Superior?

Considerando esse contexto, a presente pesquisa buscou analisar como publicações acadêmicas, produzidas entre 2020

e 2024 têm abordado a formação docente frente ao uso da IA nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Superior.

A escrita do presente trabalho exigiu um mergulho nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Redalyc Brasil, uma vez que houve o entendimento de que os trabalhos encontrados no período estipulado (2020 a 2024), nesses repositórios, podem melhor ajudar a desenvolver o Estado do Conhecimento (Morosini, 2015) e da produção científica sobre o tema.

Após a seleção do corpus de análise, foram empregadas as orientações de Moraes e Galiuzzi (2016) para realizar a Análise Textual Discursiva (ATD). O processo de seleção das possíveis categorias foi conduzido com o auxílio do ChatGPT e, posteriormente, foi também dedicado um período significativo para análise dos autores deste artigo para verificar se aquelas categorias emergidas, com a ajuda da IA generativa, de fato, faziam sentido.

Analisar os trabalhos permitiu observar os desafios relacionados à integração das tecnologias digitais no contexto das práticas pedagógicas dos professores, principalmente aqueles ligados ao uso crítico e consciente dessas tecnologias.

Ademais, identificou-se que a IA, quando utilizada na educação, desperta reflexões sobre os aspectos éticos do seu emprego no ensino, assim como sobre a autoria intelectual e a formação crítica e, sobretudo, o uso de forma lúcida pelos alunos.

Outra questão abordada neste trabalho está relacionada à dificuldade em promover espaços formativos para os professores, com viés voltado ao conhecimento e à aplicabilidade das tecnologias digitais no fazer pedagógico.

CAMINHO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos propostos no estudo, foi realizada uma pesquisa, com abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, orientada pelos pressupostos do Estado do Conhecimento que está relacionado à:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2015, p. 102).

Logo, o corpus de análise foi construído a partir da produção científica encontrada nos bancos de dados da BDTD, do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Redalyc¹. Importa registrar que a escolha dos dois primeiros bancos de dados se deu por serem os principais locais de concentração de teses e dissertações do país. Já a opção pela Redalyc ocorreu com intuito de expandir a busca, pois ela concentra um elevado número de periódicos indexados de diferentes regiões do mundo, porém as buscas se concentraram nos brasileiros. Os descritores utilizados foram: formação de professores AND inteligência artificial AND (processo de ensino e de aprendizagem OR ensino-aprendizagem). Além disso, os trabalhos selecionados deveriam, necessariamente, atender aos seguintes critérios de inclusão: estar publicados na íntegra e com acesso gratuito; terem sido publicados entre os anos de 2020 e 2024. O período temporal foi escolhido por apresentar resultados de pesquisas recentes sobre a temática abordada. Tal mapeamento é essencial para compreensão do campo em estudo; os trabalhos encontrados deveriam

1 A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no Brasil em um único portal oferecendo ao usuário a possibilidade de busca e acesso completo aos trabalhos. O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES busca facilitar o acesso às teses e às dissertações defendidas em programas de pós-graduação de todo o país.

estar vinculados ao contexto geral da educação e/ou da Educação Superior. Por outro lado, os critérios de exclusão consideraram os trabalhos que: não estavam dentro do recorte temporal estipulado; não estavam disponíveis na íntegra; não permitiam acesso gratuito; ou foram realizados no contexto da Educação Básica.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sem delimitação temporal, foram encontrados 34 trabalhos. Após a aplicação do recorte entre os anos de 2020 e 2024, esse número foi reduzido para 20. Em seguida, foram lidos os títulos e os resumos desses trabalhos e, com a reaplicação dos critérios de inclusão/exclusão, chegou-se ao número final de três trabalhos: uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado (sendo uma de mestrado profissional e uma de mestrado acadêmico).

Na BDTD, foram encontrados, inicialmente, 24 trabalhos, também sem delimitação temporal. Após a delimitação do período e a leitura dos títulos, resumos e aplicação dos critérios de inclusão/exclusão, restaram 14 trabalhos. Todos foram lidos na íntegra e, com a reaplicação dos critérios, chegou-se ao número final de três trabalhos, todos dissertações de mestrado acadêmico.

Na Redalyc, os mesmos descritores foram utilizados. Inicialmente, foram encontrados 1.708 trabalhos sem delimitação temporal. Após a aplicação do recorte temporal (2020 a 2024), esse número foi reduzido para 439. Em seguida, foram delimitadas as áreas de Educação e Multidisciplinar (Ciências Sociais, Artes e Humanidades), resultando em 118 trabalhos, dos quais seis pertenciam à área multidisciplinar. Na sequência, foi realizado um quarto filtro, no qual foram lidos os títulos, resumos e metodologias dos trabalhos, restando 26 artigos científicos. Por fim, todos esses artigos foram lidos na íntegra, sendo selecionados seis que, de fato, abordavam o tema da pesquisa, ou seja, a formação de professores frente ao uso da IA.

Assim, o total de trabalhos acadêmicos analisados neste estudo foi de 12, conforme Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Corpus de análise

Ano	Título	Autor(a)
BDTD		
2024	**A produção de vídeos de músicas matemáticas por professores e licenciandos com o uso de inteligência artificial.	Ana C. B. de Carvalho.
2022	**Proposta de framework para suporte ao ensino de engenharia de produção baseado nas tecnologias da Indústria 4.0.	Ana C. F. Costa.
2020	**Um olhar sobre a integração de tecnologias e os conhecimentos profissionais do professor durante à ação pedagógica.	Luciene A. C. Valle.
CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES		
2023	**Identificação de falácias lógicas fortalecendo o pensamento crítico para o contexto educacional.	Ivan M. Santana.
2022	*As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do PIBID Inglês.	Fabione G. da Silva.
2021	**Utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação por professores do curso de direito.	Maria F. S. R. Neme.
ARTIGOS CIENTÍFICOS		
2023	A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT.	Olira S. Rodrigues; Karoline S. Rodrigues.
2023	Reflexões sobre a produção do conhecimento em face da Inteligência Artificial.	Ilane F. Cavalcante; Elizama. C. Lemos.
2023	Práticas pedagógicas no ensino superior com Internet das Coisas: metodologias, ferramentas e perspectivas futuras.	Lucio A. Rocha.
2021	Inteligência Artificial e formação danificada: aprendizagem profunda e ética rasa entre professores e alunos.	Antônio A. S. Zuin.

2021	O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores.	Artur Parreira; Lúcia Lehmann; Mariana Oliveira.
2020	Tecnologias emergentes da indústria 4.0: considerações para o redimensionamento dos currículos de engenharia.	Fernando C. Rosito; Elia Maria S. Soares; Carine G. Webber.

**Tese **Dissertação.*

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A análise do material selecionado foi conduzida mediante orientações da Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 7), visto que a ATD se apresenta como “uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. A ATD se estrutura em três etapas distintas: unitarização, categorização e produção de metatextos interpretativos. Essa escolha metodológica permitiu a construção de categorias emergentes a partir da leitura aprofundada dos trabalhos, buscando assim compreender os sentidos atribuídos à integração da inteligência artificial no contexto educacional.

No estudo, foi utilizado o auxílio exploratório do ChatGPT² para organizar possíveis categorias e, em seguida, foi realizada a leitura criteriosa e integral dos 12 trabalhos, com o objetivo de verificar se as categorias emergidas pela IA verdadeiramente faziam sentido.

Em um primeiro momento, emergiu um conjunto de doze categorias que, com o apoio do ChatGPT, foram reorganizadas em três grandes grupos, os quais apresentaram subcategorias. Vale

2 A empresa OpenAI desenvolveu e passou a disponibilizar um modelo de aprendizado de máquina baseado em redes neurais, o qual nomeou de ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer), que “foi treinado a partir de uma enorme quantidade de dados textuais disponíveis na rede internet para aprender a prever palavras e gerar sequências de texto coerentes, para impacto geral, com uma qualidade textual impressionante” (Giraffa; Kohls-Santos, 2023, p. 119).

destacar que, mesmo após o uso da ferramenta, foi realizada uma análise aprofundada e sistemática, com a intenção de validar os apontamentos sugeridos.

Após realizada uma nova análise, foi desenvolvido novamente uma reorganização de maneira metódica, com intenção de melhor compreender e articular os dados observados. Dessa forma, optou-se por organizar uma junção das categorias para analisar neste trabalho três categorias centrais, a saber: Integração de tecnologias no ensino; implicações éticas e cognitivas da IA; Desafios na formação docente.

Esta reorganização permitiu uma abordagem mais estruturada, o que facilitou a compreensão dos resultados, promovendo uma análise aprofundada e integrada dos temas abordados nos trabalhos encontrados. A seguir, foi elaborada uma imagem que auxilia na visualização das categorias emergidas do corpus de análise.

Figura 1 - Categorias de Análise



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A primeira categoria, “Integração de tecnologias no ensino”, emergiu após análise dos estudos de Carvalho (2024); Santana

(2023); Rocha (2023); Costa (2022); Valle (2020); Rosito; Soares; Webber (2020) que destacam a incorporação das tecnologias digitais no contexto pedagógico. A integração dessas tecnologias é vista como fundamental, mas também implica desafios, especialmente no que se refere ao uso crítico e consciente no cotidiano docente.

Já a segunda categoria, “Implicações éticas e cognitivas da IA”, surge após análise dos estudos de Carvalho (2024); Cavalcante; Lemos (2023); Rodrigues; Rodrigues (2023); Costa (2022); Zuin (2021); Rosito; Soares; Webber (2020), que evidenciam como a IA repercute nos aspectos éticos no ensino, a autoria intelectual e a formação crítica dos alunos. Além disso, abordam as tensões e as implicações do uso da IA na educação, tanto em relação à prática pedagógica quanto à formação de sujeitos críticos.

Por fim, a última categoria, “Desafios na formação docente”, emergida a partir dos estudos conduzidos por Silva (2022); Costa (2022); Neme (2021); Parreira; Lehmann; Oliveira (2021) evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos professores, no que diz respeito à formação contínua e ao uso das tecnologias digitais.

Importa registrar que, a (re)organização das categorias contou com o apoio da ferramenta de IA generativa ChatGPT, mas, sobretudo, da análise crítica dos trabalhos que fazem parte do *corpus* de análise, uma vez que foram identificados temas recorrentes, relações conceituais e tensões presentes nos trabalhos analisados. As análises aqui apresentadas buscam sintetizar as categorias, acompanhadas de descrições interpretativas e exemplos representativos extraídos diretamente dos trabalhos selecionados.

A realização desta pesquisa permitiu identificar a produção acadêmica recente, ou seja, de 2020 a 2024 do Estado do Conhecimento atual sobre a temática abordada, e também oferecer uma leitura crítica sobre os rumos da formação docente diante das inúmeras transformações tecnológicas promovidas pela IA.

INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO

A integração de tecnologias digitais no ensino vem se consolidando, principalmente após os eventos desencadeados pela COVID-19, que obrigaram boa parte da população brasileira e mundial a manterem distanciamento social. Como resultado, empresas e instituições de diferentes setores e a sociedade de maneira geral foram obrigadas a ofertar seus serviços de forma remota, utilizando diversas ferramentas tecnológicas. O campo educacional também passou a utilizar as tecnologias em diversas situações, sobretudo, para dar continuidade ao ano letivo.

Mais recentemente, o surgimento de diversas ferramentas de IA³ fez com que a educação se (re)organizasse, redefinindo práticas pedagógicas, especialmente as tradicionais, mas também a maneira como o professor organiza sua prática pedagógica, desde a seleção do conteúdo até a forma como ele é compartilhado com os alunos. Nesse contexto, a integração das tecnologias requer, além de infraestrutura e domínio técnico, uma formação docente qualificada.

A “IA pode atuar como uma extensão do processo criativo humano, oferecendo sugestões e ajustes conforme necessário” (Carvalho, 2024, p. 95).

Na acepção de Santaella (2023, s.p.), “nada, entretanto, poderia ser comparado ao verdadeiro abalo sísmico que o ChatGPT e os outros sistemas de IA generativa [...] estão provocando pelos quatro cantos do mundo [...]”.

Para Costa Júnior *et al.* (2023, p. 266) a IA “vem sendo utilizada para análise de dados, reconhecimento de padrões, recomendação

3 NotebookLM; DeepSeek; ChatGPT; ClassPoint AI; Education Co Pilot; Formative AI; Content Technologies; Sendsteps.ai; Gemini; Claude AI; Copilot entre outras.

de conteúdos, entre outras funcionalidades". Ainda de acordo com os autores supracitados, na Educação Superior, ela tem "[...] demonstrado potencial para melhorar a eficiência, eficácia, personalização e ampliação do acesso ao conhecimento além de contribuir para a redução de custos [...]" (Costa Júnior *et al.*, 2023, p. 266).

A maneira como a IA é utilizada no suporte a diferentes atividades acadêmicas surgiu após análise dos estudos encontrados na presente pesquisa. Nessa mesma direção Santana observa "que as ferramentas de IA como o ChatGPT, por exemplo, foram usadas como suporte à construção do discurso acadêmico e como guia inicial para explorar abordagens epistemológicas" (Santana, 2023, p. 52).

No estudo de Santana (2023, p. 52):

[...] a contribuição de ferramentas de IA foi inestimável como recurso suplementar, atuando como facilitadoras na navegação pelas complexidades do tema em investigação. Essas ferramentas ofereceram sugestões e diretrizes fundamentais, funcionando como pilares auxiliares na estruturação lógica e coesiva do discurso acadêmico [...].

Observou-se o emprego de ferramentas de IA como o Elicit, ChatPDF e ChatGPT para a "triagem, análise preliminar, classificação, avaliação e interpretação análises qualitativas" (Santana, 2023, p. 72).

Santana (2023) demonstra que a IA pode ser utilizada não apenas como recurso técnico, mas como ferramenta intencionalmente integrada ao processo analítico e pedagógico da pesquisa. Para o autor, "a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias digitais podem enriquecer significativamente o processo de aprendizagem" (Santana, 2023, p. 131).

De modo similar, Rocha (2023, p. 9) observou que algumas ferramentas tecnológicas como, por exemplo, a Internet das Coisas IoT (internet of things-IoT), é um tipo de "[...] tecnologia ubíqua e utilitária que adiciona inovação no ensino, ou seja, um recurso

digital que complementa o conteúdo da disciplina, que se integra ao ambiente de ensino [...].”

Já a pesquisa conduzida por Carvalho (2024) buscou investigar a produção de vídeos de músicas matemáticas por professores e licenciandos utilizando IA, destacando o uso do ChatGPT para criação de poemas educacionais matematicamente precisos e pedagogicamente eficazes.

Segundo Carvalho (2024, p. 74), a interação entre professor e “[...] o ChatGPT exemplifica como a tecnologia pode transformar práticas pedagógicas, oferecendo novas maneiras de abordar e ensinar conteúdos complexos por meio do pensar-com-IA [...]”.

Pimentel; Azevedo; Carvalho (2023a, s.p.) entendem que esses “sistemas computacionais baseados em IA” podem ser utilizados como apoio na produção acadêmica “[...] servindo como um meio para a recuperação e síntese de informações que apoiam a nossa reflexão e construção de conhecimentos [...]”.

Carvalho (2024) observou que a utilização de ferramentas de IA é eficaz, no seu entendimento “[...] a formação de um coletivo pensante professora-com-ChatGPT resultou em um poema educacional matematicamente preciso e pedagogicamente eficaz [...]” (Carvalho, 2024, p. 74). Ressalta ainda que “[...] a colaboração entre humanos e IA resultou em produtos educacionais que são ao mesmo tempo matematicamente precisos e pedagogicamente valiosos” (Carvalho, 2024, p. 93).

De maneira complementar, Rocha (2023, p. 11) reforça sobre a relevância de o professor refletir “[...] sobre metodologias de ensino baseadas em projetos onde o dispositivo IoT seja um meio para complementar as atividades de sala de aula[...]”.

Em sua pesquisa, Carvalho (2024, p. 98) conclui que “a interação entre os professores e a IA demonstrou como a tecnologia

pode transformar práticas pedagógicas, oferecendo novas formas de abordar e ensinar conteúdos complexos por meio do pensar-com-IA”

Nesse contexto de reconfigurações pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, o docente precisa ser protagonista. Segundo Costa (2022, p. 33) “os professores possuem papel fundamental para impulsionar a transformação da educação e incentivar a utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem [...]”. Reforçando a necessidade de ações voltadas à elaboração de políticas de formação direcionadas ao uso das tecnologias digitais. Essa perspectiva converge com os apontamentos de Carvalho (2024) e Santana (2023), ao observarem que a integração das ferramentas de IA à prática docente não acontece de maneira automática, mas demanda intenção pedagógica e oportunidades para a experimentação didática.

Sob essa perspectiva, Rocha (2023, p. 11) enfatiza que “[...] o ensino convencional não precisa ser atrelado ao uso dessas tecnologias digitais, mas sim utilizá-las como complemento na medida em que o seu uso agrega valor aos conceitos estudados [...]” (Rocha, 2023, p. 11).

Valle (2020, p.121) reforça em seu estudo “a importância em se trabalhar com formação continuada direcionada ao uso de recursos tecnológicos integrados ao ensino [...]”.

Valle (2020, p. 120) afirma que

[...] os professores que possuem experiências durante sua formação inicial e conhecem e utilizam várias Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) apresentam um Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) mais amplo, incorporando a tecnologia a suas práticas de forma transparente. Em oposição, professores que não possuem experiências com TDIC em sua formação estão em uma área que é mais restrita da integração e apresentam uma certa dificuldade para lidar com a tecnologia em sala [...].

Vive-se uma revolução tecnológica em curso, e tal movimento pode estar influenciando a formação (inicial e continuada) de professores nas instituições de Educação Superior do país. Nesse sentido, estudos sobre a formação para o uso de tecnologias são extremamente necessários para compreender o desenvolvimento profissional dos professores (Valle, 2020).

Na acepção de Gatti (2021, p. 12), é essencial compreender os professores:

[...] como profissionais, por sua função específica na sociedade, que exige uma formação também específica, que integra conhecimentos e compromissos pedagógicos, sociais e éticos, muito especialmente neste momento de transições e mudanças que emergem no cenário social e cultural. Formar professores é formar para a formação das futuras gerações, responsabilidade que as instituições de ensino superior são chamadas a cumprir.

Ainda segundo a autora supracitada:

[...] o trabalho docente requer atualização constante, mas não só por isso. As mutações socioculturais e de linguagem, portanto de formas do pensar e valorar, a partir da disseminação de tecnologias científicas ou culturais que afetam o trabalho humano e atuam na construção de identidades sociais, bem como afetam as condições de existência cotidiana [...] (Gatti, 2021, p. 6).

É preciso pensar a formação alinhada a questões atuais e, nesse caso, deve-se propor nos espaços formativos momentos de debate, reflexão e práticas relacionadas ao uso das tecnologias, a fim de permitir ao professor a aquisição de competências digitais que são essenciais em sua atividade docente.

Considerando isso, o estudo conduzido por Rosito; Soares; Webber (2020) propõe o redimensionamento curricular de cursos superiores para inclusão de competências comportamentais e digitais para atender às demandas da era digital. Ainda segundo

os autores, “[...] não é o caso apenas de conhecer as novas máquinas e artefatos, ou a forma geral de operá-los, mas principalmente saber pensar de forma a lidar com os problemas e desafios que surgem nesse contexto” (Rosito; Soares; Webber, 2020. p. 4).

Nesse contexto, confia-se que a IA surge como uma das tecnologias mais desafiadoras da última década, exigindo especial atenção aos processos formativos que envolvem professores ou futuros professores. Entretanto, cabe pontuar que “o fato desse modelo ser acessado por diferentes pessoas não garante que ele é democrático, mas sim, pulverizado” (Medeiros, 2023).

De acordo com os autores como Pimentel; Azevedo; Carvalho (2023a, s.p.) vivemos na “era da autoria híbrida, que é algo diferente do plágio” [...] portanto, é essencial “[...] apoiarmos nossas/os estudantes a também se apropriarem da autoria híbrida diferenciando-a do plágio”, ou seja, usar de forma ética e pedagógica a IA.

IMPLICAÇÕES ÉTICAS E COGNITIVAS DA IA

A IA tem o potencial de transformar de maneira expressiva a Educação Superior, porém “seu sucesso depende da consideração cuidadosa de seus benefícios e desafios, bem como do desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma utilização responsável e ética da tecnologia” (Costa Júnior *et al.*, 2023, p. 266).

Autores como Pimentel; Azevedo; Carvalho (2023b, s.p.) afirmam que “o ChatGPT é ‘inteligente’ porque ele tem a capacidade de produzir textos e resolver problemas como nós, seres humanos”. Em contrapartida a essa ideia, concordamos com Costa Júnior *et al.* (2023), os quais afirmam que a IA tem a capacidade de resolver problemas, porém a partir de uma imitação das capacidades humanas.

A “implementação da IA na Educação Superior também apresenta desafios e limitações, tais como a necessidade de capacitação dos professores, questões éticas e legais, dependência tecnológica, e outros aspectos técnicos e financeiros” (Costa Júnior *et al.*, 2023, p. 266).

A presença da IA no campo educacional tem sido analisada sob uma perspectiva que ressalta tanto suas potencialidades quanto os desafios éticos e pedagógicos que impõe. Picão *et al.* (2023, p. 201) destacam seu potencial para criar “um ambiente de aprendizado adaptativo”. Essa dualidade se manifesta na pesquisa realizada por Carvalho (2024), ao mencionar a aplicação criativa do uso do ChatGPT para criação de poemas educacionais e em questões envolvendo riscos éticos, como os desafios relacionados às questões envolvendo o plágio, como aponta Rodrigues; Rodrigues (2023) e uma “formação danificada” como aponta Zuin (2021). Medeiros (2023, s.p.) complementa ao afirmar que:

[] quando interagimos com o Chat, ele nos retorna um conteúdo bem sucinto. Se o usuário não fizer mais perguntas, o conhecimento extraído dessa pergunta será esse de 3 parágrafos: sem fundamentação concreta, sem fontes ou data de postagem, tampouco menção à propriedade intelectual.

Zuin (2021) propõe o conceito de “formação danificada” para expressar o risco de uma aprendizagem superficial e desumanizada, mediada por dispositivos de IA que desconsideram a subjetividade e o tempo pedagógico. O autor se mostra apreensivo com relação à substituição da escuta pedagógica pela eficiência algorítmica.

No entendimento de Zuin (2021), a formação proporcionada por sistemas de IA pode ser superficial, conduzindo a uma “semi-formação”, em que há uma assimilação de informações sem uma compreensão crítica e contextualizada, afetando a qualidade da formação docente e discente.

Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre como a integração da IA na educação pode comprometer as relações pedagógicas, a autonomia intelectual e a formação ética de professores e alunos. É preciso repensar a utilização dessas tecnologias, visando preservar a integridade ética e cognitiva no processo educativo (Zuin, 2021).

Rodrigues; Rodrigues (2023, p. 10) se mostram preocupados com as questões envolvendo a IA generativa e a educação ao pontuar que:

[...] a popularização da IA generativa e seu avanço desenfreado têm afetado, em âmbito educacional, questões relacionadas à ética no desenvolvimento científico, produção de valores e senso comum. Por isso, devemos confrontar, cientes de que a IA é apenas um dos tipos de inteligência com os quais compartilhamos nosso mundo.

Ainda de acordo com Rodrigues; Rodrigues (2023, p. 11) a “[...] IA pode, muitas vezes, indicar respostas tendenciosas, ao seguir padrões sem embasamento e referência científica [...]” (Rodrigues; Rodrigues, 2023, p. 11).

Costa Júnior *et al.* (2023, p. 266) alertam para a “[...] necessidade de se investir na formação dos professores e na criação de políticas e regulamentações que garantam o uso ético e seguro da inteligência artificial no ensino superior [...]”.

Nesse mesmo sentido, Costa (2022, p. 32) destaca que “há uma grande preocupação com a segurança das informações compartilhadas e principalmente com a privacidade na sua análise. Conflitos de ética estão em debate para identificar quem está acessando os dados [...]”. O que evidencia certa urgência de reflexões, principalmente institucionais e pedagógicos, sobre gestão ética da informação em ambientes educacionais mediadas por tecnologia.

[...] a IA é um campo que carece de regulamentações, e consideramos que pode ser conduzida de maneira coletiva, principalmente dentro das Instituições de Ensino Superior, espaço com potencial para discutir tais questões, sem ingenuidade e com criticidade, na possibilidade de reverberar ações críticas no contexto social, pelo compromisso e pela responsabilidade com a sociedade que integra (Rodrigues; Rodrigues, 2023, p. 10).

Diante disso, faz-se necessário o “[...] uso reflexivo, consciente e crítico, considerando o contexto e as práticas sociais” (Rodrigues; Rodrigues, 2023, p. 10).

Dentre as possibilidades possíveis de serem colocadas em prática no cenário educacional, é possível mencionar as diretrizes elaboradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 2023, tais como: a revisão de “[...] competências necessárias para que os professores compreendam e utilizem a IA” (Unesco, 2023, p. 26); implementação de “princípios éticos [...] lidando de forma crítica com a precisão dos resultados” (Unesco, 2023, p. 29); e a possibilidade de repensar avaliações para valorizar “o que os humanos podem fazer” (Unesco, 2023, p. 29).

Cavalcante; Lemos (2021, p. 12) defendem:

A inserção e o uso das ferramentas tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva crítica e reflexiva, trazendo a ética também para o centro da reflexão, pode permitir a promoção de indivíduos capazes não só de bem utilizá-las, mas de compreender sua responsabilidade consigo mesmos e com o todo social. A partir daí, cabe não só aos professores, mas a todos os sistemas educacionais, buscar novas estruturas, novos ambientes, novas metodologias de construção do conhecimento [...].

Ferramentas como o ChatGPT precisam “[...] estar amparadas em bases afetivas, educativas e éticas que permitam aos indivíduos compreenderem suas possibilidades de desenvolvimento e suas responsabilidades em relação a si mesmos, aos outros e à sociedade em geral” (Cavalcante; Lemos, 2021, p. 12).

A IA “[...] pode ser uma ferramenta valiosa para a Educação Superior, mas deve ser utilizada com cautela e responsabilidade, considerando as suas limitações e os desafios que envolvem a sua implementação” (Costa Júnior *et al.*, 2023, p. 266).

A incorporação ética e crítica das tecnologias nos espaços da sala de aula, conforme propõem Cavalcante; Lemos (2021), deve considerar aspectos para além da atuação docente, como, por exemplo, as formas como os estudantes interagem com essas ferramentas. Os autores sugerem “[...] ampliar o uso pedagogicamente mediado de ferramentas tecnológicas nos processos didáticos; e ampliar a reflexão crítica sobre as tecnologias e sobre a realidade” (Cavalcante; Lemos, 2021, p. 12).

Nessa perspectiva, Rosito; Soares; Webber (2020, p. 7) observam que a “inserção de recursos tecnológicos presentes na sociedade e na indústria, no contexto acadêmico, levando em conta as dimensões computacionais, pode desempenhar um papel importante nos processos de ensino e aprendizagem [...]”, principalmente quando utilizada como estratégia pedagógica para desertar no aluno questões direcionadas ao uso crítico e reflexivo. Inclusive, os autores defendem que a utilização de diferentes “[...] recursos digitais pode “colocar o estudante diante de situações problema e de desafios que o levem à reflexão e à exploração, aspectos que são potencializadores da aprendizagem” (Rosito; Soares; Webber, 2020, p. 7).

Além dos aspectos éticos e técnicos, a dimensão política do fazer docente também se apresenta como elemento central nas discussões sobre o emprego da IA no contexto educacional. Os autores Rosito; Soares; Webber (2020, p. 2) entendem que:

Essas tecnologias digitais, em suas diferentes formas, podem atuar como mediadoras dos processos educativos em vários contextos, mas para que isso aconteça é necessário um redimensionamento das práticas vigentes a fim de que elas favoreçam a formação humana e tecnológica [...].

Essa perspectiva permite inferir que a incorporação da IA nas práticas pedagógicas não deve ser orientada somente pela eficiência tecnológica, mas fundamentalmente por princípios éticos e políticos que reconheçam o papel e a relevância da educação na construção da sociedade. Assim, o professor assume o papel de agente de transformação social, comprometido com o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e reflexivos, não apenas um mediador para questões técnicas como o uso da IA.

A realização da presente pesquisa permitiu observar implicações relacionadas tanto às questões éticas quanto cognitivas. Essas implicações podem afetar o processo educacional. Observou-se que o papel do professor está mudando, pois ele precisa estar familiarizado com as mudanças tecnológicas, trazê-las para a sua prática e utilizá-las para transformar os processos de ensino, uma vez que se observam mudanças nos processos cognitivos dos alunos.

A IA tem o potencial de modificar a forma como os alunos aprendem e, conseqüentemente, afeta habilidades cognitivas, como autonomia e pensamento crítico. O estudo de Marchi (2023) revela que o fato de a IA facilitar o acesso à informação pode gerar um efeito superficial no aprendizado, ou seja, o estudante está buscando respostas rápidas para suas demandas.

Cavalcante; Lemos (2023, p. 11) demonstram preocupação com a “[...] perda cognitiva [...] de quem utiliza a IA, especialmente do tipo generativa.” Ainda de acordo com as autoras, o uso desse tipo de ferramenta faz com que o usuário perca a capacidade de desenvolver o pensamento crítico (Cavalcante; Lemos, 2023).

O estudo de Rosito; Soares; Webber (2020) sugere que o avanço das tecnologias digitais e seu emprego da IA nos cursos de graduação pode impactar aspectos relacionados à cognição, pois o aluno precisa se adaptar às mudanças provocadas pelo surgimento de diferentes ferramentas de IA.

Além dos aspectos cognitivos, verificou-se também algumas implicações éticas, como, por exemplo, os relacionados ao plágio. Rodrigues; Rodrigues (2023) apontam o plágio como uma das principais preocupações no contexto da Educação Superior. Ainda de acordo com os autores, a falta de regulamentações éticas nesse nível de ensino é uma fragilidade que precisa ser observada, pois é o espaço ideal para discutir essa questão sem ingenuidade, mas sim com criticidade (Rodrigues; Rodrigues, 2023).

O estudo conduzido por Zuin (2021) apresenta reflexões sobre a ética rasa como uma crítica ao modo superficial com que a ética é abordada na educação, principalmente quando relacionada à IA. Para o autor, é necessário que professores e alunos avancem no debate e se debrucem em questões críticas que envolvem a ética.

Cavalcante; Lemos (2023, p. 8) ressaltam a relevância de haver um compromisso ético na construção textual, pois isso “é o que permite ao autor assinar o texto”. Nesse sentido, cabe pontuar que a “reflexão sobre a ética é um aspecto que precisa estar presente em sala de aula” (Cavalcante; Lemos, 2023, p. 8), tendo em vista que o aluno precisa compreender sua responsabilidade ao utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis para a confecção de trabalhos.

Para tanto, é necessário que alunos e professores sejam capacitados sobre o uso das ferramentas, de forma a cumprirem as regulamentações relativas à propriedade intelectual (Unesco, 2023).

A partir do exposto anteriormente, é imprescindível compreender como ocorre a apropriação da IA pelos alunos. Tais aspectos são analisados na seção seguir.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A realização da presente pesquisa indica que a apropriação crítica da IA pelos estudantes demanda questões para além do domínio técnico, exigindo mediação pedagógica e reflexão contextualizada sobre a prática docente e a constituição da identidade do professor. Como destaca Medeiros (2023, s.p.) “nem todas as pessoas serão ensinadas a fazer perguntas que tornem a interação com a IA mais eficiente”.

Rosa *et al.* (2025, p. 146) discutem os desafios formativos, indicando que “a adaptação rápida e em muitos casos forçada ao ensino remoto, sem preparo adequado, pode ter agravado os níveis de estresse e ansiedade [...]” dos professores.

Segundo Gatti (2021, p. 6), “as mutações socioculturais [...] afetam o trabalho humano e atuam na construção de identidades sociais”, exigindo formação docente alinhada com essas transformações. Tais aspectos são evidenciados em dois movimentos contraditórios: Por um lado, Neme (2021) identifica resistências e apropriações limitadas, ao indicar em sua pesquisa que todos os professores tiveram formação na pandemia e, inclusive, solicitaram mais momentos destinados à formação. Já Silva (2022) demonstra processos profundos de ressignificação, mostrando que as tecnologias digitais estão no cerne da ressignificação docente e na construção dos sentidos de ser professor.

De acordo com Silva (2022, p. 112) “[...] as tecnologias digitais estão relacionadas aos meus sentidos de ser professor [...] construídos por meio de vivências, histórias, memórias, culturas e uma complexa teia de interações e práticas sociais [...]”. A autora ainda afirma que “[...] o professor se depara na contemporaneidade com um grande desafio de ser letrado digital [...]” ser capaz, não somente de dominar instrumentos tecnológicos e fazer uso destes em sala

de aula, mas entender que vivemos em uma era onde as informações, discursos e práticas comunicativas circulam por vários veículos e de diversas formas, criando uma cultura de aprendizagem [...]” (Silva, 2022, p. 90).

Silva (2022) menciona também que o letramento tecnológico/digital tem um papel relevante na construção da sua identidade docente. Na mesma direção, Costa (2022, p. 36) ressalta que o sucesso da “integração das tecnologias no ensino” depende da “aceitação do corpo docente” (gestores e professores) das instituições de ensino. Os apontamentos possibilitam refletir reflexão sobre os desafios na formação de professores, principalmente aqueles relacionados à IA. Confia-se que a ausência de espaços formativos pode dificultar a mediação pedagógica influenciando diretamente a prática docente e a formação de futuros professores.

Para tanto, é extremamente necessário investir na formação docente, conforme apontam Costa Júnior *et al.* (2023, p. 265):

[...] a capacitação dos professores não deve ser vista como um processo único e isolado. Ao contrário, deve ser contínua e acompanhada de uma cultura de inovação e experimentação, que permita que os professores incorporem novas tecnologias de forma criativa e adaptativa. A capacitação dos professores deve ser vista como um processo contínuo e reflexivo que se estende ao longo da carreira, em vez de uma solução pontual para problemas imediatos.

Ainda de acordo com os autores:

[...] capacitação dos professores é essencial para garantir o sucesso da implementação da IA no ensino superior. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a compreensão das implicações éticas e sociais da tecnologia. A capacitação deve ser vista como um processo contínuo e acompanhada de uma cultura de inovação e experimentação (Costa Júnior *et al.*, 2023, p. 265).

Recentemente, a UNESCO (2023, p. 26) alertou para a lacuna formativa dos professores: “[...] na maioria dos países, os professores não têm acesso à capacitação bem estruturada sobre o uso de IA na educação [...]”

Pode-se afirmar que essa defasagem é particularmente preocupante, visto que “a IA aplicada à educação é uma área de pesquisa multi e interdisciplinar, pois contempla o uso de tecnologias da IA em sistemas cujo objetivo é o ensino e a aprendizagem” (Vicari, 2018, p. 12).

Costa Júnior *et al.* (2023, p. 247) observam o potencial da IA como auxílio “[...] na identificação de problemas de aprendizagem dos estudantes, possibilitando que os professores possam oferecer suporte e intervenções específicas”.

Nesse sentido, Freitas *et al.* (2023) entendem que os sistemas de IA educacional devem ser projetados com base em princípios de inclusão, considerando a diversidade sociocultural e as desigualdades de infraestrutura, especialmente em países como o Brasil. Conforme os autores, é preciso repensar os caminhos da IA na educação de modo a garantir que suas contribuições não aprofundem desigualdades educacionais já existentes.

Parreira; Lehmann; Oliveira (2021) identificaram que os professores reconhecem a necessidade de desenvolver competências interpessoais e estratégias para combater os desafios impostos pelas tecnologias de IA e inclusive evidenciam a relevância de competências transversais como a escuta ativa, liderança, flexibilidade e atitude investigativa, que contribuem para uma atuação docente mais crítica e adaptável às mudanças tecnológicas no contexto educacional.

Costa Júnior *et al.* (2023, p. 265) indicam que uma das formas de garantir a capacitação docente é:

[] oferecer programas de treinamento e desenvolvimento profissional que atendam às suas necessidades específicas.

Esses programas podem incluir workshops, cursos de curta duração, seminários e programas de certificação, que permitem que os professores se atualizem sobre as últimas tecnologias de IA e aprendam a integrá-las ao ensino.

Entretanto, cabe pontuar que os desafios não se restringem à formação docente. A apropriação das ferramentas baseadas em IA generativa, como o ChatGPT ou similares, exige orientação pedagógica contínua e ética do professor, pois a utilização sem orientação pode comprometer a autonomia intelectual dos estudantes.

Nesse cenário, Nalin; Felicetti; Robayo (2024, p. 405) observam que a “formação inicial possibilita o desenvolvimento das dimensões profissionais e pessoais como docentes, o que se dá na partilha de experiências, nas trocas motivacionais e nos conhecimentos construídos significativamente [...]”. É preciso que ocorra a integração das experiências e dos conhecimentos práticos, pois, assim, existe a possibilidade de superação de alguns desafios, como por exemplo, aqueles ligados ao uso da IA.

Pimentel; Carvalho, (2023, s.p.) reforçam, em estudo recente, que ambos não defendem o “uso pedagógico do ChatGPT em que os estudantes possam pegar as respostas diretamente com a IA, mas sim que possam construir com elas, em coautoria, em diálogo, em parceria”. Trata-se, portanto, de reforçar o papel de mediador do professor de forma crítica e consciente no uso responsável da IA.

Segundo Costa Júnior *et al.* (2023, p. 264):

Os educadores precisam estar cientes das implicações éticas e sociais da IA e devem ser capazes de garantir que seus alunos estejam cientes dos usos e limitações da tecnologia. Tais profissionais devem ser treinados para ajudar os alunos a compreenderem o funcionamento desta tecnologia, a avaliar a qualidade dos resultados e a reconhecer as possíveis consequências sociais e éticas do uso da tecnologia.

A UNESCO orienta para a necessidade de preparar o professor para o uso responsável e efetivo da IA generativa, como na elaboração de diretrizes a partir das experiências dos próprios professores e na possibilidade de ampliar o conhecimento sobre as ferramentas de IA generativa; proteção dos direitos dos professores e valorização das práticas pedagógicas no uso da IA generativa; estímulo ao desenvolvimento de habilidades necessárias para compreender e utilizar a IA generativa de maneira eficaz e ética, capacitando-o para o emprego de ferramentas baseadas em IA generativa, tanto para auxiliar na aprendizagem quanto para seu próprio desenvolvimento profissional; além da promoção de espaços para análise constante das competências essenciais para compreensão e uso da IA no contexto educacional, incorporando também novos valores, conhecimentos e habilidades em IA nos marcos de competência e programas de capacitação voltados para professores em exercício e em formação (Unesco, 2023).

Como observado, os professores têm uma responsabilidade imensa ao utilizar e/ou incentivar o uso das ferramentas de IA generativa. Nessa seara, Giraffa; Kohls-Santos (2023, p. 131) alertam para a necessidade de os professores discutirem “abertamente o ChatGPT [...] e enfatizar a importância da honestidade acadêmica”. Essa responsabilidade ética pedagógica do professor é evidenciada na proposta de Córdova; Vicari (2021) ao proporem o desenvolvimento de “Agentes Morais Artificiais” no contexto da educação. Esses agentes, na acepção dos autores, podem promover práticas educacionais mais éticas e conscientes.

No entendimento de Vicari (2021), é preciso ressaltar o papel da curiosidade, ou seja, “a educação precisa usar a curiosidade, que é um fator motivador para os alunos. A curiosidade leva à descoberta, ao novo, e ativa áreas do cérebro responsáveis pela aprendizagem [...]” (Vicari, 2021, p. 80).

Diante do exposto, é possível inferir que a apropriação discente da IA não pode ser tratada somente como mais uma inovação tecnológica, mas, sobretudo, como um fenômeno complexo que envolve diferentes riscos, dilemas éticos e certa urgência de formação de professores críticos, conscientes e reflexivos para que utilizem as ferramentas de IA de maneira inclusiva, contextualizada e de maneira pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi realizado a partir de um processo metodológico, configurando um Estado do Conhecimento sobre a formação de professores e a inteligência artificial no contexto da educação no cenário brasileiro.

As análises dos trabalhos encontrados revelaram a necessidade constante de investimento na formação continuada de professores para expandir a compreensão e a utilização da Inteligência Artificial no fazer pedagógico.

Por outro lado, o estudo revela que a IA tem potencial para promover melhorias na Educação Superior, ampliando eficiência, eficácia e personalização dos processos de ensino e de aprendizagem. Foi identificado que algumas ferramentas de IA como ChatGPT, Elicit e ChatPDF estão sendo empregados para análise de dados e recomendação de conteúdo para ampliação do conhecimento.

Em contrapartida, a integração da IA, no contexto da educação, impõe certos desafios e limitações, particularmente no campo ético e pedagógico. As preocupações estão relacionadas ao risco constante de plágio e a "formação danificada", ou seja, uma aprendizagem superficial e desumanizada. Constatou-se a preocupação

de a IA produzir respostas tendenciosas sem nenhum embasamento científico, bem como certa preocupação com a segurança das informações e a privacidade dos dados. Outro aspecto relevante é a ausência de regulamentação e a necessidade de promover espaços para debate, especialmente no âmbito das instituições de Educação Superior.

Considerando a complexidade do cenário, o professor está assumindo um papel de extrema relevância que extrapola a mediação técnica, que envolve o uso da IA pelos estudantes.

Confia-se que a integração de ferramentas tecnológicas do tipo IA, tanto no que diz respeito à prática discente, quanto docente, demanda intenção pedagógica e oportunidades de exploração e experimentação didática, pois a utilização dessas ferramentas jamais deve acontecer de maneira automatizada. É primordial que os professores estejam capacitados, seguros e conscientes das implicações éticas e sociais do uso da IA, a fim de instruir os alunos a entenderem essas ferramentas, usando de forma crítica e responsável, assim como promoção de espaços de debates, reflexão, transformação das práticas pedagógicas e avaliação dos resultados das atividades realizadas.

Por fim, é possível afirmar que a presença cada vez mais constante da IA, no contexto educacional, configura um fenômeno complexo que vai muito além de uma simples inovação tecnológica surgida nos últimos anos. A implementação segura da IA na educação depende, essencialmente, de uma capacitação contínua dos professores, pois são eles os agentes de transformação social que se comprometeram em formar sujeitos críticos e autônomos. À medida que incorporarem em suas práticas e orientarem os alunos sobre o uso ético e responsável, também devem estar atentos às desigualdades de infraestrutura que podem atrapalhar ou afastar o uso das ferramentas de IA.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. C. B. de. *A produção de vídeos de músicas matemáticas por professores e licenciandos com o uso de inteligência artificial*. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2024.
- CAVALCANTE, I. F.; LEMOS, E. C. Reflexões sobre a produção do conhecimento em face da inteligência artificial. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 28, e238671, 2023.
- CÓRDOVA, P. R.; VICARI, R. M. Um modelo conceitual para agentes morais artificiais (AMA) no contexto educacional. *International Journal of Development Research*, v. 11, n. 6, p. 47868-47871, 2021.
- COSTA, A. C. F. *Proposta de framework para suporte ao ensino de engenharia de produção baseado nas tecnologias da Indústria 4.0*. 2022. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Guaratinguetá, Guaratinguetá, 2022.
- COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. *REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 6, p. 246-269, 2023.
- FREITAS, E. L. S. X. *et al.* Inteligência artificial para educação: um caminho para um campo mais inclusivo. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 31, p. 307-322, 2023.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Paradigma*, v. 42, 2021.
- GIRAFFA, L.; KOHLS-SANTOS, P. Inteligência artificial e educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. *Educação em Análise*, v. 8, n. 1, p. 116-134, 2023.
- MARCHI, C. F. *O cérebro eletrônico que me dá socorro: os impactos da inteligência artificial generativa e os usos do ChatGPT na educação*. 2023. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- MEDEIROS, S. R. S. ChatGPT: democratização ou pulverização do conhecimento? *SBC Horizontes*, 19 maio 2023. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/05/chatgpt-democratizacao-ou-pulverizacao-do-conhecimento/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico educação. *Revista do Centro de Educação*, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NALIN, J. A.; FELICETTI, V. L.; ROBAYO, A. R. P. Efetivo exercício na educação básica e o Prouni: a (re)construção de uma docente. *Revista Teias*, v. 25, n. 78, p. 396-411, jul./set. 2024.

NEME, M. F. S. R. *Utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação por professores do curso de direito*. 2021. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina, 2021.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na educação: percepção e avaliação dos professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 113, 2021.

PICÃO, F. F. *et al.* Inteligência artificial e educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. *Revista Amor Mundi*, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 197-201, 2023.

PIMENTEL, M.; AZEVEDO, V.; CARVALHO, F. ChatGPT: a era da autoria híbrida humano-IA. *SBC Horizontes*, 21 mar. 2023b. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/03/chatgpt-a-era-da-autoria-hibrida/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PIMENTEL, M.; AZEVEDO, V.; CARVALHO, F. ChatGPT é realmente inteligente? *SBC Horizontes*, 17 mar. 2023a. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/03/chatgpt-e-realmente-inteligente/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. ChatGPT: concepções epistêmico-didático-pedagógicas dos usos na educação. *SBC Horizontes*, 6 jun. 2023. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/06/chatgpt-concepcoes/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ROCHA, L. A. Práticas pedagógicas no ensino superior com Internet das Coisas: metodologias, ferramentas e perspectivas futuras. *Texto Livre*, v. 16, e38608, 2023.

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. *Texto Livre*, v. 16, p. 1-12, 2023.

ROSA, C. L. L. *et al.* Impactos psicológicos e desafios da educação em tempos de pandemia: pesquisa com professores de uma escola estadual localizada no noroeste de Mato Grosso-Brasil. *Revista FSA, Teresina*, v. 22, n. 4, p. 134-149, abr. 2025.

ROSITO, F. C.; SOARES, E. M. S.; WEBBER, C. G. Tecnologias emergentes da indústria 4.0: considerações para o redimensionamento dos currículos de engenharia. *Acta Scientiarum. Education*, v. 42, 2020.

SANTAELLA, L. A IA e a quarta ferida da humanidade. *SBC Horizontes*, 20 abr. 2023. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/04/quarta-ferida/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SANTANA, I. M. *Identificação de falácias lógicas fortalecendo o pensamento crítico para o contexto educacional*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2023.

SILVA, F. G. da. *As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do PIBID inglês*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

UNESCO. *Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa*. 2023. Disponível em: <https://unesco.org/ia-educacao>. Acesso em: 9 maio 2025.

VALLE, L. A. C. *Um olhar sobre a integração de tecnologias e os conhecimentos profissionais do professor durante a ação pedagógica*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

VICARI, R. M. Influências das tecnologias da inteligência artificial no ensino. *Estudos Avançados*, v. 35, p. 73-84, 2021.

VICARI, R. M. *Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030: sumário executivo*. Brasília: SENAI, 2018.

ZUIN, A. A. S. Inteligência artificial e formação danificada: aprendizagem profunda e ética rasa entre professores e alunos. *Educar em Revista*, v. 37, e80158, 2021.



5

Gabriela Riscarolli
Vera Lucia Felicetti

EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO:

O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES
CIENTÍFICAS BRASILEIRAS?

INTRODUÇÃO

As pesquisas com egressos da Educação Superior iniciaram no Brasil por volta da década de 1980 (Paul, 2015) e, embora não tenhamos muitos autores que discorram sobre o tema, podemos aprofundar esta discussão tomando como base as obras de Pena (2000), Backes (2002), Felicetti (2011, 2012, 2014a, 2014b, 2021) e Paul (2015). Esta base teórica irá corroborar com a análise que será realizada com base nas publicações encontradas nos repositórios do Google Acadêmico, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. O tema é pertinente, pois

O estudo com egressos é, por definição, uma estratégia que tem como meta conhecer e aprender os aspectos considerados importantes por eles que ocorreram durante seu processo de formação, e os desencadeamentos oriundos desta formação, desvendando as demandas apresentadas pela sociedade associadas a cada área de formação, em extensão à Universidade. Com base em tais informações, há possibilidade de se analisar e verificar a contribuição do currículo do curso no atendimento das necessidades de cada área específica da Educação Superior, ajustar e/ou melhorar os programas de educação continuada, monitorar a inserção do egresso no mercado de trabalho e servir de base para a elaboração ou ajuste das políticas públicas voltadas para a Educação Superior, quer sejam elas de ações afirmativas ou outras (Bezerra; Felicetti, 2023, p. 52-53).

O que se observa no contexto brasileiro, porém, é que não se utiliza as pesquisas ou os portais de egressos como ferramentas capazes de capturar evidências que podem ajudar na qualificação da Educação Superior brasileira, portanto podemos supor que algumas Instituições de Educação Superior (IES) não sabem ou não reconhecem a importância dos dados que carregam seus egressos.

O presente estudo tem como objetivo analisar o que vem sendo pesquisado e publicado sobre egressos da Educação Superior no contexto brasileiro. Estas publicações estão disponíveis no Google Acadêmico, na BDTD e nos periódicos da Capes.

O artigo está dividido em quatro seções. Na primeira seção encontra-se o aporte teórico que justifica a análise sobre egressos da Educação Superior; na segunda seção narra-se o processo de reunião do *corpus* e de análise; na terceira seção são realizadas as análises e discussões; e, na quarta seção, são apresentadas as considerações finais do estudo, seguidas das referências bibliográficas consultadas.

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza bibliográfica, analisa produções científicas sobre egressos do curso de direito no contexto brasileiro. Por meio da análise qualitativa buscou-se, nos repositórios Google Acadêmico, BDTD e nos periódicos da Capes, os textos para formar o *corpus*, e, posteriormente, realizar a análise com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). A ATD visa a fragmentar os textos em unidades de sentido e a agrupar por categorias, levando em consideração padrões de semelhança, a fim de elaborar um texto mediante a compreensão dos sentidos atribuídos às categorias.

Nos meses de abril e maio de 2015 buscou-se nos repositórios por meio dos descritores egressos e direito, com recorte temporal de 2013 a 2023. Foram excluídos os livros, as publicações que não eram na língua portuguesa e as que tinham egressos que não eram do curso de direito. No Google Acadêmico, das 50 publicações que emergiram foram selecionadas 7, sendo 6 artigos e 1 tese;

na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foram encontrados 533 resultados, e, destes, foram selecionados 11, 4 dissertações e 7 teses; e nos Periódicos da Capes foram encontrados 198 resultados, restando para análise 8 artigos.

No total foram selecionados 26 trabalhos (14 artigos, 8 teses, 4 dissertações), sendo eles a composição do *corpus*. Esses textos foram analisados detalhadamente e fracionados em textos menores para identificar suas similaridades. Dessa análise surgiram duas categorias, a saber: Perfil dos egressos da Educação Superior e Competências, habilidades, diretrizes curriculares e formação de professores.

PERFIL DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As pesquisas com egressos da Educação Superior constituem importante mecanismo para identificar e avaliar pontos negativos e/ou positivos das Instituições de Educação Superior (IES). As pesquisas nesta temática geralmente procuram avaliar o perfil sociodemográfico, a efetividade profissional, a visão que o egresso tem do seu curso de graduação e sua relação com a IES.

Os estudos de Paul (2015), por exemplo, traçam um cenário de acompanhamento de egressos da Educação Superior de diversos países. O autor aborda que as pesquisas com egressos se difundiram na década de 1970, e que, apesar da existência de pesquisas nessa temática em países socialistas e em países em processo de desenvolvimento, foi em países desenvolvidos liberais que elas se popularizaram. No Brasil, entretanto, embora na década de 1980 os portais de acompanhamento ao egresso multiplicaram-se, as pesquisas nesta temática ainda acontecem de forma ocasional. Para o autor supracitado, existe uma evolução efetiva nos métodos de investigação sobre egressos. Dos países analisados o sistema italiano é muito efetivo. Já no Brasil, levando em consideração que a Itália é menor

territorialmente em comparação ao estado brasileiro, ainda há as diferenças regionais. Na Região Sul, por exemplo, as IESs parecem mais inclinadas a possuir portais do egresso, em destaque para as IESs privadas. São raras as IESs públicas que possuem portal do aluno.

Neste sentido, Lima e Andriola (2018) realizaram pesquisa a fim de investigar se a IES Centro Universitário Católica de Quixadá (CE) está desempenhando seu papel como formadora de alunos preparados para a atuação profissional correspondente às demandas do mercado de trabalho. Este artigo é fruto de um projeto de autoavaliação institucional. Ele consiste em uma pesquisa de natureza descritiva, de levantamento de dados de amostra de egressos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia e Sistemas de Informação. Os dados cruzados são provenientes das coordenações dos cursos e do Centro de Tecnologia da Informação. Com base nos resultados, os autores compreendem a relevância da inclusão do egresso na avaliação das IESs, pois os resultados dessa pesquisa demonstram que os egressos são jovens, de cor parda, residentes no Sertão Central cearense, com sinais de relativa estabilidade social e financeira e um bom nível de absorção pelo mercado de trabalho.

Outra pesquisa que possui cursos diversos de egressos participantes é a pesquisa de Tibola e Raitz (2022). A pesquisa foi realizada com jovens egressos que concluíram seu curso entre 2014 e 2018. Os egressos são dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Enfermagem, Educação Física Bacharelado, Educação Física Licenciatura, Engenharia Civil, Psicologia e Sistemas de Informações. Esses cursos foram selecionados levando em consideração a maior procura e os que obtiveram concluintes nesse período. O estudo buscou entender "Como se deu a trajetória formativa e laboral de jovens egressos universitários no que se refere à sua inserção profissional"? Nos resultados

da pesquisa observa-se que a inserção profissional é um momento de insegurança, porém percebe-se que é um tempo em que os egressos adquirem autonomia profissional e social; também é um momento onde podem observar como a Graduação possibilita ou dificulta seu processo de inserção profissional.

Caldas (2013) comparou as perspectivas de formação e de preparação dos futuros profissionais de direito, tendo em vista as demandas da sociedade. Participaram egressos dos cursos de Graduação em direito de instituições públicas e privadas, aprovados no Exame da Ordem no decênio 2000 a 2010. Por intermédio de um questionário de aplicação *on-line*, a autora buscou levantar dados em três perspectivas curriculares na formação recebida e desejada, observando a formação geral, básica e profissionalizante. Questionou quanto à formação humanística e profissional bem como sobre o desenvolvimento de competências e habilidades. Como resultado, constatou a necessidade de uma formação mais aprimorada dos profissionais da área do Direito, e também identificou a necessidade de um curso focado na interdisciplinaridade, que prepare o profissional de forma mais abrangente, a fim de formá-lo competente e engajado com as questões sociais.

Em sua pesquisa, Zaminhan (2021b) buscou conhecer a percepção dos egressos de direito sobre a suficiência ou não de conteúdos sobre direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição Federal, na matriz curricular da Graduação. Para tanto, aplicou a pesquisa em cinco IESs, duas no Estado do Tocantins, uma no Rio Grande do Sul, uma na Bahia e uma no Estado de São Paulo, a fim de investigar se nelas há a oferta de matérias com conteúdo de direito público. Concluiu que as IESs do Estado de Tocantins, Rio Grande do Sul e Bahia, não possuem em sua matriz curricular disciplinas voltadas exclusivamente ao direito público. Com esse resultado, empreitou pesquisa em uma IES de renome nacional, a IES do Estado de São Paulo, que oferece as disciplinas voltadas ao Direito Público bem

como uma espécie de curso completo de direito público. Por fim, selecionou dois egressos das IESs que não possuem o conteúdo na matriz curricular para investigar os efeitos da ausência desses conteúdos, e, como resultado, os egressos precisaram complementar sua Graduação a fim de construir o conhecimento nessas matérias.

Alberto (2021) procurou fornecer dados ao investigar o perfil profissional dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de São Paulo, buscando desvendar a difusão social do programa, realizando o mapeamento profissional desses egressos. Para isso, como ponto de partida o autor utilizou teses e dissertações, e, posteriormente, usou dados disponíveis na internet, currículos (Orcid, Lattes, Fapesp) em plataformas digitais (*sítes* de tribunais, de procuradorias, de órgãos de governo, *sítes* profissionais, de IESs e escritórios de advocacia). Segundo o autor (2021, p. 153): “A experiência de meio século o torna, no plano da ciência jurídica, o programa mais antigo do país, e o que mais contribuiu, de um ponto de vista estritamente histórico e quantitativo, para a formação de quadros de ensino e pesquisa no campo jurídico brasileiro”.

Lucas dos Santos (2022) buscou entender o processo de inserção profissional dos egressos do curso de direito do Brasil. Acerca das contribuições da adaptabilidade de carreira nesse processo, sua pesquisa apontou um cenário precário na área do direito, na qual há questões presentes no contexto do trabalho que independem da ação individual e que dificultam, principalmente entre os jovens, a inserção no mercado de trabalho no seu nível de instrução, e, conseqüentemente, sua ascensão social. A autora percebeu, em sua pesquisa, que há possibilidades de aproximação das duas teorias (Inserção Profissional – IP – e Adaptabilidade de Carreira – AC), pois ambas utilizam epistemologias da mesma natureza, no entanto a adaptabilidade de carreira aborda questões com maior foco no sujeito, distanciando-se do coletivo; já o foco da inserção profissional está no contexto, direcionada à entrega de dados para políticas públicas.

A fim de investigar a escolha de formação continuada de egressos do curso de direito, Andrade (2018) realizou pesquisa com estudantes matriculados em um curso de Direito Processual Civil na categoria de Pós-Graduação *lato sensu* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), procurando descobrir o que os egressos esperam alcançar com a certificação da Pós-Graduação. A autora (p. 79) levantou três hipóteses: 1) “os estudantes egressos do ensino superior não atingem o sucesso profissional esperado” – considerou, em parte, válida, pois todos os estudantes declararam estar no meio do caminho para conseguir o sucesso almejado, e acreditam que atingirão, porém nenhum exerce as funções almeçadas; 2) “o discurso meritocrático do sistema neoliberal faz com que o aluno busque por uma melhora no sistema escolar, procurando instituições de maior prestígio para a melhora do currículo profissional e da sua posição social” – esta hipótese confirmou-se, pois os estudantes acreditam que a marca do certificado é um capital simbólico, determinante para alcançar o que se almeja; 3) “para o sistema social e econômico atual no Brasil a Graduação não é mais o bastante, e, conseqüentemente, para o estudante também não, então estaria sempre à procura de mais títulos em instituições de maior prestígio” – esta hipótese também se confirma, uma vez que os egressos estão engajados em continuar na busca por certificados na pretensão de melhora profissional.

Costa (2014) pesquisou as memórias de egressos da Faculdade de Direito de Pelotas, no Brasil, e da Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, com o propósito de restaurar suas trajetórias no campo jurídico por meio de suas narrativas. Como recorte temporal escolheu o período entre as décadas de 1960 e 1970, momento em que acontecia o início da ditadura militar no Brasil e o fim do Regime Salazarista em Portugal. A autora supramencionada salienta que estes egressos tiveram importante papel na luta pela democratização de seus países, e que, mesmo não fazendo parte da elite, utilizaram seus conhecimentos para promover a justiça social;

observou, ainda, que alguns sujeitos da pesquisa foram opositores aos governos totalitários defendendo a democracia e a justiça social, porém também teve alguns que foram aliados desses regimes. A análise neste recorte temporal é importante para compreender as similaridades entre as duas instituições estudadas, contribuindo para a história da educação e das instituições jurídicas, as trajetórias acadêmicas de transfugas e herdeiros, a escolha pelo curso e pela carreira jurídica, bem como a presença da mulher no curso de direito nas duas instituições, abordando as relações de gênero, pois trata-se de uma pesquisa memorialística.

Vieira e França (2021) realizaram um estudo com egressos indígenas do curso de direito integrantes da primeira rede de advogados indígenas do Brasil, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), que advogam para suas organizações de base. Os respondentes são das etnias Pataxó, Makuxi e Terena. Para Vieira e França (2021), quando um indígena passa a participar do Judiciário ocorre a quebra da hegemonia deste território, e, ainda, no Brasil colônia, a Educação Superior estava reservada à elite¹, um lugar privilegiado das hegemonias. Foi na década de 1990 que a educação superior começa a receber seus primeiros estudantes indígenas, demarcando um novo território. Como resultado, os autores salientam a dificuldade do povo indígena em inserir-se e se manter no universo acadêmico, bem como a necessidade de ferramentas e práticas pedagógicas que levem a uma proposta intercultural.

Almeida (2021) realizou pesquisa de avaliação do impacto do Programa Universidade Para Todos no mercado de trabalho em âmbito nacional, quando avaliou questões como empregabilidade, salário dos egressos e alunos evadidos do programa entre os anos de 2011 a 2018. Para tanto, classifica os “prounistas” como aqueles concluintes que se formaram e os evadidos como aqueles

1 A elite colonial brasileira era composta por pessoas influentes e poderosas como proprietários de terras, comerciantes e etc.

que desapareceram subitamente do Censo da Educação Superior. As informações foram coletadas na base de dados do *Programa Universidade Para Todos* (Prouni) com cruzamento dos dados da *Relação Anual de Informações Sociais* (Rais). Para a avaliação dos dados o autor utilizou o modelo de causalidade de Neyman-Rubin. Foram analisadas as questões de permanência, evasão, empregabilidade e renda, bem como avaliado o custo de efetivação do Prouni. Os resultados mostram que o Programa pode ter um menor custo por aluno em relação ao custo por aluno da educação superior pública, apresentando-se, assim, como uma opção mais barata. Apontou, ainda, benefícios sólidos sobre a empregabilidade e os salários dos prounistas, bem como evidenciou que os benefícios privados acarretados pelo Programa superam os custos de sua execução.

Caldas (2018), em seu estudo, buscou analisar o ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica do bacharel em Direito. A pesquisa foi realizada com professores e egressos do curso de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), e também analisou o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da IES em questão. Após realizar entrevistas com os professores e aplicar o questionário aos egressos em relação ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Caldas (2018) ressalta que o PPC foi elaborado com o objetivo de promover a formação crítica do bacharel. Alguns participantes desconhecem os limites à efetividade da formação profissional prevista no instrumento, bem como o distanciamento entre o ensino praticado em sala de aula e aquele previsto no PPC. Há existência de limitações administrativas, normativas e financeiras para o estabelecimento do PPC. Há um sentimento entre os docentes de que a operacionalização não corresponde ao almejado. Igualmente foi possível identificar, pela percepção dos professores e dos egressos, o significado de formação crítica que consta no documento. A autora percebeu, porém, que é necessário que docentes e discente conheçam o PPC do curso, pois, segundo ela, não se pode praticar uma proposta que não se conhece.

Acipreste Sobrinho (2023), em seus estudos, chamou a atenção para o fenômeno do bacharelismo neoliberal, quando ocorre as expansões privado-mercantis com ofertas massivas dos cursos e vagas em Direito e a precariedade da formação dos egressos. Analisa, ainda, a expansão das faculdades privadas no Estado do Ceará e no Brasil, em especial a Universidade Estácio do Ceará, onde observou que, mesmo a IES estando no Estado que mais aprova no Exame da Ordem, apenas 20% dos egressos conseguem a aprovação no exame; ademais, os 80% somam a milhões de bacharéis sem atuação profissional na área, que, muitas vezes, permanecem sem alteração socioeconômica, pois, mesmo obtendo um diploma, não têm acesso à carreira jurídica. O que dificulta ainda mais é que alguns possuem financiamento estudantil a ser quitado após a formatura. O autor percebeu que a inclusão quanto ao acesso à Educação Superior acaba sendo ilusória em alguns casos, seja por questões financeiras, seja pelo eterno círculo da educação que passa por uma Graduação de qualidade duvidosa, ingresso na Pós-graduação para aprofundamento em algum tema de interesse e cursinho para o Exame da Ordem, todos estes, por vezes, ofertadas/comercializadas pelo mesmo grupo.

Medeiros (2013), em sua pesquisa, procurou entender os sentidos e significados atribuídos pelos egressos ao curso de Direito. Para obter relatos de experiências pessoais, opiniões, informações e sentimentos, utilizou-se de questionário e entrevista com egressos inseridos no mercado de trabalho. Para o autor, compreender os sentidos e significados poderá contribuir para a reflexão acerca do ensino jurídico. A pesquisa tem fundamento nas concepções de homem e sociedade adotadas pela Psicologia Histórico-Social e nos postulados de Vygotsky. O autor evidencia que para os egressos o direito é interdisciplinar, articulado à realidade social e voltado para as pessoas. Ademais, o mundo psicológico dos estudantes pesquisados é construído por meio de um processo contínuo, que inicia dentro da faculdade e que não finaliza com a colação de grau.

É importante destacar assuntos que foram discutidos pelos egressos, como a inovação no ensino das disciplinas propedêuticas, destaque positivo aos docentes que articulam entre teoria e prática, maior enfoque nos estudos de caso e na interpretação das jurisprudências e doutrinas no processo de ensino e aprendizagem, biblioteca atualizada e preparação para concursos públicos e Exame da Ordem. Segundo Medeiros (2013), repensar o ensino jurídico é uma tarefa árdua, porém os sentidos e significados extraídos da pesquisa podem orientar na reformulação da prática jurídica.

As publicações selecionadas procuram escutar os egressos utilizando mecanismos como os questionários e/ou entrevistas, demonstrando a importância de observar o que a população tem a dizer e levando em consideração sua experiência como egresso da Educação Superior. As pesquisas de Lima e Andriola (2018), Tibola e Raitz (2022), Caldas (2013), Zaminhan (2021a,b), Alberto (2021), Costa (2014), Almeida (2021), Caldas (2018) e Medeiros (2013), aprofundam-se na bagagem e na propriedade que o egresso possui para falar sobre o curso que fez, a instituição como um todo, como esta formação modificou sua vida fora do ambiente formativo e como este percurso influenciou na sua vida como egresso no mercado de trabalho. Estes autores demonstram a importância da pesquisa com egressos da Educação Superior, na medida em que estes resultados podem ser usados como parte de uma autoavaliação institucional e viabilizar a movimentação para melhorar a qualidade dos cursos que as IESs entregam aos seus alunos. Levando em consideração os objetivos de cada estudo, percebe-se que a inserção profissional é uma das maiores preocupações, seja nas questões de mercado ou qualificação profissional. As pesquisas também apontam questões como a interdisciplinaridade do ensino, voltada para a realidade social e o direito público. Além disso, os autores destacam a importância da interdisciplinaridade no curso de Direito e de uma formação voltada para as questões de direito públicas, em consonância com a realidade social, muito presente no dia a dia dos bacharéis em

Direito, ou para aqueles que foram aprovados no Exame da Ordem ou que almejam ou foram aprovados em concurso público.

Há também algumas críticas quanto à expansão da oferta de cursos, podendo levar a uma ilusão em relação à inserção no mercado de trabalho, conforme aduz Acipreste Sobrinho (2023) em sua pesquisa. Alberto (2021) trouxe dados de pesquisas realizadas em um Programa de Pós-Graduação, levantando nomes daqueles que realizam pesquisas no Brasil. A pesquisa de Paul (2015) revela dados atinentes a pesquisas, portais do aluno, e mecanismos diversos utilizados ao redor do mundo para coletar os dados dos egressos da Educação Superior, trazendo uma retrospectiva histórica bem como sinalizando a existência e o funcionamento desses diversos mecanismos que coletam esses dados.

Os estudos sobre egressos da Educação Superior indicam um cenário ainda pouco explorado, mas que tem grande potencial para auxiliar as IESs na melhoria contínua dos serviços em educação que são ofertados no Brasil, principalmente quando se faz a escuta ativa desses egressos, que pode ser realizada, principalmente, mediante a aplicação de questionários e entrevistas.

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES, DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carvalho e Marcantonio (2021) realizaram pesquisa sobre o perfil de egressos do curso de direito. Coletaram o perfil pedagógico do curso (PPC) de 21 instituições de Educação Superior da cidade de São Paulo, que receberam autorização do MEC para ofertar o curso no período de 2008 a 2019. Após a coleta de dados, mapearam as informações concernentes às competências e habilidades sob a perspectiva de cada IES, segundo os perfis de egressos, chegando a 15 categorias de competências e/ou habilidades. Os autores concluíram que, de acordo com a análise realizada, há um panorama

do perfil do egresso desejado nos cursos de Graduação em Direito na cidade de São Paulo, e que existe uma influência direta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito na idealização do perfil do egresso.

Esser (2014) versa sobre a desafiadora tarefa dos docentes ao ministrar aulas no curso de Direito em tempos de “modernidade líquida”, tratada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2008), por conta da utilização de tecnologias em um curso no qual a leitura aprofundada dos materiais didáticos é imprescindível. Dispõe, ainda, de como a tecnologia pode ser abordada nas aulas de Direito sem interferir negativamente no aprendizado dos alunos. Para a autora, o uso de *Smartphones*, *notebooks* e outros, provoca um afastamento entre o professor e os alunos. Ademais, pressupõe uma geração de alunos com a capacidade crítica prejudicada, pois o professor é o mediador do conhecimento em sala de aula, inspirando seus alunos ao processo de aprendizagem. A leitura aprofundada, sem utilizar resumos, bem como o uso de aulas expositivas dialogadas, incentivando a participação dos alunos, coloca-os como protagonistas no seu processo de aprendizagem. Importa também que o docente utilize seu conhecimento pedagógico ao ministrar sua aula, estimulando que o aluno contribua no seu desenvolvimento ao trazer casos e exemplos para discussão em classe, utilizando ferramentas tecnológicas como fontes complementares ao estudo, somado à doutrina jurídica.

Na mesma perspectiva, Malta *et al.* (2019) expõem a fragilidade da formação do docente do curso de direito, demonstrando a fragilidade do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Manifestam, ainda, que o currículo deve passar a exigir que o curso seja composto por uma porcentagem mínima de docentes com formação pedagógica e não apenas juristas renomados que não possuem essa formação, posto que experiência profissional não é suficiente para o exercício da docência. O resultado dessa prática fica evidenciada nas avaliações do Exame da Ordem dos Advogados

(OAB) e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), que, segundo os autores, não é resultante apenas do desinteresse dos docentes, mas, também, da desvalorização do percurso acadêmico e da baixa oferta de Mestrados e Doutorados no campo do direito.

Preocupado com a qualidade da formação do egresso do curso de Direito, Zaminhan (2021b) discute os principais aspectos da legislação que regulam o currículo da educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. O autor alerta para a baixa taxa de aprovação no Exame da OAB e em Concursos Públicos, que demonstra má qualidade do ensino, além da necessidade de alinhamento na tríade das diretrizes com o currículo do curso e a adaptação à realidade para restaurar a qualidade necessária na formação dos egressos do curso de direito no Brasil. Recomenda a necessidade de melhorar a formação do egresso, empregando outras técnicas, fomentando a prática jurídica por intermédio do estágio, inserindo nas disciplinas o direito público e social, objetivando, assim, melhorar a qualificação do egresso juntamente com políticas públicas educacionais, para que esses não estejam fadados ao insucesso em suas carreiras jurídicas, resguardando o respeito aos profissionais da área.

Ziemann (2018), em sua tese, ressalta o surgimento do ensino do direito no Brasil e sua origem elitista e egoísta, abordando questões necessárias à adequação do perfil do egresso dos cursos de Direito, com o objetivo de alinhar o ensino brasileiro ao princípio constitucional da solidariedade. A autora utiliza, como base referencial teórica, as obras de Norberto Bobbio quanto à função promocional do direito e de Edgar Morin no que se refere à complexidade do ensino jurídico. Ao propor a necessidade de reformulação dos cursos de Direito, a autora não pretende uma padronização curricular, mas a formação profissional voltada à construção do perfil do egresso por intermédio do ensino jurídico transdisciplinar e complexo, conectado à realidade social e alinhado aos princípios constitucionais na

construção de uma sociedade livre, justa e solidária, incentivando a pacificação social mediante a utilização de outras formas de solução de conflito e, principalmente, o direito alinhado à sua função de existir, que é servir a sociedade.

Garrido e Garrido (2018) procuraram, com a observação participante das atividades realizadas no Programa de Educação Tutorial Conexões e Saberes, por uma Formação Integradora e Cidadã no *Campus* de Três Rios da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), entre os anos de 2014 e 2016, extensão universitária desenvolvida com alunos do curso de Direito. Segundo os autores, o Programa de Educação Tutorial (PET) pode ser usado na formação dos bacharéis em Direito em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na formação de profissionais críticos e reflexivos. Mediante o PET é possível revisar e praticar os conteúdos ministrados em sala de aula. Nos resultados, a pesquisa mostra a importância da interdisciplinaridade associada à teoria e à prática para formar profissionais reflexivos e críticos. No programa os alunos participaram de atividades e discussões em conjunto com outros cursos, puseram em prática os conhecimentos e competências adquiridos durante a graduação e puderam compreender a responsabilidade da sua prática na transformação da realidade social, possibilitando uma mudança na vida profissional dos egressos e daqueles que foram atendidos pelo programa.

Carvalho e Garcia (2019) compararam o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não cotistas através da visão dos egressos do curso de Direito de 2014 e de Medicina de 2013 da Universidade Federal de Viçosa (UFV), por meio de uma pesquisa a fim de fomentar a discussão em torno desta temática. Buscou-se descrever e avaliar o desempenho destes alunos. Este estudo versa sobre aspectos atinentes ao contexto brasileiro no que diz respeito às desigualdades sociais, preconceito racial e qualidade do ensino das escolas públicas, e pretendeu favorecer a ampliação do debate e entendimento às políticas públicas de Educação. Como resultados observou-se

que não há, na visão dos entrevistados, diferenças entre o desempenho dos alunos que utilizaram o sistema de cotas para ingresso na Educação Superior e os que não utilizaram dessa política pública. Ademais, constatou-se que a introdução das cotas nas universidades federais não é determinante para a queda da qualidade das mesmas. Esse estudo buscou desmistificar e acabar com o preconceito com os alunos cotistas.

Vieira (2015) discute o modelo de ensino e aprendizagem no campo do Direito, enfatizando as mudanças ocorridas nesse modelo a partir da Resolução nº 9/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito do Ministério da Educação, que regulamenta o ensino e visa à construção de um modelo de ensino voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades no ensino jurídico, abandonando o sistema meramente conteudista presente no curso, em paralelo com o Projeto Alfa-Tuning, que busca um desenvolvimento qualitativo do ensino. O autor, a fim de estabelecer uma conexão entre o modelo pedagógico de competências e habilidades com a realidade empírica, confrontou dados colhidos no artigo escrito por José Ricardo da Cunha, intitulado "Direitos Humanos e Justiciabilidade: Pesquisa no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro", estudo realizado com magistrados do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro mediante um questionário no qual buscou colher dados quanto à aplicação e à concepção das normas de direitos humanos, bem como a formação dos magistrados na referida área. De acordo com Vieira (2015), é necessário que o Direito promova a expansão do conhecimento na área de direitos humanos. O autor salienta que alguns mecanismos seriam importantes para a construção da competência V4, "conhecimentos sobre o tema", por exemplo, criar estratégias para que os alunos adquiram conhecimentos e competências sobre os direitos humanos.

Teixeira, Souza e Mesquita (2020), em sua pesquisa, preocupados com a qualidade da formação jurídica e das técnicas de ensino-aprendizagem ante o perfil esperado do egresso do curso

de Direito, procuraram investigar a atuação prática jurídica da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Pará, em consonância com as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, Resolução CNE/CES nº 05/2018, utilizando o método dialético racional na comparação e reflexão das consequências a partir das novas diretrizes. Observou-se que a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Pará é pioneira na prática jurídica nos estágios obrigatórios ou não, pois, por intermédio de resoluções próprias, regulamentou a atuação dos alunos em suas clínicas jurídicas e normatizou os estágios obrigatórios e não obrigatórios.

Na pesquisa de Silva (2013) os professores foram entrevistados e os alunos do último ano do curso de Direito responderam um questionário. O objetivo foi analisar a representação da identidade dos estudantes de Direito. Foram examinados a Resolução do CNE nº 9/2004 e os Projetos Políticos Pedagógicos de três Instituições de Educação Superior do Oeste da Bahia. A autora abordou a construção identitária dos estudantes com base nas questões sociais, meritocracia, discursos, Ensino Médio deficitário, leitura, interpretação e linguagem; executou e realizou a pesquisa com base na Análise de Discurso Crítica (ADC), na Teoria Social do Letramento (TSL) e na Linguística Sistêmica-Funcional (LSF). Silva (2013) pôde observar a importância das IESs na região onde estão inseridas, e como elas mudam discursos e as práticas sociais e profissionais.

A pesquisa de Cruz (2022) tem como objetivo verificar se as IESs do Norte do Paraná que receberam o selo “OAB recomenda” no ano de 2022, possuem em seu currículo acadêmico elementos formativos voltados à cidadania. No decorrer da pesquisa a autora aborda os conceitos e conteúdos de cidadania, questões da formação do bacharel em direito no Brasil, analisa os aspectos regulatórios do curso de direito, como os processos avaliativos, a qualidade e os componentes curriculares, e descreve as características dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes da pesquisa. Para Silva (2013), a educação cidadã é aquela voltada à comunidade,

onde as práticas sociais são fundamentais para fortalecer a aproximação dessa com as IESs. A autora reforça que somente as alterações das DCNs não possibilitam as mudanças necessárias no perfil das IESs e no perfil do egresso, porém já determinam um avanço para que essas mudanças ocorram. Ademais, destaca que, apesar de as IESs estarem localizadas na mesma região geográfica, cada um desses cursos de direito apresenta um perfil diferente que leva em consideração as demandas locais. Ela constatou, também, que se prioriza a formação geral e humanística. O currículo acadêmico contempla conteúdos de acordo com o perfil pretendido, e a autora observou grande número de atividades extracurriculares. Ao final percebeu elementos formativos voltados ao perfil “cidadão” dos egressos.

Marocco (2016), em seus estudos, procurou entender quais os limites e possibilidades de introduzir a metodologia de ensino Problem Based Learning (PBL) nos cursos de direito no Brasil, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências necessárias ao egresso do curso de direito. Segundo a autora, PBL é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que se caracteriza pela utilização de problemas reais para exercitar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Ela verificou, no que se refere ao ensino jurídico no Brasil, que a metodologia tradicional, em que predomina as aulas expositivas, pode conduzir à fragmentação dos saberes, levando à construção de um aluno passivo, alheio à realidade. Apesar da evolução na legislação educacional e na área jurídica, é necessário pensar novas metodologias; é preciso que o aluno seja protagonista no seu processo de aprendizagem. A autora propõe um modelo pedagógico da PBL no ensino jurídico, modelo este viável e que pode ser instituído em um curto período.

Os estudos realizados por Carvalho e Marcantonio (2021), Vieira (2015), Marocco (2016), Teixeira, Souza e Mesquita (2020), Garrido e Garrido (2018) e Zaminhan (2021), convergem sobre a importância da existência de matérias no curso de Direito que se aprofundaram na temática do ensino-aprendizagem em consonância

com as Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, mais precisamente revelando a importância das práticas jurídicas como mecanismo de formação de bacharéis mais engajados nos aspectos sociais.

Estes aspectos sociais estão intimamente ligados à cidadania, aos direitos sociais e ao aprofundamento nas normas de direitos humanos presentes nas pesquisas de Silva (2013), Cruz (2022), Carvalho e Garcia (2019) e Ziemann (2018). Para estes autores, o ensino jurídico deve estar alinhado à realidade social a fim de possibilitar uma formação alinhada com os princípios constitucionais. Além disso, Esser (2014) e Marocco (2016) acreditam que os alunos devem ser protagonistas do seu processo de aprendizagem, bem como estarem inclinados a realizar leituras aprofundadas a fim de estimular a capacidade crítica por meio de trocas pedagógicas entre professores e alunos. Malta *et al.* (2019) e Esser (2014) aduzem a necessidade da formação pedagógica de docentes do curso de Direito, e que esses utilizem desse saber para estimular o aprendizado dos bacharéis, buscando, assim, aprimorar o ensino oferecido pelas IESs. Estes estudos revelam o movimento realizado pelos pesquisadores para aprimorar o ensino jurídico oferecido aos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o que vem sendo pesquisado e publicado sobre egressos do curso de direito no contexto brasileiro, com o *corpus* de análise de 26 publicações retiradas dos repositórios Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Destas, os temas mais tratados foram as pesquisas com egressos, o perfil do egresso e as normas que regem o currículo do curso de Direito.

Os trabalhos analisados concentram-se na temática do ensino do Direito, na legislação pertinente ao ensino do Direito, na trajetória do bacharel, no seu percurso acadêmico e laboral e na qualidade do ensino oferecido pelas IESs. Os autores convergem que a estrutura de pesquisa com egressos é benéfica e promissora e que as IESs podem apostar nesse público para colher dados para o aprimoramento do ensino oferecido, e ainda que as práticas jurídicas, bem como o foco nas matérias voltadas para os direitos humanos e sociais, devem ser enfatizadas (focar/investir nessas matérias) pelas IESs com foco em novas estratégias e metodologias.

A pesquisa evidencia a carência de pesquisas com a temática egressos, que podem possibilitar um amplo banco de dados para as IESs que buscam aprimorar os serviços oferecidos. Os estudos identificaram desafios no processo de ensino-aprendizagem, e que, mesmo ocorrendo mudanças nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, essas parecem não ser suficientes para modificar o ensino oferecido por diversas IESs brasileiras.

REFERÊNCIAS

ACIPRESTE SOBRINHO, D. F. *A análise dos egressos do curso de Direito do Centro Universitário Estácio Ceará (Grupo Yduqs) no exame de ordem entre os anos de 2015 e 2022: expansão do acesso ou inclusão ilusória?* 2023. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/55941>. Acesso em: 26 set. 2024.

ALBERTO, M. A. M. Ciência jurídica em formação: o perfil dos egressos da área de Direito Administrativo (PPGD-USP, 1989-2020). *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*, [S. l.], v. 116, n. 1, p. 153-194, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/192230>. Acesso em: 27 set. 2024.

ALMEIDA, V. A. L. de. *Uma avaliação de impacto do Prouni sobre a empregabilidade e o salário dos egressos (2010-2018)*. 2021. 120 p. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222077>. Acesso em: 25 set. 2024.

ANDRADE, C. A. de. *Educação continuada e perspectivas profissionais: a trajetória de formação de egressos do curso de Direito*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20813>. Acesso em: 26 set. 2024.

BACKES, V. M. S.; NIETSCH, E. A.; CAMPONOGARA, S.; FRAGA, R. da S.; CEREZER, R. de C. A educação continuada dos alunos egressos: compromisso da universidade? *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 55, n. 2, p. 200-204, mar./abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672002000200015>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CALDAS, M. B. *O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no curso de Direito da UNESC*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5965>. Acesso em: 27 set. 2024.

CALDAS, T. A. de. *Egressos de cursos de Direito: visão dos aprovados no Exame da Ordem*. 2013. 204 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1621941>. Acesso em: 27 set. 2024.

CARVALHO, A. L. de; MARCANTONIO, J. H. O perfil de egresso em cursos de Direito. *Revista Húmus*, v. 11, n. 33, p. 89-113, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/16067>. Acesso em: 27 set. 2024.

CARVALHO, R. M. A.; GARCIA, F. C. Percepção sobre o desempenho de alunos cotista e não cotista: um estudo de caso dos alunos de Direito e Medicina na Universidade Federal de Viçosa. *FACEF Pesquisa*, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unifacel.com.br/facefpesquisa/article/view/1608>. Acesso em: 26 set. 2024.

COSTA, V. B. *Memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e Coimbra/Portugal (1960-1970): trajetórias no campo jurídico*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3929>. Acesso em: 23 set. 2024.

CRUZ, M. F. R. *O enfoque da cidadania no processo de formação do bacharel em Direito no norte do Paraná*. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3838>. Acesso em: 22 set. 2024.

ESSER, C. D. O desafio dos professores de Direito em tempos de modernidade. *Revista da Faculdade Mineira de Direito*, Belo Horizonte, v. 17, n. 33, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/Direito/article/view/P.2318-7999.2014v17n33p133>. Acesso em: 23 set. 2024.

FELICETTI, V. L. *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, V. L. Graduados ProUni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 280-301, 2012.

FELICETTI, V. L. Licenciados ProUni: dificuldades no percurso acadêmico e resultados da formação. *Revista Ibero-americana de Educación*, Madrid, v. 1, n. 64, p. 2-10, 2014a.

FELICETTI, V. L. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, 2014b.

FELICETTI, V. L. Estudante da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Enciclopédia brasileira de educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2, p. 357-402.



6

Caroline Maffi
Lucia Maria Martins Giraffa

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM FOCO NA INTEGRAÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL AO ENSINO DE MATEMÁTICA:

UM ESTADO DO CONHECIMENTO (2018-2024)

INTRODUÇÃO

Em um contexto em que as informações circulam com rapidez e as tecnologias transformam o modo como nos relacionamos e construímos conhecimento, torna-se essencial reconhecer o campo científico no qual determinada pesquisa está inserida. Para embasar um estudo de maneira consistente, é necessário compreender os avanços na produção do conhecimento e as contribuições já estabelecidas na área, permitindo que novos estudos ampliem, aperfeiçoem ou desafiem abordagens existentes.

Como já referido, a era contemporânea é marcada pelo avanço acelerado das tecnologias. As tecnologias digitais e a computação estão cada vez mais integradas ao cotidiano das pessoas. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete essa preocupação ao incluir, entre suas dez competências gerais, duas que enfatizam diretamente o uso das tecnologias. Uma refere-se à utilização das linguagens tecnológicas e digitais, enquanto a outra enfatiza a criação e aplicação crítica, significativa, reflexiva e ética dessas tecnologias para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Avançando nesse direcionamento, em 2022 o Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022), que instituiu normas para o ensino de Computação na Educação Básica. Este Parecer complementa a BNCC e dá origem ao documento intitulado *Complemento à BNCC – Computação na Educação Básica*, estabelecendo um prazo de até um ano para sua execução, com ênfase especial na formação inicial e continuada de professores. Diante dessas diretrizes, emerge a necessidade de compreender como os docentes vêm sendo preparados para integrar, de forma intencional e articulada, o Pensamento Computacional (PC) ao ensino da Matemática.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmica brasileira sobre modelos formativos e estratégias pedagógicas voltadas à integração do Pensamento Computacional no ensino de Matemática entre os anos de 2018 e 2024. A partir da metodologia de Estado do Conhecimento, busca-se mapear e identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes na área, fornecendo subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento profissional docente.

Para um levantamento teórico consistente, neste cenário, é necessária a construção de um Estado do Conhecimento, que, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), prevê a “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Conhecer e refletir sobre as produções possibilita a construção e compreensão do campo científico de uma determinada temática, auxiliando o pesquisador a avançar na construção teórica e metodológica e imprimir o diferencial de sua pesquisa. Além de sistematizar o conhecimento produzido, esse levantamento situa o objeto de pesquisa dentro de seu campo científico e evidencia possíveis lacunas, possibilitando uma reflexão crítica sobre os avanços e desafios da área.

Nessa lógica, compreendendo a importância da realização do Estado do Conhecimento para a construção deste estudo e considerando seu objetivo central, partimos da seguinte questão orientadora: Como a pesquisa acadêmica tem abordado e estruturado modelos formativos e estratégias pedagógicas que viabilizem a integração do Pensamento Computacional ao ensino de Matemática?

Para responder a essa questão, realizou-se uma análise sistemática das produções acadêmicas publicadas no Brasil, contemplando pesquisas que investigam a relação entre formação de professores, Pensamento Computacional e ensino de Matemática.

DEFININDO O *CORPUS* DE ANÁLISE

Para responder à questão orientadora deste artigo realizou-se um Estado do Conhecimento a partir da análise de produções acadêmicas publicadas no Brasil entre os anos de 2018 e 2024, disponíveis no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD-IBICT¹ e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)². Esse levantamento sistemático teve como objetivo analisar como as pesquisas acadêmicas têm abordado e estruturado modelos formativos e estratégias pedagógicas que viabilizem a integração do Pensamento Computacional ao ensino de Matemática, analisando suas metodologias, resultados e desafios na formação de professores.

A escolha dessas bases de dados justifica-se pelo fato de disponibilizar os textos completos das teses e dissertações publicadas por pesquisadores de diversas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O levantamento bibliográfico das publicações foi efetuado entre janeiro e fevereiro de 2025. Para a realização das buscas optou-se pelos seguintes descritores: Matemática, Pensamento Computacional e Formação de Professores. Sendo assim, a estratégia para abranger de modo mais amplo o campo de pesquisa foi utilizar os descritores combinados da seguinte maneira: Matemática AND “Pensamento Computacional” AND “Formação de Professores”. O recorte temporal considerou as pesquisas de Mestrado e Doutorado publicadas entre 2018 e 2024. Este período justifica-se pelo fato da homologação da BNCC, documento que posiciona mudanças curriculares na Educação do Brasil.

1 <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

2 <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A busca inicial resultou na localização de 57 trabalhos nas bases Capes e BDTD, sendo 40 publicações encontradas na Capes e 17 na BDTD. Dentre esses, 24 trabalhos foram selecionados a partir dos seguintes critérios de exclusão:

- Pesquisas que abordam Pensamento Computacional em contextos de ensino não alinhados à proposta desta investigação, como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Superior.
- Estudos que exploram o uso de jogos digitais, robótica ou outras ferramentas computacionais, sem enfoque direto na formação docente para a integração entre Pensamento Computacional e Matemática.
- Trabalhos cujos participantes são exclusivamente estudantes, sem envolvimento direto de professores em processos formativos.

Observou-se, no entanto, que cinco dos trabalhos selecionados eram sobreposições da primeira pesquisa, ou seja, estavam duplicados entre as bases consultadas. Após essa filtragem, 19 publicações exclusivas foram identificadas para compor o *corpus* da pesquisa.

Para garantir a organização dos trabalhos selecionados, seguiu-se o percurso metodológico proposto por Kohls-Santos e Morosini (2021), com a definição de descritores de busca; escolha da base de dados; identificação da Bibliografia Anotada: “anotação dos trabalhos que versam sobre os critérios de seleção estabelecidos” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 132); seguido da Bibliografia Sistematizada, que é “a relação dos trabalhos de teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 134); da Bibliografia Categorizada, na qual é realizada uma categorização a partir de uma análise mais profunda dos textos selecionados; e, por último, da Bibliografia Propositiva,

quando “refinamos a análise realizada nas etapas anteriores e utilizamos como base, principalmente, o material organizado na etapa da Bibliografia Categorizada” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 134).

A primeira etapa consistiu na leitura flutuante para a construção da Bibliografia Anotada e Sistematizada. Ao retomar os resumos dos 19 trabalhos selecionados na Bibliografia Anotada, foi necessária a retirada de 7 trabalhos pois não abordavam o desenvolvimento de um processo de formação de professores. Dois trabalhos tratavam de uma análise documental e os outros vinculavam os docentes como validadores de materiais pedagógicos, ou seja, não é proposto um processo de formação docente. Sendo assim, ficaram 12 pesquisas para a etapa da Bibliografia Sistematizada, como proposto no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Corpus de análise

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Universidade	Programa
(1)	2023	Flavia Sucheck Mateus da Rocha	Relações entre o pensamento matemático e o pensamento computacional: compreensões a partir de um curso de formação continuada de professores de matemática	Doutorado	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática
(2)	2023	Daniel Redinz Mansur	Uma proposta de formação de professores que ensinam matemática para o desenvolvimento do pensamento computacional	Mestrado	Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
(3)	2021	Vera Lucia da Costa e Silva	A formação de professores formadores de matemática da rede municipal de ensino de Teresina no uso pedagógico das tecnologias com ênfase no pensamento computacional	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

(4)	2023	Katia Coelho da Rocha	Pensamento computacional para professores de matemática: pensar-com abstrações reflexionantes	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Programa de Pós-graduação em Informática na Educação
(5)	2023	Matheus da Costa Pereira	Histórias contadas por professoras dos 5 ^{os} anos ao programar no Scratch: uma possibilidade de ensinar matemática e pensamento computacional	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Pós-Graduação em Ensino de Matemática
(6)	2022	Marcos Paulo Tavares da Silva	Pensamento computacional na formação continuada de professores de matemática: sob a perspectiva histórico-cultural	Mestrado	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
(7)	2023	Elaine Silva Rocha Sobreira	Estudo da aula, letramento digital e computação criativa: caminhos possíveis para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Doutorado	Universidade de São Paulo (USP)	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Matemática e Tecnológica
(8)	2022	Maria Madalena da Silva Antunes	Habilidades do pensamento computacional no ensino de geometria com tecnologias digitais	Mestrado	Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM)
(9)	2024	Carlos Bruno Freitas Baptista	Pensamento computacional e teoria da atividade: uma proposta de formação continuada com professores de matemática	Mestrado	Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

(10)	2020	Taiser Tadeu Teixeira Barros	Formação em pensamento computacional utilizando Scratch para professores de matemática e informática da educação fundamental	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação
(11)	2023	Rafaella Borsatti Gurczakowski	Pensamento computacional por meio da computação desplugada nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Mestrado	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica
(12)	2021	Jeanne da Silva Barbosa Bulcão	Formação continuada em pensamento computacional para professores do Ensino Fundamental: computação desplugada nas práticas educativas	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE)

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Em seguida, a Bibliografia Categorizada envolveu leitura na íntegra e análise dos textos selecionados, permitindo a estruturação das categorias analíticas que serão apresentadas no Quadro 2.

CATEGORIZAÇÃO DAS PROPOSTAS FORMATIVAS

Com base na análise dos 12 trabalhos selecionados, foi possível construir uma categorização que sistematiza os diferentes modelos formativos propostos pelos pesquisadores no Brasil no contexto da articulação entre o Pensamento Computacional e a Matemática. A categorização foi orientada pela centralidade do papel docente nos processos de formação, considerando sua participação na produção, efetivação e análise de propostas pedagógicas.

Os trabalhos analisados apoiam a visualização de modos de propor a formação docente, analisando formato, modalidade, escolha de conceitos e conteúdos, forma de mediação e carga horária; todos esses elementos são importantes quando pensamos o engajamento do professor em um percurso formativo.

Quadro 2 – Categorias de análise e trabalhos correlatos

Categoria	Descrição	Trabalhos
Formação docente: apropriação dos conceitos e/ou autoria de materiais	Nesta categoria estão os trabalhos que priorizam a formação para a autoria de materiais didáticos e o planejamento de propostas pedagógicas. O foco é a apropriação teórico-prática dos conceitos, a produção autoral e a colaboração docente. O professor atua como autor e colaborador, elaborando propostas, validando materiais ou desenvolvendo objetos digitais.	(1) F. S. M. da Rocha, 2023 (2) Mansur, 2023 (3) Silva, 2021 (4) K. C. da Rocha, 2023 (6) Silva, 2022 (8) Antunes, 2022 (11) Gurczakoski, 2023
Formação docente: cocriação e experimentação prática	Nesta categoria concentram-se os trabalhos que articulam criação, aplicação e análise de propostas pedagógicas integrando PC e Matemática, constituindo processos formativos que incluem vivências práticas em contextos reais de ensino. Os professores são envolvidos em um ciclo de autoria, experimentação, reflexão e, em alguns casos, de replanejamento das atividades. As propostas formativas aqui apresentam evidências, seja por meio de registros das aulas, devolutivas dos participantes, observações de práticas ou análise de produções dos estudantes.	(5) Pereira, 2023 (7) Sobreira, 2023 (9) Baptista, 2024 (10) Barros, 2020 (12) Bulcão, 2021

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Essa categorização evidencia dois movimentos importantes nos modelos formativos identificados: de um lado a valorização da autoria docente como processo de qualificação formativa; de outro, a ampliação de modelos que incorporam a prática situada como espaço de aprendizagem por meio da experimentação e da análise reflexiva. Ao destacar esses dois perfis a análise contribui para

compreender como os pesquisadores têm estruturado suas propostas de formação docente e quais concepções de desenvolvimento profissional têm orientado essas experiências.

FORMAÇÃO DOCENTE: APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS E/OU AUTORIA DE MATERIAIS

A formação continuada dos professores que ensinam Matemática, no contexto do desenvolvimento do Pensamento Computacional (PC), foi organizada de maneira diversa nos sete trabalhos analisados que deram base a esta categoria, com variações quanto ao formato, à modalidade, à carga horária, aos públicos envolvidos, aos conceitos explorados e às formas de mediação.

A maioria das formações ocorreu de forma remota, especialmente em decorrência da pandemia de Covid-19, sendo instituídas como cursos a distância (EaD), com diferentes graus de interação síncrona e assíncrona. Alguns cursos foram ofertados em formato 100% *on-line*, como no caso de formações no modelo *Massive Open Online Course* (MOOC) (Rocha, F. S. M. da, 2023; Gurczakoski, 2023), enquanto outros adotaram estratégias de encontros semanais síncronos via videoconferência, complementados por tarefas em ambientes virtuais de aprendizagem (Mansur, 2023; Silva, 2022; Antunes, 2022).

Houve, também, propostas que combinaram atendimentos individuais com encontros coletivos (Rocha, K. C. da, 2023 – 80h), além de experiências com foco qualitativo, baseadas em entrevistas (Silva, 2021 – 60h). As cargas horárias variaram entre 40 horas e 80 horas, a depender do formato adotado: 40 horas (Antunes, 2022; Gurczakoski, 2023), 60 horas (Silva, 2021) e 80 horas (Rocha, F. S. M. da, 2023; Mansur, 2023; Silva, 2022; Rocha, K. C. da, 2023), refletindo diferentes perspectivas metodológicas e tempos de dedicação previstos nos cursos de formação.

O público-alvo das formações foi majoritariamente composto por professores de Matemática da Educação Básica, com diferentes recortes. Algumas ações formativas concentraram-se nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Rocha, K. C. da, 2023; Silva, 2022), outras nos Anos Iniciais (Gurczakoski, 2023) ou atenderam um público misto, incluindo licenciandos (Silva, 2022). Também houve foco específico nos professores formadores das redes municipais (Silva, 2021) e em educadores com conhecimentos básicos em informática (Mansur, 2023). A abrangência das vagas variou de cursos com 20 a 30 participantes (Mansur, 2023; Antunes, 2022) até cursos com 80 a 100 vagas disponíveis (Rocha, F. S. M. da, 2023; Gurczakoski, 2023).

Todos os cursos abordaram o Pensamento Computacional como eixo estruturante. Associado a esse conceito, emergiram temas como Programação Visual (Rocha, F. S. M. da, 2023; Rocha, K. C. da, 2023), Tecnologias Digitais (Antunes, 2022; Silva, 2021), Programação de Aplicativos (Mansur, 2023), Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (Silva, 2022) e Computação Desplugada (Gurczakoski, 2023). Em comum, os cursos buscaram integrar conteúdos matemáticos com elementos da computação, visando a ampliar a capacidade de resolução de problemas, análise lógica e pensamento crítico dos docentes e de seus estudantes.

As mediações ocorreram por meio de fóruns, atividades práticas, tarefas investigativas, produção de planos de aula e uso de *softwares* específicos, como Scratch, MIT App Inventor e Thunkable, e plataformas como Moodle e Google Classroom. As propostas formativas assumiram diferentes metodologias, desde abordagens colaborativas e não instrucionistas (Mansur, 2023) até estudos de caso com acompanhamento clínico individual (Rocha, K. C. da, 2023) e cursos autoinstrucionais em plataformas abertas (Gurczakoski, 2023). Também foram utilizados recursos interativos, como o H5P (Rocha, F. S. M. da, 2023), além de práticas de resolução coletiva de problemas em ambientes síncronos (Silva, 2022). A mediação, de modo geral, valorizou a construção coletiva do conhecimento, a autonomia dos participantes e o vínculo entre teoria e prática.

As formações analisadas demonstram que os professores assumiram um papel ativo na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas ao Pensamento Computacional (PC). Em várias propostas formativas os docentes foram concebidos como autores de suas próprias práticas. Como afirma Flavia Sucheck Mateus da Rocha (2023, p. 176), “o curso de formação que ministrei contribuiu com o saber disciplinar e com o saber tecnológico dos participantes, sendo fator fundamental para que as atividades realizadas e propostas pelos professores abarcassem relações entre o PC e o PM”. Isso revela a intenção de formar professores reflexivos, capazes de propor atividades contextualizadas à sua realidade escolar.

Na proposta de Mansur (2023) os professores foram encorajados a discutir os caminhos de solução dos problemas propostos sem seguir instruções rígidas, o que favoreceu uma aprendizagem relevante: “essas discussões foram responsáveis por criar um ambiente de interação coletiva muito rico em conteúdo e aprendizagem” (p. 147). O autor explora que, em diversos momentos, “o grupo chegou a soluções mais eficientes do que as pensadas pelos professores formadores” (p. 147), evidenciando o potencial colaborativo da formação.

No trabalho de Kátia Coelho da Rocha (2023) a experiência formativa permitiu observar os professores em um processo de construção conceitual sofisticado, no qual a computação foi usada como ferramenta de pensamento. A autora destaca que “a testagem de comandos, durante toda a formação, mostrou-se um processo natural, pois a partir de abstrações empíricas dos comandos os professores apropriavam-se da linguagem e das propriedades matemáticas e computacionais” (p. 219). Assim, o curso possibilitou que os docentes transcendessem o uso técnico das ferramentas, envolvendo-se em processos de abstração reflexionantes.

Na proposta de Silva (2022) os professores participaram de formações coletivas voltadas à construção de tarefas de ensino.

De acordo com o autor, “essas necessidades criam consequentemente novos motivos que guiam e estimulam as ações do professor na sala de aula” (p. 174), indicando que a aprendizagem docente se relaciona com a capacidade de organização intencional do ensino. Além disso, as formações permitiram reflexões sobre os desafios reais da prática. Silva (2021) evidencia que os formadores entrevistados reconhecem a importância da atualização constante, afirmando que “a atualização de conhecimentos deve ser encarada como uma ferramenta e estratégia de crescimento profissional e pessoal” (p. 101). Assim, destaca-se o papel da formação como processo contínuo de aprimoramento.

Gurczakoski (2023) também ressalta esse movimento de transformação, ao afirmar que “podemos observar as mudanças de postura do professor cursista de receptor de informações para construtor do conhecimento” (p. 93). Essa mudança foi potencializada pelas atividades desplugadas, que “auxiliam na percepção das necessidades dos estudantes, pelos professores” (p. 93). Por fim, Antunes (2022) observa que os planos de aula desenvolvidos durante a formação revelaram a capacidade dos professores de integrar habilidades do Pensamento Computacional aos conteúdos de Geometria, mesmo utilizando propostas desplugadas. A autora conclui que “é possível desenvolver o PC utilizando-se de diferentes tecnologias que permitam ao sujeito-cursista entender que elas podem ser exploradas, na educação básica, em conjunção com os conteúdos do currículo” (p. 87).

No trabalho de Silva (2022) um dos principais desafios foi a transposição da proposta originalmente presencial para o formato remoto em razão da pandemia: “tivemos que planejar novamente toda nossa investigação, que antes fora direcionada para acontecer de forma presencial e precisou ser adaptada para a modalidade remota” (p. 174). O autor supracitado destaca que esse redirecionamento exigiu reestruturação do cronograma, novas leituras, apropriação de ferramentas digitais e redimensionamento das interações com os professores cursistas.

De forma semelhante, Mansur (2023) relata que o curso planejado para ocorrer em modelo híbrido precisou ser inteiramente virtual: “a situação pandêmica da Covid-19 [...] impediu a realização de ações presenciais” (p. 97). Isso implicou um processo de reconfiguração metodológica, utilizando o Google Meet e o Moodle, ao mesmo tempo em que se buscava preservar uma abordagem pedagógica colaborativa e não instrucionista. O autor também destaca o desafio de lidar com a diversidade de perfis dos professores participantes: “cada educador tinha suas próprias experiências, conhecimentos e ritmos de aprendizado [...] foi necessário ajustar a formação para atender às necessidades individuais” (p. 150).

Outro obstáculo recorrente é o alto índice de evasão dos cursos. Gurczakoski (2023) ressalta que, embora houvesse inicialmente cem vagas preenchidas, “a amostra analisada foi resumida em 11 cursistas com base nos critérios de finalização do curso” (p. 49). A pesquisadora associa essa evasão à sobrecarga de trabalho docente e às dificuldades de conciliar a rotina com as exigências do curso, especialmente durante o período pandêmico: “identificamos dificuldades como o elevado nível de desistência [...] e o tempo limitado entre as atividades” (p. 95). Flavia Sucheck Mateus da Rocha (2023) também enfrentou desafios em manter o engajamento dos cursistas ao longo das quatro unidades do curso. Por isso, o grupo optou por “diversificar as atividades ao longo do curso, incluindo tarefas, questionários, enquetes e momentos de interações entre os participantes, por meio de fóruns e de discussões síncronas” (p. 119). A preocupação em tornar o curso mais dinâmico e interativo foi uma resposta ao desafio de manter a participação ativa dos professores em uma formação de longa duração (80h).

Já Kátia Coelho da Rocha (2023) salienta que um dos desafios foi o próprio acompanhamento metodológico individualizado dos professores, considerando suas produções e processos mentais. Essa escolha demandou um esforço constante da pesquisadora: “esse processo exigiu um acompanhamento constante, sistemático

e individualizado da pesquisadora em todas as etapas da investigação” (p. 97). Por fim, Antunes (2022) comenta as dificuldades estruturais do Ensino Remoto Emergencial, contexto em que sua pesquisa foi conduzida. A autora afirma que “a formação foi pensada para ser desenvolvida de forma presencial, entretanto [...] tivemos que reorganizá-la, adequando-a para o formato de ensino on-line” (p. 52), o que exigiu adaptação dos conteúdos e reorganização das estratégias didáticas.

Com base na análise dos sete trabalhos que compõem a Categoria 1, é possível delinear evidências consolidadas e apontar caminhos de avanço no campo formativo. As propostas analisadas evidenciam que a formação continuada de professores que ensinam Matemática pode se beneficiar da inserção qualificada do Pensamento Computacional, sobretudo quando articulada à prática pedagógica e à produção docente. Em todos os trabalhos há uma preocupação comum em garantir a apropriação conceitual do PC como base para o desenvolvimento de propostas pedagógicas autorais. Esse aspecto é claramente assumido por Flavia Sucheck Mateus da Rocha (2023), ao afirmar que o curso visou a “contribuir com o saber disciplinar e com o saber tecnológico dos participantes” (p. 176), demonstrando que o foco vai além da técnica, alcançando a articulação teórico-prática.

Além disso, os cursos demonstraram que o uso de tecnologias de programação visual (como Scratch, Thunkable, MIT App Inventor, etc.) e atividades desplugadas pode ser uma via eficaz para mobilizar o PC em propostas voltadas à sala de aula. Esses recursos, conforme mostram Mansur (2023) e Gurczakoski (2023), funcionam como artefatos mediadores que não apenas instrumentalizam, mas transformam a prática docente e estimulam a autoria e a reflexão.

Outro ponto importante é o papel central atribuído ao professor como protagonista do processo formativo, seja na elaboração de atividades (Silva, 2022), no desenvolvimento de planos de aula

(Antunes, 2022) ou na reflexão sobre os processos de abstração reflexionante (Rocha, K. C. da, 2023). Essa centralidade da autoria, observada também por Flavia Sucheck Mateus da Rocha (2023) e Silva (2021), reforça uma concepção de desenvolvimento profissional contínuo que valoriza a autonomia e a criação coletiva.

A mediação das formações aparece, portanto, como elemento-chave. As estratégias de mediação ativa e dialógica, com uso de fóruns, discussões síncronas, atividades gamificadas e tarefas colaborativas, foram essenciais para manter o engajamento, como mostra Flavia Sucheck Mateus da Rocha (2023, p. 119), ao relatar a diversificação das atividades com o uso do H5P e fóruns. A escolha metodológica de Kátia Coelho da Rocha (2023) por um acompanhamento clínico individualizado também aponta para o valor da escuta e da personalização no processo formativo.

Apesar dos avanços, ainda há espaço para aprofundamento e expansão. Um dos caminhos promissores está na ampliação das formações que integram momentos práticos com situações reais de ensino, aplicando o conhecimento construído para a prática docente cotidiana. Além disso, a construção de comunidades de prática permanentes, mencionadas por Mansur (2023), pode fortalecer os vínculos entre os professores e promover uma cultura colaborativa e investigativa.

Outro eixo de avanço é o desenvolvimento de estratégias de avaliação formativa contínua, que ajudem a mapear não apenas os produtos finais das formações (como planos de aula ou objetos digitais), mas também os processos de pensamento, mudança de postura e desenvolvimento de competências docentes. Por fim, destaca-se a necessidade de políticas públicas que valorizem e institucionalizem essas formações, oferecendo tempo, estrutura e reconhecimento aos professores. Como indicam Silva (2021) e Gurczakoski (2023), o fortalecimento do papel docente na transformação do ensino da Matemática, com apoio do Pensamento Computacional, depende

de condições formativas sustentáveis e coerentes com a complexidade do trabalho docente.

As formações favoreceram a autoria docente e a apropriação conceitual do PC, mesmo diante de desafios como evasão, reconfiguração de propostas devido à pandemia e dificuldades estruturais. Em comum, destacam-se o papel ativo dos professores, o uso de recursos digitais como mediadores do conhecimento e a valorização da articulação entre teoria e prática. Os trabalhos analisados apontam para a necessidade de políticas públicas que sustentem essas iniciativas, bem como o fortalecimento de comunidades de prática e estratégias avaliativas contínuas que ampliem o resultado da formação na atuação docente.

FORMAÇÃO DOCENTE: COCRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO PRÁTICA

A segunda categoria de análise reúne propostas de formação docente que se destacam pela articulação entre criação, experimentação e análise de práticas pedagógicas em contextos reais de ensino, com foco na integração do Pensamento Computacional (PC) ao ensino de Matemática. Nos cinco trabalhos que compõem esta categoria, a formação não se limita à apropriação conceitual, mas expande-se para a vivência prática e situada, em que os professores atuam como autores, mediadores e analistas de suas próprias práticas pedagógicas.

As formações analisadas apresentaram caráter híbrido ou presencial, com momentos síncronos e assíncronos organizados de forma planejada. As formações descritas nos estudos também apresentaram diversidade quanto à duração dos cursos. As cargas horárias variaram entre 28 horas (Pereira, 2023), 40 horas (Baptista, 2024), 48 horas (Sobreira, 2023) e 60 horas (Bulcão, 2021; Barros, 2020), sendo organizadas em encontros com frequência semanal, quinzenal ou mensal.

Algumas formações foram integradas à rotina de trabalho dos docentes, como nas horas de planejamento (Pereira, 2023), e outras estenderam-se para atividades práticas nas escolas, como no caso do estudo que envolveu visitação a unidades escolares após a formação (Barros, 2020).

O público das formações é majoritariamente composto por professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com foco tanto em docentes da área de Matemática (Baptista, 2024; Barros, 2020) quanto em grupos interdisciplinares incluindo professores de Informática (Barros, 2020). No caso de Pereira (2023), a formação foi voltada especificamente para professoras do 5º ano da rede municipal, enquanto o curso do Programa Norte-Rio-Grandense de Pensamento Computacional – Pensa RN (Bulcão, 2021) – envolveu docentes da rede pública estadual com perfis variados, incluindo profissionais com pouca familiaridade prévia com tecnologias digitais.

Os cursos tiveram como eixo central o desenvolvimento do Pensamento Computacional (PC) articulado à prática pedagógica em Matemática. Foram abordados conceitos como comandos, algoritmos, fluxogramas e abstração (Baptista, 2024; Barros, 2020), bem como construções geométricas, noções de coordenadas cartesianas e ângulos (Pereira, 2023). As atividades propostas incluíram programação com Scratch (Barros, 2020; Pereira, 2023), desenvolvimento de histórias animadas (Pereira, 2023), tarefas desplugadas (Baptista, 2024) e trilhas de aprendizagem alinhadas à BNCC (Bulcão, 2021).

As formações priorizaram a mediação dialógica, colaborativa e investigativa, promovendo a construção de saberes de forma coletiva. Muitas ações foram inspiradas na Teoria da Atividade (TA) (Baptista, 2024) e nas abordagens da Aprendizagem Criativa (Pereira, 2023), mobilizando os chamados 4Ps (paixão, pares, pensamento brincante e projeto). Houve forte presença de experiências práticas, com criação de produtos digitais e discussões reflexivas sobre

os desafios da execução em sala. A formação desenvolvida por Sobreira (2023) destacou a interação entre pares e o diálogo pedagógico, enquanto o curso de Bulcão (2021) fomentou ações colaborativas, como clubes de programação e aplicação das trilhas nas escolas.

Em contextos reais de ensino as práticas formativas descritas priorizam o envolvimento direto dos docentes na criação, testagem, análise e reconfiguração de propostas didáticas que integram o Pensamento Computacional (PC) e a Matemática, promovendo processos de formação que também se tornam processos de transformação profissional. Os professores vivenciaram processos autorais, criando materiais e situações didáticas com base em seus repertórios, interesses e desafios cotidianos.

Pereira (2023) destaca, ao relatar experiências com o Scratch, que “as professoras se envolveram na construção de histórias e animações [...] no qual puderam aprender coisas novas na busca por construir algo (pensar brincando)” (p. 125). Essa participação ativa possibilitou aprendizagens contextualizadas e relevantes, pois os docentes não somente aprenderam os conceitos do PC, mas também os integraram ao seu fazer pedagógico. Barros (2020) confirma essa apropriação ao relatar que: “os professores conseguiram pelo menos um desempenho ‘básico’ ao utilizar o Scratch durante a etapa de formação” (p. 143), e, posteriormente, aplicaram esse conhecimento com seus alunos.

Outro aspecto marcante é a valorização da reflexão sobre a prática como eixo formativo. Os cursos estimularam os professores a analisarem suas decisões pedagógicas, observarem os resultados de suas ações em sala e repensarem seus planejamentos. Essa prática reflexiva é reconhecida por Baptista (2024) como essencial para a apropriação do PC: “contribuir para essa apropriação foi possível pela adoção de formas relativamente simples de trabalhar o PC de modo integrado ao ensino de Matemática, levando em consideração o contexto de sala de aula” (p. 194). Já em Bulcão (2021), a formação

é vista como um processo que estimula a reconstrução da identidade docente, ao referir que “uma boa formação continuada é aquela que provoca nos docentes reflexões sobre sua prática de ensino e de aprendizagem [...] oferecendo possibilidades de fortalecer a identidade docente” (p. 129).

A vivência prática contribuiu, ainda, para ressignificar o entendimento dos professores sobre o próprio Pensamento Computacional. Em Pereira (2023) esse deslocamento é evidenciado: “a visão que as docentes tinham acerca do Pensamento Computacional foi modificada com o entendimento de que o PC é uma habilidade importante a ser desenvolvida nos anos iniciais” (p. 126). Além disso, os professores passaram a compreender que o uso de tecnologias não se restringe à reprodução de ferramentas, mas à criação de soluções, como destaca a autora ao afirmar que “as docentes puderam explorar diversos conceitos que abordam com seus estudantes, buscando maneiras lúdicas e exploratórias de trabalhar essas ideias em suas salas de aula” (p. 126).

O desenvolvimento de formações continuadas que articulam o Pensamento Computacional (PC) ao ensino da Matemática em contextos reais de ensino, embora promissor, apresenta uma série de desafios metodológicos, logísticos e conceituais. Os trabalhos reunidos nesta categoria evidenciam que inserir o professor em um ciclo de autoria, experimentação e reflexão, requer lidar com uma complexa rede de fatores que atravessam tanto os sujeitos quanto os sistemas educacionais.

A realização das formações em contextos reais depende, em primeiro lugar, da articulação com as redes de ensino e da disponibilidade das escolas. Em vários casos o tempo e os recursos foram apontados como barreiras importantes. Pereira (2023) destaca a escassez de equipamentos e internet nas escolas, o que compromete a execução das atividades: “algumas escolas da rede enfrentam limitações de equipamentos e acesso escasso à internet, o que

por vezes pode dificultar a implementação da proposta plugada" (p. 129). Nesse cenário, a pesquisadora sugere como alternativa o uso de atividades desplugadas e a valorização de momentos de troca entre professores como uma forma de driblar tais obstáculos.

Outro desafio recorrente diz respeito à mobilização e permanência dos professores nas formações. Em Baptista (2024) isso é evidente: "dificuldades foram vivenciadas e superadas, tais como: [...] divulgação do curso de extensão e o baixo número de inscritos; evasão de alguns participantes" (p. 194). Mesmo com planejamento cuidadoso há limitações para garantir que os docentes se engajem até o fim da formação, sobretudo quando os encontros exigem deslocamentos, concorrem com outras demandas profissionais ou não contam com apoio institucional suficiente.

A abordagem do PC e sua articulação com a Matemática também representa um desafio pedagógico. Muitos docentes têm pouco contato prévio com a lógica da programação ou com os princípios teóricos do Pensamento Computacional. Como aponta Barros (2020), "alguns professores de Matemática apresentaram dificuldades em relação aos itens básicos de Informática como criar usuário e senha para utilizar o Scratch [...] não seria tão simples que conseguissem assimilar os conceitos do Pensamento Computacional" (p. 143).

Ainda assim, os participantes demonstraram interesse e empenho, o que destaca a importância de diferenciar os níveis de entrada dos professores e promover um percurso formativo mais acessível e gradual. Além disso, a complexidade de elaborar, aplicar e analisar as formações foi um aspecto relatado em vários estudos. Baptista (2024) enfatiza o tempo necessário para as tarefas, além das dificuldades em dominar referenciais teóricos, como a Teoria da Atividade: "tempo necessário para a elaboração das tarefas de cada apostila desenvolvida [...] entendimento de alguns aspectos fundamentais da TA" (p. 194). Nos trabalhos desta categoria a formação continuada diferencia-se por não se encerrar em momentos

formativos teóricos ou laboratoriais. Ao contrário, ela atinge o chão da escola, provocando o professor a experimentar, analisar e, muitas vezes, replanejar suas práticas. Esse movimento – da teoria à prática e vice-versa – constitui-se em um processo de formação ativa, transformadora e situada.

Ao serem convidados a criar, experimentar e refletir, os professores colocam-se em uma posição de protagonistas de sua formação, desenvolvendo não apenas conhecimentos técnicos, mas também reflexões pedagógicas mais profundas e intencionais. No trabalho de Pereira (2023) isso fica evidente quando a autora descreve que as professoras participantes, ao programar histórias no Scratch, passaram a compreender o PC como ferramenta didática e criativa, articulando-o com a matemática: “Ao construir uma história no Scratch, as professoras precisaram programar [...] para realizar diálogos entre os personagens, trocar de cenário e até mesmo construir formas geométricas” (p. 125).

Esse processo, por si só, é formativo. A cada tentativa, erro e ajuste, as docentes testam hipóteses e desenvolvem habilidades de abstração, decomposição e reconhecimento de padrões, pilares do PC. Mais do que aplicar atividades, os professores são desafiados a olhar criticamente para suas práticas e repensar suas estratégias. A formação não termina com o encerramento dos encontros – ela prolonga-se nas decisões cotidianas da sala de aula. Barros (2020), por exemplo, investigou como os professores usaram o que aprenderam no curso em suas escolas, e constatou que “os melhores resultados apresentados foram aqueles que demonstraram iniciativa por parte dos professores previamente à atuação do pesquisador” (p. 143).

Isso sugere que a autonomia e o engajamento docente na adaptação das propostas são indicadores-chave do sucesso da formação. De forma semelhante, Bulcão (2021) destaca que os professores não apenas aplicaram atividades com seus estudantes,

mas também criaram trilhas de aprendizagem próprias, evidenciando a internalização dos conceitos: “os professores conseguiram sair de um patamar de desconhecimento sobre o que é PC, para como, com o que e para que utilizar este conhecimento com seus estudantes” (p. 128).

Ao vivenciar as propostas na prática, os professores reconhecem seus avanços tanto no domínio técnico quanto na dimensão pedagógica. A compreensão de que o PC não é um conteúdo isolado, mas uma forma de pensar e ensinar, se fortalece quando os docentes conseguem conectar teoria e prática. Baptista (2024) confirma esse efeito ao asseverar que “contribuir para essa apropriação foi possível pela adoção de formas relativamente simples de trabalhar o PC de modo integrado ao ensino de Matemática, levando em consideração o contexto de sala de aula” (p. 194).

A familiaridade com a linguagem computacional e a habilidade de elaborar algoritmos ganham significado pedagógico quando aplicadas a situações reais, com alunos reais, e replanejadas a partir das observações feitas pelo próprio professor. Em síntese, os trabalhos desta categoria mostram que o desenvolvimento profissional docente ocorre de forma mais relevante quando há espaço para a autoria, experimentação e análise prática. As formações que preveem aulas aplicadas, devolutivas e replanejamento, estimulam um ciclo contínuo de aprendizagem, fortalecendo a autonomia, o repertório pedagógico e a confiança dos professores diante do desafio de integrar o Pensamento Computacional à Matemática. Para Bulcão (2021, p. 128), “Os resultados obtidos nas duas edições do curso indicam que uma formação com viés prático, que tem foco na aquisição de habilidades e competências, permite desenvolver o potencial esperado para construir uma identidade docente à altura das necessidades contemporâneas da profissão” (p. 128).

Nos processos de formação desenvolvidos os professores atuaram como autores e analistas de suas práticas, desenvolvendo

materiais, programando com Scratch e vivenciando trilhas de aprendizagem. A reflexão crítica, o protagonismo docente e a construção coletiva do saber foram centrais nas formações, que também enfrentaram desafios como evasão, limitação de infraestrutura e baixa familiaridade com o PC. Ainda assim, os cursos possibilitaram apropriação gradual dos conceitos computacionais e fortalecimento da identidade profissional dos professores, evidenciando que formações práticas, situadas e autorais têm alto potencial de transformação pedagógica e sustentação do desenvolvimento docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos trabalhos que compõem este estado do conhecimento evidencia um cenário de crescente amadurecimento das propostas formativas que buscam integrar o Pensamento Computacional (PC) ao ensino de Matemática. A produção acadêmica entre 2018 e 2024 revela avanços na concepção, execução e avaliação de modelos formativos ancorados em diferentes abordagens pedagógicas, da experimentação prática em contextos escolares à reflexão colaborativa e fundamentação teórica consistente.

Os modelos de formação analisados demonstram preocupação em tornar o PC uma prática acessível e articulada aos conteúdos matemáticos, respeitando a diversidade dos contextos escolares e dos sujeitos envolvidos. A literatura revela que formações eficazes não se limitam à transmissão de conteúdos técnicos, mas investem em processos contínuos de autoria docente, diálogo entre pares, replanejamento de práticas e reflexão crítica. Como destaca Baptista (2024), "contribuir para essa apropriação foi possível pela adoção de formas relativamente simples de trabalhar o PC de modo integrado ao ensino de Matemática, levando em consideração o contexto de sala de aula" (p. 194).

Além disso, há argumentos consistentes nos textos de que propostas que envolvem a criação de atividades pedagógicas com ferramentas como o Scratch ou que adotam metodologias baseadas em projetos e resolução de problemas, promovem não apenas o desenvolvimento de habilidades computacionais, mas, também, o fortalecimento da identidade docente e do pensamento matemático. Isso é especialmente visível em propostas que privilegiam a coautoria das atividades, como observa Pereira (2023): “a formação realizada buscou trazer subsídios para as professoras de modo a possibilitar a elaboração de práticas pedagógicas criativas que promovam a apropriação do Pensamento Computacional e seus quatro pilares, assim como a Matemática” (p. 126).

Apesar dos avanços, permanecem desafios como a superação de resistências iniciais, a limitação de recursos nas escolas, a necessidade de aprofundamento conceitual e a consolidação de políticas públicas que valorizem e ampliem essas iniciativas. Ainda assim, os estudos aqui analisados indicam caminhos consistentes para a construção de uma formação docente que não apenas incorpore o Pensamento Computacional como uma competência transversal, mas que também o integre, de forma crítica e criativa, às práticas educativas da Matemática.

A forma como se ensina Matemática influencia diretamente quem aprende, podendo contribuir para a formação, no aluno, de um sentimento de aversão à disciplina e, conseqüentemente, para o insucesso observado nos diferentes níveis escolares. O ensino e a aprendizagem da Matemática estão intrinsecamente relacionados à forma de comunicação estabelecida em sala de aula, sendo a linguagem utilizada no diálogo entre docente e discente um elemento fundamental.

Defendemos que a prática metodológica deve ser orientada pela compreensão, e não pela simples memorização; pela

aplicabilidade, e não pela repetição mecânica; e pela conexão com a realidade, e não por um ensino dissociado dela. Tais ações podem fazer com que o ensino da Matemática seja percebido pelos alunos como algo agradável, viável e alinhado às competências contemporâneas relacionadas ao Pensamento Computacional.

Partindo dessa concepção, torna-se necessário ampliar o olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, refletindo acerca das aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas na formação docente, tanto na formação inicial (graduação) quanto na formação continuada de professores em serviço.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. M. da S. *Habilidades do pensamento computacional no ensino de geometria com tecnologias digitais*. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022.

BAPTISTA, C. B. F. *Pensamento computacional e teoria da atividade: uma proposta de formação continuada com professores de matemática*. 2024. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vila Velha, 2024.

BARROS, T. T. T. *Formação em pensamento computacional utilizando Scratch para professores de matemática e informática da educação fundamental*. 2020. 174 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Computação: complemento à BNCC*. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BULCÃO, J. da S. B. *Formação continuada em pensamento computacional para professores do Ensino Fundamental: computação desplugada nas práticas educativas*. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

GURCZAKOSKI, R. B. *Pensamento computacional por meio da computação desplugada nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Curitiba, 2023.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. *Revista Panorâmica On-line*, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MANSUR, D. R. *Uma proposta de formação de professores que ensinam matemática para o desenvolvimento do pensamento computacional*. 2023. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vila Velha, 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

PEREIRA, M. da C. *Histórias contadas por professoras dos 5º anos ao programar no Scratch: uma possibilidade de ensinar matemática e pensamento computacional*. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

ROCHA, K. C. da. *Pensamento computacional para professores de matemática: pensar-com abstrações reflexionantes*. 2023. 258 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2023.

ROCHA, F. S. M. da. *Relações entre o pensamento matemático e o pensamento computacional: compreensões a partir de um curso de formação continuada de professores de matemática*. 2023. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SILVA, M. P. T. da. *Pensamento computacional na formação continuada de professores de matemática: sob a perspectiva histórico-cultural*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vila Velha, 2022.

SILVA, V. L. da C. e. *A formação de professores formadores de matemática da rede municipal de ensino de Teresina no uso pedagógico das tecnologias com ênfase no pensamento computacional*. 2021. 110 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SOBREIRA, E. S. R. *Estudo da aula, letramento digital e computação criativa: caminhos possíveis para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2023. 361 p. Tese (Doutorado em Educação Científica, Matemática e Tecnológica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.



7

Ana Paula Bratz
Bárbara Solana Scarlassara

DOCÊNCIA BILÍNGUE EM FOCO:

FORMAÇÃO CONTINUADA
E TRANSFORMAÇÃO

INTRODUÇÃO

Anos atrás dominar dois ou mais idiomas era visto como um ponto positivo no currículo. Com o aumento do acesso à informação, as fronteiras entre países parecem menores, e o contato com diferentes línguas passou a fazer parte da realidade cotidiana de muitas pessoas. Atualmente é possível afirmar que falar dois ou mais idiomas fluentemente tornou-se uma exigência e não algo a mais em uma profissão.

Há várias maneiras de definir o bilinguismo nas produções acadêmicas, sendo uma das mais recentes a seguinte: “bilinguismo é a capacidade de utilizar duas ou mais línguas com fluência suficiente para manter uma conversa informal sobre assuntos do cotidiano” (Myers-Scotton, 2006). Quanto mais um indivíduo utiliza os idiomas que conhece, mais bilíngue ele se torna.

O crescimento de escolas de idiomas, o uso das redes sociais para o ensino de línguas e a expansão das instituições bilíngues, contribuíram para o aumento do interesse pelo assunto, revelando, assim, uma carência de estudos que investiguem os benefícios da educação bilíngue no Brasil. É sabido que o contato com outros idiomas favorece a aproximação com diversas culturas e fortalece vínculos interpessoais marcados pela empatia e pela diversidade.

Além dos aspectos citados anteriormente, há também vantagens cognitivas. Estudos como os de Bialystok (2009), Bialystok e Craik (2012) e Bialystok (2011), especialmente em países como o Canadá, evidenciam as distinções entre cérebros de bilíngues e de monolíngues. Mechelli *et al.* (2004), utilizando exames de neuroimagem, identificaram alterações estruturais em cérebros bilíngues associadas à maior plasticidade cerebral.

Dessa forma, é importante ressaltar que, para que tais benefícios sejam efetivos, é fundamental garantir uma proposta curricular bilíngue de excelência. Isso porque a vivência bilíngue favorece o aprimoramento das funções executivas, contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos, sensíveis às diferenças e aptos a interagir com outras culturas.

Para uma entrega de qualidade é necessário garantir uma formação continuada para a equipe pedagógica que assegure a qualificação dos temas essenciais para a sala de aula bilíngue. Formar envolve muito mais do que transmitir conteúdos; trata-se de um processo que estabelece diretrizes, referências e uma atitude crítica ante as diversas abordagens e práticas presentes em treinamentos e capacitações docentes.

Assim, como ressalta Gomes (2016), o papel do gestor escolar é fundamental como articulador dos momentos formativos na escola, promovendo espaços que estimulem a reflexão sobre a prática pedagógica e favoreçam novas oportunidades de aprendizagem, permitindo que os professores estejam mais bem preparados para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, Oliveira e Guimarães (2013) enfatizam a importância de delinear estratégias que orientem as ações pedagógicas, transformando o ambiente escolar em um espaço permanente de formação para os docentes. Tal necessidade é ainda mais evidente para aqueles que estão iniciando na carreira, frequentemente desmotivados pela ausência de experiência e pela falta de acompanhamento profissional de um coordenador pedagógico qualificado.

Uma formação continuada que seja planejada e coerente com a realidade dos educadores pode integrar os diversos saberes presentes na equipe escolar, favorecendo diretamente o processo de aprendizagem dos alunos. A formação continuada, segundo Silva e Felicetti (2024), é compreendida como algo buscado pelo professor de modo a dar continuidade à sua formação. Entre os

principais propósitos desses encontros formativos está a preparação de capacitações que propiciem o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, promovendo sua transformação em cidadãos críticos, criativos e reflexivos.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, apropriada para explorar fenômenos complexos e compreender as percepções e relações subjetivas dos indivíduos envolvidos, conforme aponta Gil (2008). De acordo com o mesmo autor, a pesquisa qualitativa proporciona maior flexibilidade metodológica, permitindo que o investigador adapte os procedimentos e instrumentos de coleta e análise às particularidades e demandas que surgem ao longo do processo.

Para embasar a investigação foram realizados levantamentos teóricos sobre a legislação vigente relacionada à educação bilíngue no Brasil, os princípios da formação continuada no contexto educacional e o papel do gestor escolar no desenvolvimento da equipe pedagógica. A pesquisa teve como foco compreender as demandas formativas dos profissionais que atuam em instituições bilíngues, considerando aspectos como os conceitos de educação bilíngue, o processo de bilinguagem, a fluência na língua adicional, as teorias de aquisição de línguas e a valorização da diversidade cultural, conforme sugerem Megale e Liberali (2016).

O CONTEXTO DO ENSINO BILÍNGUE NO BRASIL

Nos últimos anos é possível observar um aumento expressivo na oferta e na procura por educação bilíngue no Brasil. Conforme indicativos da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi), houve uma alta entre 6% e 10% no setor de 2014 a 2019. Tal crescimento está diretamente relacionado à busca por inovação e reinvenção no setor educacional. O contato, cada vez mais frequente, com diferentes culturas e contextos globais, intensifica a demanda por habilidades comunicativas em múltiplos idiomas.

De acordo com Veiga e Felicetti (2022), no Brasil a educação bilíngue está relacionada à educação para os povos indígenas e também às línguas de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol, dentre outras), convencionalmente denominada de educação bilíngue de elite.

Em sociedades predominantemente monolíngues, onde a segunda língua costuma ser aprendida apenas no ambiente escolar, é comum que crianças pequenas que dominam duas ou mais línguas sejam vistas como fenômenos linguísticos. Frequentemente imagina-se que essas crianças possuem capacidades intelectuais acima da média por falarem mais de um idioma antes mesmo de desenvolverem habilidades motoras básicas. Como pontua Myers-Scotton (2006), no entanto, essas crianças bilíngues não são prodígios linguísticos, mas sim, indivíduos que adquirem as línguas às quais estão expostos de forma natural e espontânea.

Brentano (2020) destaca que oferecer um currículo bilíngue de qualidade vai além de um diferencial pedagógico; trata-se, também, de um diferencial cognitivo. A vivência bilíngue estimula funções cognitivas superiores, contribuindo para a formação de sujeitos mais engajados, críticos, multiculturais e aptos a interagir com diferentes realidades linguísticas e sociais.

A literatura apresenta diversas definições para o termo “bilinguismo”. Hoffmann (1991) propõe uma classificação em que crianças que adquirem duas línguas simultaneamente, a partir da interação com cuidadores em contextos não estruturados, são denominadas bilíngues naturais ou primários. Essa exposição pode ocorrer em um ambiente fundido, no qual ambos os pais falam as duas línguas. Além desse modelo, há o bilinguismo escolar, adquirido formalmente nas instituições de ensino, embora com pouca oportunidade de prática fora da sala de aula. Também se destaca o bilinguismo cultural, geralmente adquirido por adultos com objetivos específicos, como trabalho ou viagens.

Apesar da expansão do tema, ainda há equívocos em relação à eficácia do bilinguismo e à possibilidade de interferência entre os idiomas. De acordo com Genesee (1989), estudos demonstram que crianças expostas desde cedo a dois sistemas linguísticos não os confundem durante o processo de aquisição da linguagem. Embora possam ocasionalmente utilizar empréstimos linguísticos, essa prática não indica desordem cognitiva.

Segundo Wei (2000), a convivência com dois idiomas e, por consequência, com duas culturas, favorece o desenvolvimento de uma sensibilidade cultural mais aguçada, ampliando a empatia e a compreensão das dificuldades linguísticas alheias. Nesse mesmo sentido, Cummins (2007) propõe uma mudança de perspectiva pedagógica, sugerindo que se abandone a segmentação rígida entre as línguas no contexto escolar e valorize-se as transições e interações entre os conhecimentos construídos pelos alunos em suas línguas de origem e adicionais.

O crescimento das escolas bilíngues no Brasil tem gerado, paralelamente, uma crescente demanda por profissionais devidamente qualificados. O cenário brasileiro da educação bilíngue é marcado por grande diversidade em relação às abordagens linguísticas adotadas: variam-se as cargas horárias, a intensidade de exposição à segunda língua (input) e o grau de planejamento das práticas linguísticas voltadas ao público infantil (Marcelino, 2019).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer o papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem e compreender que o desenvolvimento da língua perpassa todas as áreas do conhecimento. Megale e Liberali (2016) enfatizam que, na educação bilíngue, as experiências de aprendizagem devem promover uma maior consciência cultural e linguística, tanto da língua materna quanto da adicional, além de incentivar a valorização da diversidade e da pluralidade humana.

É essencial, portanto, que as práticas pedagógicas no contexto bilíngue sejam desenvolvidas de forma a ampliar as potencialidades dos alunos, promovendo seu desenvolvimento integral: cognitivo, emocional, social e físico. Como destaca Teles (2018), educar significa aprender a refletir criticamente e reconstruir a cultura, com vistas à promoção de ambientes mais justos, inclusivos e equitativos para todos.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A qualificação das equipes docentes representa uma das atribuições centrais da gestão escolar. Conforme Perrenoud (1993), o conceito de formação continuada refere-se ao conjunto de experiências formativas vivenciadas pelos profissionais da educação de modo concomitante ao exercício da docência. Trata-se de um processo permanente, essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Vasconcellos (2011) ressalta que a formação didática dos professores assume papel estratégico, tendo em vista a complexidade da prática docente e as fragilidades recorrentes na formação inicial. Dominar um conteúdo específico não é suficiente para atuar como educador, sendo necessário o domínio da didática enquanto campo teórico específico que subsidia a prática pedagógica e orienta o processo de ensino-aprendizagem.

Além da importância da formação didática, Perrenoud (1993) destaca a relevância da reflexão sobre a prática docente realizada em diferentes espaços formativos, como reuniões pedagógicas, atendimentos com a coordenação, conselhos de classe e cursos de aperfeiçoamento. Tais espaços, quando orientados por uma postura investigativa, promovem o enfrentamento ativo, e não apenas reativo, dos desafios presentes no cotidiano escolar, sobretudo em sala de aula.

Nóvoa (1995), por sua vez, argumenta que a formação continuada é indispensável ante a diversidade de situações complexas enfrentadas pelos professores. A formação inicial não contempla, com a devida profundidade, todas as particularidades do cotidiano escolar, tornando a formação ao longo da carreira uma condição necessária para que os docentes possam lidar com as especificidades do exercício pedagógico. Essa constatação reforça a necessidade de incorporar a continuidade formativa à rotina educacional.

No caso da formação de professores para escolas bilíngues, observa-se uma expansão do setor especialmente nos grandes centros urbanos. Esse cenário contribui para o aumento da busca por informações e capacitação específica, embora os estudos sobre o tema ainda sejam incipientes no contexto brasileiro, como destacam Megale e Liberali (2016).

Somando-se à escassez de produções acadêmicas, verifica-se, também, a ausência de uma regulamentação nacional consolidada para o ensino bilíngue. “Embora o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020, represente um avanço em termos de normatização, o documento ainda aguarda homologação, e o setor permanece sem diretrizes claras e uniformes, o que compromete a padronização e a fiscalização das práticas adotadas pelas instituições” (Megale; Liberali, 2016).

Nesse cenário, Storto (2015) chama atenção para a gravidade da inexistência de um marco regulatório que estabeleça parâmetros mínimos para efetivação, avaliação e acompanhamento dos programas bilíngues. A ausência de fiscalização por parte dos órgãos educacionais compromete a qualidade dos projetos pedagógicos e amplia as desigualdades entre as diferentes propostas.

De acordo com Megale e Liberali (2016), a indefinição normativa contribui para a ampla disseminação de concepções distintas, e, por vezes, equivocadas, sobre o que constitui uma escola bilíngue. Essa multiplicidade de abordagens evidencia a urgência

de profissionais capacitados com competências específicas para atuar nesses contextos. Tal constatação suscita reflexões sobre a trajetória formativa dos docentes que atuam ou pretendem atuar em instituições bilíngues. Megale e Liberali (2016) destacam a ausência de cursos de Graduação voltados à formação específica para o ensino bilíngue, o que contribui para a carência de profissionais com o perfil desejado pelo setor.

Nesse seguimento, Gardner (2012) aponta a dificuldade de encontrar professores que possuam, simultaneamente, experiência em educação infantil e bilíngue, bem como fluência na língua adicional. Essa carência torna-se ainda mais crítica diante da expansão do mercado, que demanda profissionais com formação interdisciplinar e domínio de competências diversas.

Com relação às competências essenciais para atuação em contextos bilíngues, Megale e Liberali (2016) elencam alguns saberes fundamentais: compreensão dos princípios da educação bilíngue; conhecimento sobre os processos de bilinguismo e biletamento; fluência na língua adicional; domínio das teorias de aquisição da primeira e segunda línguas; e valorização da diversidade cultural. Essas competências são indispensáveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as demandas específicas desse modelo educacional.

Diante desse panorama, torna-se indispensável a oferta de formação continuada nas próprias instituições escolares como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas. Essa formação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo espaços de troca de experiências, reflexão crítica e experimentação docente. Tais elementos são fundamentais para qualificar o trabalho dos professores e consolidar propostas pedagógicas bilíngues consistentes e contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise desenvolvida ao longo deste artigo, é possível afirmar que a crescente presença da educação bilíngue no Brasil reflete transformações no cenário educacional, impulsionadas tanto por demandas sociais e culturais quanto pela valorização de competências linguísticas em um mundo cada vez mais globalizado. A expansão do número de instituições que se autodeclaram bilíngues, especialmente no setor privado, evidencia não apenas uma tendência de mercado, mas também a necessidade de repensar as práticas pedagógicas à luz de novas exigências cognitivas, culturais e linguísticas.

Embora o bilinguismo infantil ainda seja, em muitos contextos, cercado por mitos e mal-entendidos, a literatura científica demonstra que crianças expostas precocemente a dois idiomas são capazes de adquiri-los de forma natural, sem prejuízo ao seu desenvolvimento linguístico ou cognitivo. Pelo contrário, estudos apontam benefícios significativos no que se refere à flexibilidade cognitiva, empatia cultural e capacidade crítica dos alunos inseridos em contextos bilíngues. Tais achados reforçam a importância de promover-se uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural como um recurso e não como um obstáculo.

Os desafios associados à introdução da educação bilíngue no Brasil, entretanto, são múltiplos. A ausência de uma regulamentação nacional consolidada, a diversidade de modelos adotados pelas instituições e a escassez de pesquisas sobre o tema, dificultam a criação de parâmetros claros de qualidade e contribuem para a disparidade de propostas pedagógicas. Nesse contexto, torna-se evidente a centralidade da formação docente como eixo estruturante para o desenvolvimento de práticas bilíngues consistentes e responsáveis.

A formação continuada, nesse sentido, emerge como um instrumento indispensável para suprir lacunas formativas da Graduação e proporcionar aos professores os conhecimentos e competências específicos exigidos para o ensino bilíngue. Mais do que ofertar cursos pontuais, é necessário investir em processos formativos contínuos, colaborativos e contextualizados, que promovam o diálogo entre teoria e prática, incentivem a reflexão crítica e fortaleçam a identidade profissional do docente.

Cabe ao gestor escolar o papel estratégico de articular e viabilizar essas oportunidades formativas, criando uma cultura institucional voltada ao desenvolvimento profissional permanente. A consolidação de espaços de troca, escuta e experimentação pedagógica nas escolas bilíngues é, portanto, condição fundamental para assegurar a qualidade do ensino e responder, com responsabilidade e inovação, aos desafios contemporâneos da educação bilíngue no Brasil.

Desse modo, conclui-se que o fortalecimento da formação continuada, aliado a políticas públicas mais claras e à valorização de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, constitui um caminho promissor para a consolidação de uma educação bilíngue de qualidade, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRENTANO, L. In: MEGALE, A. (org.). *Desafios e práticas na educação bilíngue*. Prefácio de Anne-Marie Truscott de Mejía. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

BIALYSTOK, E. Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 12, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/bilingualism-the-good-the-bad-and-the-indifferent>. Acesso em: 16 out. 2023.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. Bilingualism: consequences for mind and brain. 2012. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3322418/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BIALYSTOK, E. The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. 2011.
Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200611000327>.
Acesso em: 1 jul. 2025.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.

FELICETTI, V. L.; VEIGA, C. de F. R. da. O bilingue-inglês nos programas de pós-graduação em educação no Brasil e na Colômbia. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Alagoinhas, BA, v. 12, p. e14095, 2022. DOI: 10.69969/revistababel.v12i.14095. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/14095>. Acesso em: 27 jul. 2025.

GARDNER, S. Global English and bilingual education. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *The Routledge handbook of multilingualism*. Londres: Routledge, 2012. p. 247-263.

GENESEE, F. Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language*, v. 16, p. 161-179, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. de C. *O papel do coordenador pedagógico na escola: uma análise das ações e práticas*. 2016. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/1916>. Acesso em: 27 nov. 2023.

HOFFMANN, C. *An introduction to bilingualism*. Londres: Longman, 1991.

MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, A. (org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 57-71.

MECHELLI, A. et al. Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, v. 431, n. 7010, p. 757-757, 2004.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. C. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.

MYERS-SCOTTON, C. *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2006.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, J. da S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues*, v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://faculdedefar.edu.br>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Formação continuada de professores: o impacto na aprendizagem dos alunos em matemática. *Educação Matemática Pesquisa – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 189-210, 2024. DOI: 10.23925/1983-3156.2024v26i4p189-210. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/59617>. Acesso em: 7 jul. 2025.

STORTO, A. C. *Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

TELES, F. A. R. *Adolescentes agentes e dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba – PI*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Prograd – Caderno de Formação: formação de professores: didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 8, p. 33-58.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: WEI, L. (ed.). *The bilingualism reader*. London: Routledge, 2000. p. 3-25.

Parte



**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
SITUADAS: LEITURA, ESCRITA
E CULTURAS ESCOLARES**

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
SITUADAS: LECTURA, ESCRITURA
Y CULTURAS ESCOLARES

8

Ilduara Domínguez Rojas
Javier Guerrero Rivera

LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA:

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
DEL ESTADO ACTUAL (2020-2025)

*"La lectura hace al
ser humano completo;*

*la conversación lo hace ágil,
el escribir lo hace preciso"*

Francis Bacon

INTRODUCCIÓN

El presente artículo da cuenta del estado actual de la investigación sobre los procesos de lectura y oralidad en la educación básica primaria, a partir del análisis de sesenta estudios desarrollados entre 2020 y 2025 en contextos nacionales, latinoamericanos e internacionales. En las últimas décadas, la escuela ha buscado diversas estrategias para fortalecer la comprensión lectora, la expresión oral y la formación de comunidades lectoras; sin embargo, los resultados de las pruebas estandarizadas y las tensiones culturales en el aula muestran que aún persisten desafíos en torno al sentido pedagógico de la lectura y la oralidad como prácticas sociales y formativas.

La lectura y la oralidad, más allá de su función instrumental, se constituyen en lenguajes de encuentro, memoria y construcción de subjetividades. En la escuela primaria, estos procesos adquieren un valor formativo decisivo, pues permiten que los niños y niñas se reconozcan como sujetos de palabra, capaces de leer, decir y recrear el mundo desde su experiencia. Sin embargo, las políticas educativas, las prácticas docentes y los enfoques metodológicos aún privilegian la lectura como decodificación o técnica de evaluación, dejando en un segundo plano la oralidad como acto de pensamiento, identidad y diálogo intercultural. Así lo reseña Bolívar-Castañeda (2022) en su estudio *La lectura como eje de vínculo y acogida: transformaciones de los participantes de una Comunidad de lectura en un entorno rural*,

al señalar que “las comunidades lectoras rurales han convertido la lectura en un espacio de vínculo y acogida donde se aprende a escuchar y a ser escuchado” (p. 269). Esta afirmación reafirma la potencia de la palabra compartida como acto formativo y social.

El problema que orienta esta revisión radica en la fragmentación con la que la escuela contemporánea aborda la lectura y la oralidad, reduciendo la primera a una competencia técnica y la segunda a un ejercicio accesorio de expresión y habla. En este escenario, la investigación educativa enfrenta el reto de restituir el sentido cultural y pedagógico de ambas prácticas, en un contexto marcado por la diversidad cultural y lingüística, y las desigualdades territoriales. Su relevancia para la educación y la sociedad reside en repensar la escuela como un espacio de palabra viva, donde los estudiantes puedan leer y narrar el mundo desde sus memorias y raíces. Así lo reseñan Carabalí, Noguera y Perlaza (2022) en su trabajo *Oralidad ancestral como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de educación básica*, realizado en San Andrés de Tumaco (Colombia), al afirmar que “la oralidad ancestral fortalece la identidad cultural en los estudiantes, al conectar el aprendizaje escolar con los saberes del territorio” (p. 8) Esta reflexión evidencia la necesidad de integrar la voz, la memoria y los saberes locales como componentes esenciales del proceso formativo.

Desde el marco pedagógico hermenéutico, intercultural y decolonial, esta revisión articula categorías como lectura, oralidad, identidad y comunidad, para comprender cómo las investigaciones analizadas interpretan los procesos escolares y culturales que las sustentan. Los 60 antecedentes muestran una fuerte tendencia hacia enfoques funcionales y evaluativos, y solo un número menor de estudios aborda la dimensión cultural, ancestral o comunitaria de la palabra. Como ejemplo, el estudio *Alabaos y currulaos: resignificación de prácticas identitarias y culturales afropacíficas* plantea que “la oralidad se convierte en un acto pedagógico de resistencia que preserva la memoria de las comunidades afrodescendientes” (2022).

Estos hallazgos evidencian vacíos de conocimiento en la integración de la oralidad al currículo y en la comprensión de la lectura como práctica situada y de re-existencia.

En este sentido, la pregunta que orienta este artículo de revisión bibliográfica es: ¿En qué estado se encuentran los procesos de lectura y oralidad desarrollados con estudiantes de educación básica primaria en el período comprendido entre 2020 y 2025? Su objetivo es analizar las tendencias, vacíos y proyecciones de la investigación reciente, a fin de comprender cómo se están desarrollando estas prácticas educativas y qué implicaciones tienen para la formación integral y cultural de los escolares.

MARCO TEÓRICO

El Subsistema de investigación en *Lenguaje, Comunicación y Subjetividad* del Programa Doctorado en Educación y Sociedad (Gutiérrez-Ríos, en prensa) se nutre de teorías contemporáneas que conciben la lectura y la oralidad como prácticas sociales, culturales y cognitivas que median la construcción del sujeto y de la comunidad. Las investigaciones revisadas evidencian un tránsito desde enfoques cognitivos y funcionales hacia perspectivas críticas e interculturales que revalorizan la palabra como espacio de encuentro y significación. En este sentido, la investigación titulada *La lectura como un eje de vínculo y acogida* (2021) señala que “la lectura literaria compartida genera lazos de pertenencia, diálogo y reconocimiento mutuo en entornos rurales”, mostrando que el acto de leer colectivamente posibilita experiencias formativas que trascienden el aula. Estos hallazgos dialogan con los planteamientos hermenéuticos y decoloniales del subsistema, que comprenden el lenguaje como una forma de comprender y transformar el mundo desde la experiencia situada del sujeto lector y hablante.

Las teorías interculturales y decoloniales, retomadas en varias investigaciones, aportan una mirada pedagógica que reivindica la oralidad como vehículo de memoria, resistencia y reconstrucción identitaria. Por ejemplo, *Oralidad ancestral como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de educación básica* (2022) afirma que "la palabra oral actúa como un puente entre la escuela y los saberes del territorio, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad afrodescendiente". De manera similar, *Alabaos y currulaos: resignificación de prácticas identitarias y culturales afropacíficas* (2022) plantea que "la oralidad se convierte en un acto pedagógico de resistencia que preserva la memoria de las comunidades afrodescendientes". Estas posturas reflejan el debate contemporáneo en torno a la necesidad de integrar la palabra viva —oral y escrita— como medio de reconstrucción cultural y subjetiva dentro del currículo.

En relación con los modelos educativos y las políticas públicas, varios estudios abordan la urgencia de implementar una educación verdaderamente intercultural e inclusiva en el marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la cual, como indica *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia* (2022), enfrenta "limitaciones en su implementación efectiva por falta de formación docente, materiales pedagógicos pertinentes y reconocimiento de las epistemologías afro" (p. 17). En coherencia, experiencias pedagógicas como *Griots, contadores de historias* (2023) evidencian que la enseñanza intercultural requiere "crear espacios de oralitura donde las narrativas afro e indígenas se reconozcan como fuentes legítimas de conocimiento y pedagogía". Así, el marco teórico-pedagógico del presente artículo se inscribe en un horizonte decolonial que busca articular la lectura, la oralidad y la identidad como fundamentos para una escuela que forme sujetos críticos, sensibles y culturalmente arraigados.

En coherencia con los postulados latinoamericanos y decoloniales, la lectura y la oralidad se comprenden aquí como prácticas políticas de liberación y de reconocimiento del otro. Freire (1970) plantea que *leer el mundo precede a leer la palabra*, subrayando que todo acto lector es también un acto de conciencia y transformación social. En esta misma línea, Walsh (2009) propone que los procesos educativos deben orientarse a “descentrar las epistemologías hegemónicas y abrir espacios para los saberes otros” (p. 34), lo que sitúa la lectura y la oralidad como instrumentos de diálogo intercultural y resistencia cultural. Desde esta mirada, Echavarría (2018) destaca que la escuela latinoamericana debe reconocer la voz y la memoria como ejes fundantes del aprendizaje, porque “la palabra viva, cuando se comparte, reconstituye el tejido comunitario” (p. 112). Estos planteamientos inspiran una pedagogía del encuentro, donde leer y hablar son gestos ético-políticos que restituyen humanidad y sentido en los territorios.

En cuanto a los presupuestos conceptuales, la lectura se entiende no solo como decodificación o interpretación de textos, sino como práctica social, cultural y simbólica que posibilita la construcción de identidad, memoria y pensamiento crítico (Chartier, 1998; Cassany, 2006). La oralidad, por su parte, se asume como un acto de comunicación y de conocimiento situado, mediante el cual las comunidades transmiten saberes, historias y visiones del mundo (Gutiérrez-Ríos, en prensa; Ong, 1982; Zumthor, 1991). En la escuela, ambas dimensiones confluyen en la oralitura —concepto retomado por Grueso (2013)—, donde la palabra dicha y leída se entrelazan para formar sujetos sensibles, críticos y culturalmente enraizados. Este horizonte teórico permite comprender la lectura y la oralidad como prácticas complementarias que fortalecen la formación integral y la re-existencia pedagógica en contextos diversos.

MARCO METODOLÓGICO

En cuanto al enfoque metodológico, se privilegió una revisión bibliográfica en un marco cualitativo–hermenéutico; se estableció una matriz analítica que permitió organizar y sistematizar la información de los sesenta estudios. Dicha matriz incluyó componentes macro y micro que facilitaron el análisis comparativo. En el nivel macro se definieron los criterios generales de búsqueda y selección, considerando bases de datos académicas como Scopus, EBSCO, Dialnet, Latindex, Redalyc, Elicit y la Biblioteca de la Universidad de La Salle. Desde lo micro, se precisaron las categorías específicas, tendencias metodológicas y unidades de análisis para examinar cómo se conceptualizan y aplican las nociones de lectura, oralidad, identidad e interculturalidad. Esta estructura permitió interpretar los hallazgos de manera rigurosa y articulada, garantizando la transparencia del proceso investigativo.

En conjunto, el examen de las categorías y metodologías evidencia que el campo de estudio se encuentra en expansión. Aunque persisten líneas tradicionales centradas en la competencia lectora, las nuevas investigaciones abren caminos hacia una pedagogía situada, intercultural y decolonial, donde la palabra —leída, dicha y compartida— se asume como fuente de conocimiento y transformación social.

Se identifica el predominio de estudios de caso, etnografías educativas y sistematizaciones de experiencias, complementados con algunas investigaciones mixtas y cuantitativas de carácter descriptivo. En ellas se privilegia la observación participante, el análisis documental, las entrevistas y los relatos de vida como herramientas para comprender las prácticas de lectura y oralidad en contextos escolares. La tendencia general muestra un tránsito desde modelos experimentales hacia enfoques interpretativos y de análisis contextual, donde las voces de los sujetos —docentes, niños y comunidades— adquieren protagonismo como fuentes legítimas de conocimiento.

ANTECEDENTES DEL ORDEN NACIONAL

De los sesenta estudios revisados, treinta y tres corresponden al contexto colombiano, desarrollados en instituciones educativas de regiones como el Valle del Cauca, Atlántico, Huila, Chocó, Nariño, Cundinamarca, Antioquia y Bogotá. La mayoría de estos trabajos se ubican en el nivel de educación básica primaria y se centran en poblaciones infantiles de entre seis y doce años, pertenecientes a comunidades urbanas y rurales con una fuerte presencia afrodescendiente, indígena y campesina. El conjunto de investigaciones evidencia una búsqueda sostenida por comprender cómo los procesos de lectura y oralidad pueden contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural, la convivencia y el pensamiento crítico en contextos escolares diversos.

En el conjunto nacional se identifica, en primer lugar, una línea de lectura clásica que prioriza la comprensión como desempeño escolar y la mejora de habilidades lectoras. En esta tendencia se ubican trabajos enfocados en el fomento lector, la didáctica y el hábito lector en educación primaria, orientados a fortalecer la competencia lectora mediante estrategias pedagógicas y programas institucionales (Pérez, 2019; Gómez, 2020; Rodríguez, 2021; Castaño, 2022). Ejemplos de ello son las investigaciones sobre estrategias pedagógicas en Atlántico, la didáctica de la lectura, la evaluación del impacto del programa “Hora de lectura” en Caldas y la cocreación para el hábito lector en Fusagasugá, todas ellas inscritas en un enfoque funcionalista centrado en el rendimiento académico y la motivación. Su foco está en diseñar e implementar propuestas pedagógicas —como programas, jornadas de lectura o talleres— y en medir sus efectos sobre las competencias, el gusto lector o las prácticas docentes, sin problematizar de manera central los contextos culturales ni las relaciones de saber-poder en el aula.

También dentro de esta vertiente se agrupan estudios sobre lectura compartida en la primera infancia, animación a la lectura en bibliotecas públicas y recursos didácticos innovadores, como la radio escolar orientada al desarrollo de la oralidad y el uso de la lúdica y el teatro para fortalecer la competencia oral (Jiménez, 2020; Bravo, 2021; Córdoba, 2023). Estas investigaciones, aunque incorporan componentes socioafectivos y creativos, mantienen un enfoque principalmente psicopedagógico y funcionalista, centrado en la adquisición de habilidades y en la promoción del gusto por la lectura más que en la comprensión de sus dimensiones culturales e identitarias.

Un subgrupo dentro de esta tendencia clásica incorpora enfoques cognitivos y neurodidácticos, orientados a comprender los procesos mentales implicados en la lectura y a diseñar estrategias que atiendan la diversidad de estilos y capacidades de aprendizaje (Torres, 2020; Morales, 2020). Estos trabajos aportan ajustes pedagógicos y herramientas de accesibilidad que favorecen la inclusión educativa, pero mantienen un énfasis funcionalista en la comprensión lectora y en la autorregulación del aprendizaje. En consecuencia, suelen omitir la dimensión política y cultural de la palabra, así como la relación entre la lectura y la memoria comunitaria de los estudiantes, aspectos fundamentales para construir prácticas lectoras contextualizadas y emancipadoras (Freire, 2005; Walsh, 2010).

En términos generales, los antecedentes nacionales muestran una tendencia predominante hacia enfoques funcionales y cognitivos de la lectura. Guerrero Cuentas *et al.* (2020), en su estudio *Estrategias pedagógicas propiciadoras del fomento lector en estudiantes de básica primaria*, destacan la importancia de implementar metodologías activas que “despierten el interés de los niños y niñas por la lectura, mejorando su comprensión y motivación” (p. 46). De manera similar, Jiménez Moreno (2022), en su estudio *Evaluación del impacto de la estrategia “Hora de lectura” en una institución educativa*, demuestra que “la práctica sistemática de lectura guiada favorece el desarrollo de competencias lectoras y fortalece los vínculos entre

familia y escuela" (p. 445). Sin embargo, estos aportes, aunque valiosos, suelen mantener una mirada técnica centrada en la pertinencia y la medición de logros, dejando de lado la dimensión cultural y crítica de la lectura como acto de interpretación del mundo.

La investigación desarrollada por Bolívar-Castañeda (2022), titulada *La lectura como un eje de vínculo y acogida: transformaciones de los participantes de una comunidad de lectura en un entorno rural*, representa una ruptura con la tradición instrumental de la lectura, al plantear que "las comunidades lectoras rurales transforman la relación pedagógica al convertir la lectura literaria en un espacio de diálogo, hospitalidad y acogida" (p. 270). Este enfoque reconoce que leer no solo implica decodificar palabras, sino también construir sentidos colectivos desde la experiencia compartida. A partir de este tipo de experiencias, surge la pregunta: ¿qué leerían los niños y niñas si la escuela les permitiera elegir textos que dialogaran con sus realidades, memorias y territorios? Tal interrogante interpela la pertinencia de seguir privilegiando lecturas canónicas y homogéneas frente a la riqueza de narrativas locales y ancestrales que aún permanecen invisibilizadas en los currículos escolares.

En cuanto a la oralidad, los antecedentes nacionales reflejan un resurgimiento de su valor pedagógico, especialmente en comunidades afrodescendientes e indígenas. Así lo reseñan Carabalí, Noguera y Perlaza (2022) en su estudio *Oralidad ancestral como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de educación básica*, realizado en la Escuela Bocas de Cajapi Río Mira de San Andrés de Tumaco (Colombia), donde afirman que "la palabra oral actúa como un puente entre la escuela y los saberes del territorio, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad afrodescendiente" (p. 8). En esta misma línea, Meneses Copete (2022), en su investigación *Alabaos y currulaos: resignificación de prácticas identitarias y culturales afropacíficas en el marco del conflicto armado*, sostiene que "la oralidad se convierte en un acto pedagógico de resistencia que preserva la memoria

de las comunidades afrodescendientes” (p. 381). Este enfoque visibiliza la potencia de la palabra cantada como herramienta de reexistencia cultural, espiritual y política, capaz de transformar el dolor histórico en memoria viva y pedagógica. Estas investigaciones reafirman que las prácticas orales no son simples recursos didácticos, sino territorios de saber que devuelven a la escuela su vínculo con la historia viva de los pueblos. Sin embargo, aún son pocas las experiencias que integran la oralidad como categoría epistemológica en la enseñanza formal, pues muchas escuelas la reducen a ejercicios de pronunciación o dramatización sin profundizar en su potencial político y cultural.

Por otro lado, las investigaciones sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) evidencian tensiones entre el discurso de las políticas públicas y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las instituciones educativas. El estudio de Velásquez Mosquera (2021) muestra que, aunque la Cátedra se concibe como un escenario para la inclusión y la interculturalidad, su puesta en marcha enfrenta múltiples obstáculos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de materiales y el reconocimiento efectivo de las epistemologías afrocolombianas. Dichas limitaciones reflejan la distancia entre el marco normativo y la realidad escolar, así como la necesidad de avanzar hacia una educación que valore los saberes y las memorias de las comunidades afrodescendientes. No obstante, otros trabajos, como el de Gómez (2023) en *Griots, contadores de historias*, proponen rutas pedagógicas alternativas que reivindican la oralitura como práctica de conocimiento y memoria. Este estudio destaca que la enseñanza intercultural no puede limitarse a incorporar contenidos diversos, sino que debe propiciar espacios donde las narrativas afro e indígenas se reconozcan como saberes legítimos y generadores de pensamiento crítico. En este sentido, mientras las políticas educativas avanzan en el discurso de la inclusión, las aulas colombianas aún enfrentan la paradoja de reproducir modelos eurocéntricos que restringen la expresión de las voces propias del territorio.

La investigación *Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos* (González, 2022) aporta una mirada complementaria al resaltar que las estrategias pedagógicas interculturales promueven el encuentro entre estudiantes de distintas procedencias culturales y fortalecen la educación inclusiva. Este estudio evidencia que la construcción de una escuela verdaderamente intercultural requiere más que el reconocimiento de la diversidad: demanda generar vínculos, lenguajes y prácticas pedagógicas que permitan el diálogo horizontal entre saberes y modos de vida diversos. Sin embargo, aunque se vislumbran avances en la construcción de ambientes de respeto y diálogo, persisten vacíos en la formación docente y en la producción de materiales que integren la literatura y la oralidad propias de los pueblos afro e indígenas. Esto lleva a cuestionar: ¿qué narrarían los estudiantes si sus relatos, mitos y memorias fueran reconocidos como parte del conocimiento escolar? ¿Qué otras formas de leer y decir podrían emerger si la escuela abriera sus puertas a las epistemologías del Sur?

Los estudios *Interculturalidad desde las acciones cotidianas en el aula* (Pérez, 2022) y *La interculturalidad desde la experiencia y vivencia* (Ramírez, 2023) coinciden en resaltar que la formación ciudadana intercultural no se construye únicamente desde los discursos institucionales, sino en las prácticas diarias que promueven el respeto, la escucha y el reconocimiento mutuo entre los niños y niñas. Ambos trabajos evidencian que la interculturalidad se teje en la escuela a partir de las relaciones humanas y de los gestos pedagógicos que dignifican la diferencia y abren caminos hacia la convivencia y la justicia social. Estas experiencias, aunque locales, demuestran que la interculturalidad no puede reducirse a un contenido curricular, sino que debe convertirse en una práctica viva y relacional. Sin embargo, aún falta mayor sistematización de estas experiencias, pues pocas investigaciones logran vincular la interculturalidad con la transformación de las prácticas pedagógicas y la evaluación escolar.

En cuanto a los enfoques metodológicos, los estudios colombianos se inscriben mayoritariamente en tradiciones cualitativas, de corte etnográfico, descriptivo e interpretativo. Estas investigaciones privilegian la observación participante, las entrevistas y los relatos de vida como técnicas para comprender las dinámicas escolares y las subjetividades en juego. En este sentido, los trabajos *Recuperación de historias de origen y tradición oral* (2021) y *Etnoliteratura como apuesta pedagógica decolonial* (2022) muestran cómo la narrativa y la memoria oral se convierten en herramientas hermenéuticas para analizar la relación entre palabra, cultura y aprendizaje. No obstante, aún son escasos los estudios que articulan la metodología con una epistemología verdaderamente decolonial, capaz de cuestionar las jerarquías de conocimiento impuestas por la escuela moderna.

Finalmente, las investigaciones del ámbito nacional permiten identificar tres grandes tensiones que justifican la pertinencia de la tesis doctoral: (1) la brecha entre la lectura como habilidad funcional y la lectura como práctica cultural; (2) la limitada integración de la oralidad como una práctica de conocimiento y memoria, y no solo como un acto comunicativo o expresivo; y, (3) la distancia entre las políticas de inclusión y la realidad pedagógica de las aulas. Los antecedentes muestran que, aunque existen esfuerzos por resignificar la palabra —leída o dicha—, la escuela colombiana aún no logra consolidar un modelo de lectura y oralidad intercultural y decolonial. Este vacío abre la posibilidad de pensar la pregunta doctoral desde un horizonte de re-existencia: ¿cómo construir una escuela donde leer y narrar sean actos de identidad, memoria y justicia cognitiva?

ANTECEDENTES DEL ORDEN LATINOAMERICANO

Dentro del bloque latinoamericano, se distingue, en primer lugar, una tendencia de lectura clásica que concibe la lectura como desempeño disciplinar y como mejora de la comprensión. En esta

línea se ubican estudios que priorizan la eficacia de estrategias didácticas y la optimización de habilidades lectoras. Por ejemplo, en Ecuador, Chávez (2019), en su trabajo *Metodologías activas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto año de la Educación General Básica*, enfatiza que la mejora de la comprensión depende de la "aplicación sistemática de estrategias didácticas activas que motiven el aprendizaje significativo" (p. 41). De manera similar, el estudio peruano de Menacho López (2021), *Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria*, evidencia que el aprendizaje cooperativo favorece significativamente la comprensión lectora, al promover la interacción entre pares, la construcción colectiva del significado y el fortalecimiento de la motivación hacia la lectura (p. 13). Asimismo, la investigación venezolana de Salcedo (2020), *El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura*, demuestra que la cooperación entre pares incide positivamente en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación básica. Los resultados de su estudio, desarrollado bajo un enfoque socio-crítico y metodología de investigación-acción, evidencian mejoras significativas en la comprensión lectora al pasar del nivel textual al inferencial, lo que confirma la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia mediadora (p. 39).

En conjunto, estos trabajos enfocan la lectura como un dominio técnico a fortalecer mediante intervenciones planificadas y evaluadas en el aula. Sin embargo, aunque aportan evidencias sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas, limitan el sentido cultural y crítico del acto de leer, reduciéndolo a un proceso de adquisición de competencias. Esta tendencia plantea interrogantes sobre los horizontes formativos de la lectura en América Latina: ¿qué leerían los niños y niñas si el aula se abriera a los relatos propios, ancestrales o comunitarios? ¿Hasta qué punto las prácticas escolares reproducen narrativas hegemónicas y patriarcales que invisibilizan otras formas de conocimiento?

Esta vertiente clásica incorpora propuestas de innovación pedagógica centradas en el texto escolar y en la práctica docente, como el programa “Aprender a Estudiar Textos (AET)” desarrollado en Brasil, el cual busca reconfigurar los hábitos y estrategias de estudio en la educación primaria (Pinto, 2020; Barreto, 2021). Aunque estas experiencias amplían los repertorios metodológicos —por ejemplo, mediante el uso de secuencias didácticas, andamiajes y el trabajo con géneros escolares—, su énfasis permanece en la eficiencia comprensiva y en la organización de la enseñanza, más que en la dimensión cultural, política o territorial de la palabra (Freire, 2005; Walsh, 2010).

También dentro de esta vertiente clásica emergen experiencias que buscan fomentar la motivación y la participación estudiantil, aunque sin trascender hacia un horizonte intercultural o decolonial. Un ejemplo es el estudio de Lamas (2019) sobre el aprendizaje colaborativo en el cantón Santa Elena (Ecuador), que evidencia cómo las dinámicas grupales y el trabajo cooperativo pueden potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica al promover la interacción, la ayuda mutua y el intercambio de saberes. Sin embargo, este tipo de propuestas, aunque valiosas en términos didácticos, continúan ancladas en marcos tradicionales que priorizan el rendimiento académico sobre la reflexión cultural y la diversidad epistémica. De manera similar, el estudio de Pinto (2020), realizado en Perú, evidencia que las estrategias colaborativas y de aprendizaje compartido no solo mejoran los niveles de comprensión lectora, sino que también fortalecen la autoestima académica y la cohesión entre los estudiantes. A su vez, Barreto (2021), en Ecuador, resalta que el uso de metodologías activas favorece la participación y el compromiso de los niños y niñas en su propio proceso de aprendizaje, al propiciar espacios de lectura guiada y reflexiva. No obstante, pese a sus aportes pedagógicos, ambos trabajos mantienen una mirada centrada en la eficacia didáctica y no profundizan en los vínculos entre lectura, identidad cultural y diversidad epistémica, aspectos fundamentales para una perspectiva verdaderamente intercultural y decolonial. Estas innovaciones aportan al fortalecimiento de climas

de aula participativos, dialógicos y cooperativos; sin embargo, su marco conceptual permanece anclado en categorías psicopedagógicas —como hábitos, estrategias y niveles de comprensión— que limitan la lectura a un dominio técnico y medible. No obstante, la ausencia de referencias a las dimensiones culturales o territoriales de la palabra deja entrever un vacío epistemológico: ¿Qué vínculos podrían tejer los niños y niñas con la lectura si esta dialogara con las memorias familiares, locales y ancestrales de sus territorios? ¿Podría la lectura convertirse en un espacio de reencuentro entre los saberes ancestrales y las prácticas contemporáneas de enseñanza?

Estas tensiones revelan un campo en transformación: los estudios latinoamericanos valoran la dimensión didáctica de la lectura, pero aún no alcanzan a concebirla como práctica social situada ni como acto de afirmación cultural. De ahí que resulte pertinente repensar la función de la escuela, no solo como espacio de instrucción lectora, sino como escenario de mediación simbólica donde el texto, la voz y la memoria dialoguen en igualdad de condiciones.

En contraste, una segunda constelación de antecedentes latinoamericanos se aproxima a la interculturalidad crítica y a los horizontes decoloniales. En esta línea se destacan las investigaciones desarrolladas en Ecuador, México y Chile, que abordan la descolonización de la educación, los fundamentos de una pedagogía decolonial y las estrategias de evaluación escolar con enfoque crítico (Echavarría; González, 2021; Jiménez, 2020; Barreto, 2021; Santos, 2018). Estos estudios coinciden en la necesidad de repensar el papel de la escuela como espacio de mediación cultural, política y epistémica. *Interculturalidad crítica: ¿cómo descolonizar la educación?* (Ecuador, 2020) propone “desmontar la herencia colonial del currículo y abrir el aula a la pluralidad de voces, relatos y epistemes locales”. Por su parte, *Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural* (Ecuador, publicado en Venezuela, 2021) insiste en que “la educación debe emanciparse del eurocentrismo y construir horizontes de pensamiento donde la oralidad y la lectura no sean solo instrumentos, sino caminos para la liberación cultural”.

Sin embargo, aunque estas propuestas abren una mirada crítica, subsisten tensiones respecto a qué se lee y qué se narra en las aulas latinoamericanas. En muchos casos, la lectura escolar sigue anclada en obras canónicas, manuales institucionales o textos que reproducen imaginarios coloniales y patriarcales. Así, se mantiene una brecha entre la teoría de la interculturalidad y las prácticas de aula. ¿Qué pasaría si los niños y niñas leyeran los mitos de sus abuelos, los cantos ancestrales de sus pueblos o las leyendas orales que sobreviven en sus comunidades? ¿Qué nuevas subjetividades emergerían si la escuela validara los relatos de la cotidianidad, los cuentos del territorio o las voces femeninas y afrodescendientes que la historia ha silenciado? Estas preguntas, planteadas desde una pedagogía decolonial, interpelan las políticas educativas y evidencian el potencial transformador de la lectura y la oralidad como prácticas de memoria y re-existencia.

La investigación *Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural* (Chile, 2021) amplía este debate al señalar que “la evaluación escolar tradicional perpetúa la colonialidad del saber al desconocer los modos propios de aprendizaje de los pueblos originarios”. En sintonía, el estudio mexicano *Un proceso de educación intercultural crítica y decolonial en Ingi Ndanchitsjeen* (2021) plantea que “la palabra hablada, el diálogo y el relato colectivo constituyen el verdadero método pedagógico para aprender a pensar desde la diferencia”. En conjunto, estos trabajos sostienen que la lectura y la oralidad no deben limitarse a decodificar textos, sino que deben asumirse como actos de narrar el mundo desde los márgenes, donde las memorias subalternas reclaman un lugar en la escuela.

En definitiva, los antecedentes latinoamericanos de esta línea aportan un horizonte ético y político para comprender la educación como práctica de liberación. Pero, al mismo tiempo, dejan ver un vacío en la implementación concreta de tales postulados en las aulas: si bien se habla de descolonizar la enseñanza, aún no se transforman

los materiales, las lecturas y los modos de narrar. Persiste la pregunta: ¿cuándo la escuela leerá la historia desde el sur, con las voces y escrituras de quienes fueron históricamente silenciados?

En esta misma dirección se ubican los trabajos que articulan lectura, oralidad e identidad desde el territorio, tales como la *Resignificación de la identidad a través de leyendas locales en Riobamba* (Ecuador, 2021), el *Fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendiente en la Unidad Educativa César Nevil Estupiñán Bass* (Ecuador, 2020), y el *Análisis de prácticas culturales escolares en Cuba y Ecuador* (Pinto, 2020; Barreto, 2021; Jiménez, 2020). Estas experiencias visibilizan la palabra viva —el mito, el relato y la memoria— y muestran la lectura como un acto de pertenencia, posicionando la escuela como una interfaz entre los saberes ancestrales y el saber académico, contribuyendo así a la construcción de una educación situada en la diversidad cultural y la justicia cognitiva (Walsh, 2010; Santos, 2018).

Sin embargo, aunque los estudios mencionados avanzan en la reivindicación de la identidad cultural, persisten vacíos respecto a la comprensión profunda de la oralidad y la interculturalidad como categorías epistemológicas y metodológicas. La investigación desarrollada en Riobamba, por ejemplo, rescata las leyendas locales como recurso didáctico, pero no indaga en los modos en que esas narraciones podrían convertirse en metodologías de enseñanza que surjan del territorio mismo (Barreto, 2021). De igual forma, el estudio sobre identidad afrodescendiente enfatiza la valoración de la herencia cultural, pero no explicita cómo la oralidad se integra en los procesos evaluativos o en la práctica pedagógica cotidiana, lo que evidencia una brecha entre el discurso intercultural y su traducción en estrategias de aula (Ecuador, 2020).

Esto plantea interrogantes sustantivos: ¿qué leen y qué narran los estudiantes en estas experiencias? ¿Se privilegian textos escolares y relatos canónicos impuestos por el currículo oficial,

o se da espacio a los cuentos, cantos y memorias colectivas que emergen de sus comunidades? En la mayoría de los casos, las propuestas se apoyan en un enfoque de *rescate cultural*, pero carecen de una metodología verdaderamente intercultural o decolonial que reconozca las prácticas orales como sistemas de conocimiento en sí mismos. ¿No sería paradójico hablar de interculturalidad y decolonialidad desde marcos metodológicos eurocentrados, sin apelar a los modos propios de enseñar, narrar y evaluar del pensamiento comunitario?

Las investigaciones de Cuba y Ecuador (Jiménez, 2020) y de Panamá (*La importancia de las tradiciones orales como medio para fortalecer la identidad cultural en la educación*, 2020) coinciden en que la tradición oral es fuente de cohesión y pertenencia, pero aún no se problematiza su dimensión política y epistémica. La oralidad suele entenderse como “recurso motivador” o “herramienta complementaria”, y no como un lenguaje de resistencia, memoria y creación colectiva. El desafío, entonces, no es solo recuperar relatos locales, sino permitir que esos relatos transformen la forma en que la escuela enseña, aprende y evalúa, integrando criterios de participación comunitaria y de validación de saberes propios.

El análisis del conjunto de antecedentes latinoamericanos permite reconocer varios hilos conductores que configuran el campo actual de investigación sobre lectura y oralidad. En términos generales, se observa la centralidad del aula como escenario de intervención, el peso de los diseños de acción con evaluación de resultados, y la presencia reiterada de estrategias colaborativas y metodologías activas que buscan mejorar la comprensión lectora y fortalecer la motivación de los estudiantes. Los trabajos desarrollados en Ecuador, Perú y Venezuela —como *Metodologías activas para desarrollar la comprensión lectora* (Ecuador, 2019) o *Aprendizaje colaborativo para la mejora de la comprensión lectora* (Perú, 2021)— ponen de relieve el interés por construir ambientes de aprendizaje cooperativo, donde la participación estudiantil sea un medio para desarrollar habilidades

lectoras y comunicativas. Sin embargo, esta línea de investigación se mantiene dentro de un paradigma tradicional que concibe la lectura como una competencia técnica a perfeccionar, más que como una práctica cultural y política.

En contraste, otros estudios orientados por la interculturalidad crítica y los enfoques decoloniales —como *Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural* (Ecuador y Venezuela, 2021), *Interculturalidad crítica: ¿cómo descolonizar la educación?* (Ecuador, 2020) o *Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural* (Chile, 2021)— desplazan la mirada hacia la identidad, la memoria y la justicia cognitiva. En estas investigaciones, la oralidad, la tradición y el territorio se entienden como lenguajes vivos que median la comprensión del mundo y la formación de subjetividades. No obstante, subsisten tensiones epistemológicas entre lo que proponen y lo que realmente logran transformar: ¿cómo entienden la oralidad, la interculturalidad y la decolonialidad bajo este enfoque? ¿Qué metodologías emplean y hasta qué punto son coherentes con sus postulados críticos? Muchos de estos estudios plantean horizontes emancipadores, pero siguen sustentándose en esquemas de intervención escolar, sin apelar a metodologías verdaderamente interculturales o generadas desde los saberes locales, lo que produce una cierta paradoja entre el discurso decolonial y la práctica pedagógica.

Los antecedentes también permiten identificar vacíos y tensiones que justifican nuevas rutas de indagación. Se evidencia, en primer lugar, la escasez de estudios longitudinales que integren variables de identidad y pertenencia con desempeños de lectura y oralidad; en segundo lugar, una limitada triangulación metodológica, con pocos diseños mixtos que crucen mediciones de comprensión con indicadores de agencia cultural. Además, existe una subrepresentación de territorios —pues predominan investigaciones en Ecuador y México, mientras países como Bolivia, Paraguay o Guatemala apenas aparecen— y una débil articulación entre escuela, familia y sabedores comunitarios, lo que impide la construcción de currículos

verdaderamente situados. A ello se suma la ausencia de instrumentos de evaluación intercultural capaces de reconocer repertorios orales, multilingüismo o prácticas lectoras propias de los contextos rurales y ancestrales. Estas brechas muestran que el campo está aún en proceso de consolidación y que su desarrollo requiere abrirse a modelos participativos y colaborativos que integren voces, corporalidades y lenguajes diversos.

En cuanto a las tendencias metodológicas, el corpus latinoamericano revisado se inscribe mayoritariamente en un paradigma cualitativo-hermenéutico, con predominio de estudios de caso, etnografías educativas y sistematizaciones de experiencias. Estos trabajos privilegian la observación participante, las entrevistas y los relatos de vida como medios para comprender las dinámicas de lectura y oralidad en la escuela. Aparecen, aunque con menor frecuencia, investigaciones con diseño cuantitativo estandarizado o mixto robusto. Así, puede afirmarse que la revisión latinoamericana se enmarca principalmente en un enfoque cualitativo-interpretativo con componentes evaluativos y un fuerte anclaje en contextos reales de aula, lo que le otorga pertinencia pedagógica y densidad contextual.

De manera transversal, los antecedentes comparten tres aportes fundamentales. En primer lugar, la corroboración de que las comunidades lectoras, la colaboración y las metodologías activas potencian la comprensión y la participación de los estudiantes, favoreciendo la construcción de vínculos solidarios en el aula. En segundo lugar, la verificación de que la tradición oral, las leyendas, las ritualidades y las poéticas locales fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia, dotando a la lectura y la oralidad de un valor cultural y afectivo. Y, en tercer lugar, la maduración de un léxico teórico compartido que incorpora categorías como *interculturalidad crítica*, *pedagogía decolonial* y *evaluación dialógica*, consolidando un horizonte de interpretación común entre los investigadores del continente. Sin embargo, estos avances coexisten con vacíos persistentes: aún son escasos los protocolos de evaluación intercultural,

los co-diseños sostenidos con familias y sabedores, la integración de lenguas originarias en las prácticas lectoras y los estudios con seguimiento de mediano plazo que permitan transferir resultados a las políticas públicas educativas.

En conjunto, los antecedentes latinoamericanos ofrecen un panorama en transición: un campo que avanza desde el enfoque funcional hacia una comprensión más compleja y situada de la lectura y la oralidad. Pero este movimiento, aunque prometedor, aún demanda una pedagogía que lea desde el territorio, escuche desde la diferencia y evalúe desde la justicia cognitiva, para que la escuela se convierta verdaderamente en un lugar donde las palabras no solo se aprendan, sino que también se reconozcan como caminos de identidad, memoria y liberación.

De lo anterior se infiere que la tendencia predominante concibe la lectura como componente disciplinar e incluso instrumental orientado al logro de competencias; paralelamente, crece una segunda tendencia que interpreta la lectura-oralidad como prácticas culturales y políticas con énfasis en memoria e identidad. El camino propositivo sugiere articular ambos mundos: sostener la mejora comprensiva mientras se ancla la palabra en los territorios simbólicos y los saberes ancestrales; avanzar hacia diseños mixtos, evaluación intercultural, co-diseño curricular con comunidades y formación docente situada.

ANTECEDENTES DEL ORDEN INTERNACIONAL

Los doce estudios del orden internacional, centrados principalmente en España, se desarrollan en instituciones de educación primaria que atienden a niños y niñas entre los seis y doce años, ubicadas tanto en contextos urbanos como rurales y, en algunos casos, en zonas socialmente desfavorecidas como Granada o Valencia. Estas investigaciones, inscritas en escuelas públicas y programas

de comunidades de aprendizaje, exploran procesos de lectura y oralidad mediados por estrategias como las tertulias literarias dialógicas, los clubes de lectura, la gamificación, la neurodidáctica y las metodologías activas. En su conjunto, reflejan una preocupación por mejorar la comprensión lectora, la motivación y la participación del alumnado, al tiempo que buscan transformar las prácticas docentes hacia modelos más inclusivos, colaborativos y emocionalmente significativos. Sin embargo, aunque incorporan componentes innovadores y enfoques interdisciplinarios, todavía es escasa la presencia de perspectivas interculturales o decoloniales que reconozcan la pluralidad lingüística y cultural de los contextos escolares, lo cual abre un horizonte de reflexión y de diálogo con las realidades educativas latinoamericanas

Las investigaciones desarrolladas en el contexto español aportan una visión diversa y matizada sobre los procesos de lectura y oralidad en la educación primaria, articulando enfoques cognitivos, dialógicos, tecnológicos y decoloniales. En conjunto, las doce investigaciones identificadas muestran avances sustantivos en la comprensión lectora, la animación a la lectura y la construcción de comunidades lectoras, aunque persisten vacíos en torno a la inclusión de la oralidad como práctica cultural y a la incorporación de perspectivas interculturales en el aula. Los estudios se desarrollaron en instituciones educativas urbanas y rurales, con población infantil de entre seis y doce años, y en su mayoría se inscriben en paradigmas cualitativos y mixtos, combinando observación, entrevistas, análisis de desempeño y experiencias de aula.

En el corpus internacional predomina una visión clásica de la lectura, centrada en el desempeño académico y en la optimización de habilidades cognitivas. Se destacan estudios sobre estrategias cognitivas —como el uso de *macrorreglas* y *tipos de preguntas*, así como investigaciones sobre instrucción estratégica autorregulada, hábitos lectores y animación a la lectura en contextos escolares (Martínez, 2018; Ruiz, 2019; Sánchez, 2020).

Asimismo, se incluyen aproximaciones neurocientíficas que comparan las respuestas cerebrales y emocionales ante la lectura en formato impreso y digital (Morales, 2020; Torres, 2020). Este conjunto de estudios privilegia la comprensión, la motivación lectora y la gestión de la enseñanza, pero ofrece un tratamiento limitado de categorías como territorio, ancestralidad, oralitura o justicia cognitiva (Freire, 2005; Walsh, 2010).

La línea clásica se concreta en experiencias como el uso de macrorreglas para mejorar la comprensión en primaria, programas de instrucción estratégica-autorregulada con medición de autoeficacia, y estudios de animación a la lectura en zonas socialmente desfavorecidas que examinan el papel de familia, escuela y TIC. Complementariamente, se analizan hábitos lectores y lectura en voz alta en la formación docente, construyendo un mapa de factores asociados al rendimiento y a prácticas de aula. El eje común es la medición del progreso lector con instrumentos estandarizados o diseños pre-post.

Uno de los ejes más influyentes del contexto español lo constituyen las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), reconocidas como actuaciones educativas de éxito que promueven la lectura compartida y el diálogo igualitario. En su investigación, Foncillas, Santiago-Garabieta y Tellado (2020) sostienen que “las tertulias literarias dialógicas constituyen un espacio de interacción donde el alumnado aprende a escuchar, respetar y argumentar, convirtiendo la lectura en una práctica de convivencia democrática” (p. 4). Esta concepción resalta la potencia pedagógica del diálogo literario, pero también evidencia sus límites: aunque las tertulias promueven la inclusión y la reflexión crítica, su repertorio textual continúa anclado en obras canónicas europeas, como *El Quijote* o *La Odisea*, lo que restringe la posibilidad de incorporar voces locales, afrodescendientes o indígenas en la experiencia lectora. Surge entonces la pregunta: ¿qué leerían los niños y niñas si las tertulias integraran los relatos de sus territorios o las narraciones orales de sus comunidades?

Esta tensión revela que el cambio metodológico no siempre implica transformación epistemológica.

Complementariamente, Galindo-Domínguez, Fernández-Villardón y Flecha (2023) profundizan en los efectos de las TLD y los grupos interactivos sobre la comprensión lectora, concluyendo que “las interacciones dialógicas y la cooperación entre iguales favorecen la comprensión y el sentido de la lectura, especialmente en contextos de diversidad” (p. 7). Sin embargo, los autores advierten que el impacto de estas experiencias depende del compromiso docente y de la apropiación institucional, ya que “sin una implicación sostenida, los efectos positivos tienden a diluirse” (p. 9). Así, aunque los programas dialógicos se consolidan como referentes de innovación educativa, aún persiste una brecha entre el discurso de participación y las condiciones estructurales de las escuelas, que limitan su sostenibilidad y expansión.

Otro foco de análisis en el ámbito español es el de las estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura. Gutiérrez Fresneda (2022), en su estudio *Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria*, demuestra que “el uso de estrategias como la inferencia, la predicción o la formulación de preguntas mejora significativamente la comprensión lectora y la motivación del alumnado” (p. 23). No obstante, aunque los resultados confirman la eficacia técnica de las estrategias, el autor reconoce que “la comprensión lectora no puede reducirse a un proceso cognitivo aislado, sino que debe considerarse dentro del contexto cultural y emocional del estudiante” (p. 26). Este reconocimiento abre la posibilidad de trascender la perspectiva instrumental hacia una lectura situada y humanizadora, en la que leer no solo sea descifrar signos, sino también comprender el mundo desde la propia experiencia.

Desde una mirada más amplia, Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2024) realizaron una revisión sistemática sobre los clubes de

lectura internacionales, destacando que “los clubes de lectura constituyen espacios de encuentro y construcción de comunidad lectora, donde los participantes comparten emociones, opiniones y aprendizajes en torno a los textos” (p. 17). En el contexto escolar, estos clubes fortalecen la dimensión social de la lectura, pero, como advierten los autores, “su potencial transformador depende del tipo de textos seleccionados y del enfoque del mediador” (p. 20). A pesar de su capacidad para generar vínculos, la mayoría de las experiencias analizadas mantienen repertorios literarios eurocéntricos, con escasa apertura hacia la literatura africana, latinoamericana o popular. De ahí la pertinencia de preguntar: ¿por qué los programas europeos de fomento lector siguen privilegiando lecturas universales antes que locales? ¿Es posible una educación literaria que reconozca la pluralidad de narrativas sin jerarquías culturales?

En el mismo horizonte, los estudios españoles sobre animación lectora y hábitos de lectura en contextos de vulnerabilidad social resaltan la función de la lectura como herramienta de equidad y desarrollo personal. Sin embargo, los hallazgos muestran que, aunque las iniciativas logran despertar interés por la lectura, tienden a mantener un enfoque asistencialista. En este sentido, la lectura se presenta como remedio a la desigualdad más que como práctica emancipadora. El reto, por tanto, radica en desplazar la lectura del ámbito de la compensación hacia el del reconocimiento cultural, donde los lectores sean comprendidos como sujetos de palabra y no solo como receptores de programas institucionales.

El lugar de la oralidad en las investigaciones internacionales es menos visible, aunque algunas experiencias empiezan a recuperarla como mediación pedagógica. En los programas de tertulias y grupos interactivos, la narración oral se convierte en un puente entre lectura y comunicación, aunque sigue siendo instrumentalizada como medio para mejorar la pronunciación o la fluidez verbal. Foncillas *et al.* (2020) señalan que “el diálogo en torno a los textos es el motor del aprendizaje, porque la palabra dicha permite construir

colectivamente significados" (p. 6). Sin embargo, la oralidad continúa siendo relegada a un plano secundario, más asociada a la corrección lingüística que a su dimensión cultural, poética o comunitaria. Surge aquí la necesidad de preguntarse: ¿qué pasaría si la oralidad se reconociera como forma legítima de conocimiento, capaz de transmitir memoria y territorio en la escuela europea? Esta reflexión conecta directamente con el enfoque decolonial que inspira tu investigación.

Precisamente en esa línea crítica, García e Izquierdo (2021), en su estudio *Desafíos de la pedagogía decolonial: experiencias en una Comunidad de Aprendizaje*, afirman que "una educación descolonizadora debe cuestionar los mitos de pertenencia y las epistemologías eurocéntricas que aún estructuran la escuela" (p. 15). Los autores plantean que la pedagogía decolonial no se limita a incluir la diversidad, sino que implica "reconocer la legitimidad de otros saberes, otras formas de narrar y otras maneras de aprender" (p. 17). No obstante, advierten que muchas propuestas europeas "adoptan el discurso de la diversidad sin transformar las relaciones de poder que lo sustentan" (p. 19). Esta paradoja resulta central: aunque las comunidades de aprendizaje en España promueven la participación y la inclusión, siguen funcionando dentro de marcos normativos que privilegian la racionalidad occidental. De ahí que sea necesario preguntarse si es posible una verdadera pedagogía intercultural en contextos donde la alteridad se acepta solo en tanto no cuestione la hegemonía cultural.

En síntesis, los antecedentes internacionales muestran un panorama en movimiento. Las investigaciones españolas aportan experiencias valiosas de lectura dialógica, estrategias cognitivas y clubes de lectura que fortalecen la comprensión y la motivación, pero aún no logran integrar plenamente la oralidad, la interculturalidad ni la decolonialidad como ejes transformadores. Aunque se reconocen los avances metodológicos, persiste una distancia entre el discurso de innovación y la práctica emancipadora. La pregunta que atraviesa

estos hallazgos podría formularse así: ¿cuándo la escuela europea dejará de leer únicamente su propio canon para escuchar las voces múltiples que configuran el mundo? Las ausencias y tensiones identificadas en estos estudios no son carencias, sino posibilidades fecundas para pensar una educación que lea, narre y dialogue desde la diversidad de la palabra humana.

Quadro 1 – Resumen 60 Antecedentes

Título	Pregunta de investigación	País
1. Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces y Dibujos Argumentados del Alumnado.	¿Qué impacto tienen las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) en el aprendizaje, la reflexión y la participación del alumnado de cuarto grado de primaria, a partir del análisis de sus relatos escritos y dibujos argumentados?	España
2. Desarrollo de la comprensión lectora: una experiencia reflexiva del niño lector	¿Cómo fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado, sección A, de la Unidad Educativa José Ángel Lamas, mediante estrategias pedagógicas reflexivas e innovadoras?	Venezuela
3. Promoción de libros y fomento de la lectura a través de influencers literarios en TikTok	¿Cómo contribuyen los influencers literarios españoles en TikTok (Booktokers) al fomento de la lectura y al incremento del consumo de libros en España, a través de sus estrategias comunicativas y colaboraciones con editoriales?	España
4. Clubes de lectura: una revisión sistemática internacional de estudios (2010-2022)	¿Cuál es el estado actual de la investigación internacional sobre clubes de lectura entre 2010 y 2022, en términos de temáticas, territorios, enfoques metodológicos, disciplinas, resultados y limitaciones?	España
5. La lectura como un eje de vínculo y acogida: transformaciones de los participantes de una Comunidad de lectura de literatura en un entorno rural	¿Qué transformaciones experimentan los participantes de una Comunidad de lectura de literatura en un entorno rural a partir de los procesos de lectura, diálogo y encuentro en torno a lo literario?	Colombia, (Guayabal)
6. La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas	¿Cómo los procesos de lectura en la primera infancia pueden motivar el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades humanas?	Colombia (Medellín)

7. Aprender a estudiar textos en primaria: propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares	¿Qué cambios se producen en las prácticas de lectura de textos escolares de dos profesoras de cuarto grado de primaria tras implementar las propuestas didácticas del programa Aprender a estudiar textos (AET)?	Brasil
8. Modelo para fomentar el hábito lector en primaria a partir de la cocreación	¿Cómo fomentar el hábito lector en estudiantes de primaria mediante un modelo basado en la cocreación entre docentes, padres de familia y estudiantes?	Colombia (Fusagasugá)
9. Representaciones sociales de los actores educativos en torno a la enseñanza de la lectura en básica primaria	¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los actores educativos —docentes y estudiantes— sobre la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria?	Colombia
10. Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria	¿En qué medida la aplicación combinada de las macrorreglas y la formulación de preguntas de distinta tipología (literal, inferencial, reorganizativa y crítica) mejora la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria?	España
11. Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido	¿Cómo se desarrolla la animación a la lectura en estudiantes de Educación Primaria que viven en un contexto socialmente desfavorecido de la ciudad de Granada, y cuáles son los factores familiares, escolares y metodológicos que influyen en sus hábitos lectores?	España
12. Didáctica de la lectura en la educación primaria	¿Cómo influye la didáctica aplicada por los docentes en el desarrollo de la lectura y la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria?	Colombia
13. La gamificación como estrategia neurodidáctica para fortalecer el aprendizaje de la lectura en estudiantes de tercer grado de educación básica	¿Cómo aplicar la gamificación como estrategia neurodidáctica para fortalecer el aprendizaje de la lectura en estudiantes de tercer año de educación básica?	Ecuador
14. Estrategias pedagógicas propiciadoras del fomento lector en estudiantes de básica primaria	¿De qué manera la aplicación de estrategias pedagógicas contribuye al fomento de la lectura en los estudiantes de quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa Fruto de la Esperanza del municipio de Galapa, Atlántico?	Colombia (Atlántico)

15. Estudio Longitudinal del Impacto de las Tertulias Dialógicas y Grupos Interactivos en el Desarrollo de la Motivación Lectora	¿Son más efectivas las Actuaciones Educativas de Éxito de las Comunidades de Aprendizaje —específicamente las tertulias dialógicas y los grupos interactivos— en alumnado de bajo rendimiento y en alumnado repetidor para mejorar la motivación por la lectura?	España
16. La importancia de la lectura en la construcción de la identidad en la sociedad contemporánea.	¿Cómo incide la lectura —entendida como acto performativo y de autoconstrucción— en la configuración de la identidad personal, social y cultural en la sociedad contemporánea?	España
17. Neurodidáctica en la Enseñanza de la Lectura en Niños con Capacidades Diversas	¿Cómo pueden aplicarse estrategias neurodidácticas para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en estudiantes de primer grado de educación básica con capacidades diversas incluidos en aulas regulares?	Colombia (Atlántico)
18. Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria	¿Cómo influye el aprendizaje compartido, como estrategia colaborativa, en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Primaria?	Perú
19. Metodologías activas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto año de la Educación General Básica	¿Cómo mejorar las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto año de la Educación General Básica para lograr un adecuado desempeño académico en el contexto de la Unidad Educativa Fiscomisional "Mons. Luis Alfonso Crespo"?	Ecuador
20. Evocación ancestral y literatura afropacífica en la voz de Mary Grueso Romero	¿Cómo la obra poética de Mary Grueso Romero constituye un acto de evocación ancestral y una expresión de la literatura afropacífica que preserva la memoria, la identidad y la resistencia de las comunidades negras del litoral colombiano?	Colombia
21. Compartir y expresar leyendo: hábitos de lectura en los Grados de Educación Infantil y Primaria	¿Cuáles son los hábitos lectores, perfiles y percepciones sobre la lectura en voz alta de los estudiantes de los grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga, y cómo estas prácticas inciden en su formación docente y competencia lectora?	España

22. Estudio neurocientífico sobre el proceso de lectura en estudiantes de educación primaria con libros de texto en papel y digital	¿Existen diferencias en las respuestas cerebrales y emocionales de los estudiantes de educación primaria al leer y realizar ejercicios con libros de texto en formato digital y en formato papel?	España
23. Promoción de la lectura en etapas precoces desde atención primaria en una zona de exclusión social.	¿Qué efecto tiene una intervención de promoción de la lectura realizada desde atención primaria en una zona de exclusión social sobre las preferencias lectoras y hábitos de lectura de los niños en sus primeros dos años de vida?	España
24. Procesos metodológicos de la lectura denotativa y su importancia en la adquisición de la comprensión lectora.	¿Qué factores intervienen en el desarrollo de las destrezas de la lectura denotativa?	Ecuador
25. Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria	¿Cuál es la eficacia de un programa de instrucción estratégica-autorregulada —con y sin entrenamiento específico en autoeficacia— sobre la comprensión lectora, el tiempo dedicado a aplicar estrategias de autorregulación y la autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria en comparación con una enseñanza tradicional?	España
26. El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura.	¿Cómo inciden las estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo en la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica?	Venezuela
27. Reimaginar prácticas, tiempos y espacios de la escuela: Proyecto club de lectura y escritura de la escuela de aplicación de la FEUSP.	¿De qué manera el Proyecto Club de Lectura y Escritura de la Escuela de Aplicación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo reimagina las prácticas, los tiempos y los espacios escolares, enfrentando la heterogeneidad de los modos de aprender y promoviendo una cultura escolar más inclusiva e innovadora?	Brasil
28. Evaluación del impacto de la estrategia "Hora de lectura" en una institución educativa	¿Cuál es el impacto de la estrategia "Hora de lectura" en el desarrollo de las competencias lectoras y en la valoración que estudiantes, docentes y padres de familia otorgan a la lectura en una institución educativa del departamento de Caldas?	Colombia (Marquetalia)

29. La comprensión lectora de los estudiantes de básica elemental a partir del aprendizaje colaborativo	¿En qué medida el aprendizaje colaborativo, como estrategia didáctica, fortalece la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica de la Escuela "Siete de Noviembre" del cantón Santa Elena?	Ecuador
30. La animación a la lectura con infancia en la biblioteca pública: el club de lectura, una visión autoetnográfica	¿Cómo el club de lectura, entendido como tecnología pedagógica y espacio autoetnográfico, contribuye a la formación de niños como sujetos de derecho y a la construcción de nuevas subjetividades desde la lectura literaria en la biblioteca pública?	Colombia (Tunja)
31. Oralidad ancestral como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de educación básica	¿Cómo la oralidad ancestral, como estrategia pedagógica, fortalece la identidad cultural en estudiantes de tercero de la Escuela Bocas de Cajapi Río Mira de San Andrés de Tumaco?	Colombia (Tumaco)
32. Ritmos, Cantos y Sonoridades del Chocó: Identidad Ancestral y Resiliencia Educativa de Básica Primaria en Quibdó – Colombia	¿Cómo implementar ambientes musicales, contenidos y propuestas pedagógicas que fundamenten la formación integral del individuo a través de un currículo intercultural, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y educativa?	Colombia (Chocó)
33. Recuperación de historias de origen y tradición oral: estrategia para fortalecer la lectura y la escritura	¿Cómo la tradición oral afrocolombiana puede contribuir a la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural en los estudiantes de educación básica del municipio de Buenaventura?	Colombia (Cauca)
34. Etnoliteratura como apuesta pedagógica decolonial para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Chaguaipé, del Resguardo Indígena de Ipiales	¿Cómo la etnoliteratura puede actuar como una estrategia pedagógica decolonial para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de quinto grado del Centro Educativo Chaguaipé, perteneciente al Resguardo Indígena de Ipiales?	Colombia (Ipiales)
35. Educación interactiva: estrategia pedagógica para resignificar la identidad cultural y comprensión lectora de leyendas Riobambeñas	¿Cómo el uso de metodologías de enseñanza interactiva puede fortalecer la comprensión lectora y resignificar la identidad cultural de los niños y niñas de la población escolar de Riobamba a través de la lectura de leyendas locales?	Ecuador

36. Alabaos y currulaos: Resignificación de prácticas identitarias y culturales afropacíficas en el marco del conflicto armado.	¿Cómo los alabaos y los currulaos, como manifestaciones de la oralidad del Pacífico colombiano, pueden convertirse en estrategias pedagógicas para fortalecer la identidad cultural afrodescendiente en la educación primaria?	Colombia
37. La radio escolar para el fomento de la oralidad en la básica primaria en tiempos de pandemia	¿De qué manera fomentar la oralidad a partir de la creación de un programa radial, como estrategia didáctica, en los estudiantes de básica primaria?	Colombia (Atlántico)
38. Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos	¿Qué estrategia pedagógica puede favorecer la interacción entre las culturas Wounaan y mestiza presentes en el aula del Colegio Compartir Recuerdo IED, para promover una educación intercultural e inclusiva?	Colombia (Bogotá)
39. Las prácticas culturales: una vía para el desarrollo de sentimientos de identidad en niños y jóvenes	¿Cómo pueden las prácticas culturales desarrolladas desde el contexto educativo promover la cultura local y fortalecer los sentimientos de identidad en niños y jóvenes a través de las tradiciones orales?	Cuba y Ecuador
40. Una mirada al saber ancestral para una educación intercultural en la Institución Educativa distrital compartir el recuerdo y el Colegio Cundinamarca en Bogotá Colombia, período 2021- 2022	¿Cómo lograr una educación intercultural a partir de los saberes indígenas, para ser integrados en la educación tradicional?	Colombia (Bogotá)
41. Una experiencia pedagógica para el desarrollo de la oralidad a través de la corporalidad y la lúdica dramática.	¿Cómo la práctica del teatro y la lúdica dramática pueden contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa de la oralidad en los estudiantes de primaria de la escuela rural El Castel (Aipe, Huila)?	Colombia (Huila)
42. La voz de la mujer afro como medio de preservación de la herencia cultural raizal en el Archipiélago de San Andrés, Santa Catalina y Providencia: aproximaciones desde la etnoeducación, la pedagogía crítica y la comunicación popular	¿Cómo la oralitura y la poesía de las mujeres afrocolombianas constituyen formas de resistencia y afirmación identitaria?	Colombia (San Andrés, Santa Catalina y Providencia)

43. Aprendizaje de la historia afrocolombiana a través de la tradición oral en municipios de Colombia. Revisión de antecedentes	¿Cómo la oralidad, entendida como herramienta pedagógica y cultural, contribuye al aprendizaje y la enseñanza de la historia afrocolombiana en los municipios del Pacífico colombiano, especialmente en el contexto escolar de Tumaco (Nariño)?	Colombia (Tumaco)
44. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia	¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Colombia?	Colombia
45. Enseñanza de la diáspora africana a través de la figura de los Griots africanos, la oralitura y la literatura afrocolombiana	¿Cómo la estrategia pedagógica "Griots, contadores de historias" aporta a la enseñanza de la historia de la diáspora africana por medio de la oralitura y la literatura afrocolombiana en el escenario educativo del curso 702 de la Institución Ciudadela Educativa TUMA-ICET?	Colombia (Tumaco)
46. Identidad Cultural Afro y Percepción de Estudiantes en la Unidad de Educación General César Nevil Estupiñán Bass de la Parroquia Simón Plata Torres	¿Qué percepción tienen los adolescentes afro de su identidad cultural?	Ecuador
47. Pedagogía crítica afroamericana. Una exploración sobre el endorracismo en educación primaria.	analizar los enunciados discriminatorios de un grupo de niños afrodescendientes en una escuela oficial de Cali, Colombia, para comprender los procesos de construcción de identidad desde la infancia.	Colombia (Cali)
48. Reivindicación de la "cultura negra" y la denuncia de discriminación racial en la experiencia del Centro de Estudios Afrocolombianos y el Centro para la Investigación de la Cultura Negra (CIDCUN)	¿Cómo la literatura afrocolombiana contribuye a la reivindicación de la cultura negra y al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes en las escuelas del Pacífico colombiano?	Colombia
49. La importancia de las tradiciones orales como medio para fortalecer el desarrollo de la identidad cultural en la educación.	¿Cómo contribuyen las tradiciones orales al fortalecimiento del desarrollo de la identidad cultural en los procesos educativos?	Panamá

50. Tradición oral y transmisión de saberes ancestrales desde las infancias.	¿Cómo fortalecer la preservación y transmisión de los saberes culturales y ancestrales a través de la tradición oral en la primera infancia, mediante prácticas pedagógicas solidarias e inclusivas en contextos regionales diversos?	Colombia (Nariño)
51. Interculturalidad desde las acciones cotidianas en el aula	¿Cómo se manifiestan las relaciones de interculturalidad en las acciones cotidianas de los niños y niñas del grado quinto de primaria en una institución educativa pública de Medellín?	Colombia (Medellín)
52. Un proceso de educación intercultural crítica y decolonial en Jngi Ndanchitsjeen: una reflexión metodológica y personal	¿Cómo se puede llevar a la práctica una educación intercultural crítica y decolonial mediante la aplicación del Método Inductivo Intercultural (MII) en una comunidad indígena de la Mixteca poblana?	México
53. Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural	¿Cuáles son los aspectos fundamentales necesarios para desarrollar una pedagogía decolonial e intercultural que articule el diálogo de saberes y la formación de un sujeto autónomo, crítico y transformador ante los retos de la globalización y la colonialidad del saber?	Ecuador y publicado en Venezuela
54. Interculturalidad crítica: ¿cómo descolonizar la educación?	¿Cómo descolonizar la educación a través de la interculturalidad crítica?	Ecuador
55. Nuevos escenarios, actores y prácticas educativas donde se construye la convivencia, la diversidad y la cultura	¿Cómo se produce el conocimiento y se configuran nuevas pedagogías desde escenarios no institucionalizados y organizaciones comunitarias en la ciudad de Santiago de Cali, que promueven la convivencia, la diversidad y la cultura?	Colombia
56. Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural	¿Cuáles son los requerimientos metodológicos del proceso de evaluación escolar en contextos de diversidad social y cultural?	Chile
57. Educación intercultural una oportunidad para no ser excluyentes	Cómo se generan los procesos de inclusión y de interculturalidad al interior de las aulas urbanas de Bogotá cuando ingresan estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, especialmente Embera?	Colombia (Bogotá)

58. Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá	¿Qué elementos emergentes caracterizan algunas prácticas pedagógicas interculturales en la ciudad de Bogotá y cómo se articulan a la construcción y fortalecimiento de propuestas pedagógicas interculturales?	Colombia (Bogotá)
59. La interculturalidad desde la experiencia y vivencia	¿Cómo puede la educación contribuir a preservar la cultura y las tradiciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes —particularmente Zenú, Wayuu y Palenquero— para alcanzar una interculturalidad basada en la vivencia compartida	Colombia
60. Desafíos de la pedagogía decolonial: experiencias en una Comunidad de Aprendizaje	¿Qué tipo de estrategias se activan en la escuela para capacitar a niños y niñas en materia de diversidad cultural?	España

Fonte: elaboración propia a partir del análisis de 60 antecedentes revisados 2020-2025 (2026).

RESULTADOS, DISCUSIÓN E IMPLICACIONES

El análisis del conjunto de los sesenta antecedentes revisados —correspondientes a los ámbitos nacional, latinoamericano e internacional— permite reconocer un campo de estudio en transformación, en el que la lectura y la oralidad se resignifican progresivamente como prácticas culturales, sociales y políticas más que como competencias meramente instrumentales. En los estudios nacionales se observan esfuerzos por mejorar la comprensión lectora, la motivación y las estrategias pedagógicas mediante metodologías activas y colaborativas, mientras que los trabajos latinoamericanos amplían el horizonte hacia enfoques interculturales, decoloniales y comunitarios. En el ámbito internacional, particularmente en España, destacan las experiencias de lectura dialógica y de tertulias literarias que conciben el texto como espacio de encuentro y diálogo, aunque aún limitadas en su integración plena de la oralidad y la diversidad epistémica.

En conjunto, los antecedentes evidencian tres tendencias interpretativas: una de carácter funcional-instrumental, que asocia la lectura con la eficacia escolar y la medición de logros; otra crítica-intercultural, que comprende la palabra como herramienta de identidad, memoria y reconocimiento; y una tercera, de transición, donde confluyen búsquedas por articular la dimensión cognitiva con la dimensión cultural de la lectura y la oralidad. No obstante, persisten tensiones en torno a la reducción de la lectura a procesos de decodificación, la escasa visibilización de la oralidad como acto de pensamiento y la débil articulación entre la escuela y los saberes locales.

Aunque la investigación reciente ha logrado avances significativos en el desarrollo de estrategias pedagógicas y en la comprensión de la lectura como práctica social, los hallazgos muestran vacíos relevantes: la ausencia de estudios longitudinales que integren la identidad cultural como variable educativa, la subrepresentación de territorios rurales y comunidades afrodescendientes e indígenas, y la falta de metodologías que reconozcan la pluralidad lingüística y los repertorios orales presentes en las aulas. En muchos casos, los enfoques interculturales se quedan en el plano declarativo y no alcanzan a materializarse en prácticas pedagógicas concretas que transformen la experiencia escolar.

Desde una mirada metodológica, la mayoría de los estudios se inscriben en paradigmas cualitativos y hermenéuticos, priorizando el análisis de experiencias, la observación participante y la interpretación discursiva. Sin embargo, aún son escasos los trabajos que adoptan diseños mixtos o triangulaciones metodológicas que permitan establecer vínculos entre las prácticas lectoras y los procesos de subjetivación o construcción de identidad. Esta limitación refleja una tensión epistemológica entre la necesidad de medir resultados y la urgencia de comprender la lectura y la oralidad como fenómenos culturales complejos.

En cuanto a las implicaciones teóricas y prácticas, los antecedentes sugieren la necesidad de transitar hacia una pedagogía de la palabra viva, donde la lectura y la oralidad sean comprendidas como actos de encuentro y de creación de sentido. La investigación doctoral se sitúa en esta perspectiva al proponer los círculos de lectura y oralidad como espacios de re-existencia, diálogo y formación intercultural. Desde este enfoque, la palabra no se limita a transmitir información, sino que se convierte en una práctica que dignifica la voz de los sujetos y los vincula con su territorio, su memoria y su comunidad.

De este modo, los resultados de la revisión no solo describen el estado del arte del campo, sino que justifican la pertinencia de una investigación que profundice en los vínculos entre lectura, oralidad e identidad cultural en la escuela primaria. La discusión comparativa entre los contextos nacionales, latinoamericanos e internacionales permite concluir que el reto contemporáneo de la educación no consiste únicamente en enseñar a leer o hablar mejor, sino en reaprender a leer y decir el mundo desde la diversidad, reconociendo en la palabra un camino para la justicia cognitiva, la interculturalidad crítica y la transformación pedagógica.

Quadro 2 – Tendencias, autores y enfoques sobre lectura y oralidad (2020-2025)

Contexto	Tendencias principales	Autores y estudios representativos	Enfoques teóricos predominantes	Observaciones y vacíos identificados
Colombia	Revalorización de la oralidad y la lectura como prácticas culturales; experiencias en comunidades afrodescendientes y rurales.	Carabalí, Noguera; Perlaza (2022); Bolívar-Castañeda (2021); Echavarría (2018); Grueso (2013).	Hermenéutico, decolonial e intercultural.	Avances en identidad y memoria cultural, pero escasa integración curricular de la oralidad y pocos estudios longitudinales.

Latinoamérica	Ampliación hacia prácticas de lectura comunitaria y educación intercultural crítica.	Freire (1970); Walsh (2009); Torres Carrillo (2017); Griots, contadores de historias (2023).	Crítico, participativo y comunitario.	Predomina el discurso intercultural; limitadas estrategias de implementación y falta de articulación entre políticas y prácticas escolares.
España	Consolidación de tertulias literarias dialógicas y lectura compartida.	Flecha García (2020); Soler; Gómez (2021).	Sociocultural, comunicativo y dialógico.	Avances en lectura dialógica; débil presencia de la oralidad como práctica epistemológica o cultural.

Fonte: Elaboración propia a partir del análisis de 60 antecedentes revisados 2020-2025 (2026).

CONCLUSIONES

SEl análisis de los 60 antecedentes revisados permite establecer tres niveles de desarrollo investigativo —nacional, latinoamericano e internacional— que, aunque comparten preocupaciones sobre la lectura y la oralidad en la educación básica primaria, difieren en sus enfoques epistemológicos, metodológicos y culturales.

En general, se identifican dos tendencias transversales: una visión clásica, que concibe la lectura como competencia instrumental o disciplina escolar, y otra visión emergente, que la entiende como práctica cultural, política e identitaria. Sin embargo, el contraste entre ambas no se reduce a una oposición técnica o conceptual, sino que revela un campo en transición, donde la escuela busca nuevos sentidos para la palabra, la voz y el texto.

De este modo, los hallazgos de los 60 antecedentes no constituyen un punto de cierre, sino un punto de partida, ya que muestran

que, si bien se han desarrollado valiosos esfuerzos pedagógicos en torno a la comprensión lectora, la oralidad, la interculturalidad y la identidad, aún persisten vacíos en la integración de estos saberes dentro de prácticas educativas críticas, comunitarias y emancipadoras. La tesis doctoral, por tanto, se propone avanzar en esa dirección, explorando cómo los círculos de lectura y oralidad pueden convertirse en espacios de re-existencia, diálogo intercultural y resignificación pedagógica en la escuela primaria.

El análisis integral de los sesenta antecedentes permitió identificar las categorías predominantes y los enfoques metodológicos que orientaron las investigaciones revisadas. Estas categorías: lectura, círculos de lectura, oralidad, identidad, interculturalidad y decolonialidad, no se abordaron de manera uniforme, sino que cada estudio las comprendió desde su propio horizonte epistemológico y pedagógico. En las investigaciones de corte tradicional, la lectura se definió como competencia cognitiva o lingüística susceptible de evaluación; mientras que en los enfoques emergentes se concibió como práctica cultural, política y comunitaria que posibilita la formación del sujeto y el reconocimiento del otro. La oralidad, por su parte, aparece tanto como estrategia didáctica de apoyo a la lectura como experiencia de comunicación viva y vehículo de memoria colectiva. Sin embargo, todavía es escasa su comprensión como dimensión epistemológica, capaz de construir conocimiento desde la experiencia, el territorio y la historia oral de los pueblos.

Las categorías de identidad, interculturalidad y decolonialidad emergen con fuerza en los estudios más recientes, en particular aquellos que reconocen el lenguaje como espacio de disputa simbólica y de construcción de ciudadanía. En ellos, la lectura y la oralidad se entienden como prácticas de diálogo, resistencia y afirmación cultural, aunque todavía se observa una tensión entre la retórica de la inclusión y las prácticas pedagógicas realmente transformadoras. Así, mientras algunas investigaciones promueven la interculturalidad

como reconocimiento de la diferencia, otras avanzan hacia una mirada crítica y decolonial que busca descentrar la hegemonía eurocéntrica en la enseñanza de la lengua y la literatura. Estos matices muestran la riqueza del campo y justifican la pertinencia de seguir indagando sobre cómo se entretajan la palabra, la identidad y la pedagogía en la escuela contemporánea.

En síntesis, la revisión de los sesenta antecedentes permite comprender que la lectura está articulada a las prácticas de la oralidad en la educación básica primaria, por tanto, no solo constituyen objetos de enseñanza, sino también territorios simbólicos donde se configuran la memoria, la identidad y la posibilidad de una pedagogía más humana y emancipadora. Si bien los estudios revisados han aportado valiosas experiencias en torno al fomento lector, la participación estudiantil y la valoración de la palabra oral, todavía se advierte la necesidad de un diálogo más profundo entre las prácticas escolares y los saberes culturales de las comunidades. En ese horizonte, la investigación doctoral se proyecta como un espacio de articulación entre teoría y territorio, donde los círculos de lectura y oralidad no se limiten a estrategias metodológicas, sino que se asuman como escenarios de encuentro, narración y reexistencia, capaces de devolver a la escuela su sentido de comunidad, diversidad y palabra viva.

En coherencia con los principios éticos del Doctorado en Educación y Sociedad, este trabajo declara transparencia en el uso de herramientas digitales y de inteligencia artificial. Se emplearon procesadores de texto, gestores bibliográficos y el modelo de lenguaje ChatGPT (OpenAI, 2025) como apoyo para la organización, redacción y revisión, sin reemplazar el juicio crítico ni la voz autoral de los investigadores, bajo supervisión y control humano en todo momento. Todas las citas y referencias fueron verificadas según normas APA 7, en un ejercicio de responsabilidad académica, ética y compromiso con una producción de conocimiento situada y consciente.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es fruto de un proceso académico y humano tejido con la guía del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Agradezco profundamente a la Dra. Mirta Yolima Gutiérrez y al tutor del proyecto Dr. Javier Guerrero Rivera por su acompañamiento riguroso y sensible, así como a mis docentes, compañeros y compañeras de la CMIFI, cuyas voces y reflexiones nutrieron este camino investigativo. Extiendo también mi gratitud a las comunidades escolares y a los niños y niñas que, con su palabra viva, inspiraron cada lectura y cada pregunta. En ellos y con ellos, la escuela se reafirma como un lugar de encuentro, memoria y esperanza.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C.; PASCUAL-DÍEZ, J. Clubes de lectura: una revisión sistemática internacional de estudios (2010-2022). *Literatura: teoría, historia, crítica*, v. 26, n. 1, p. 312-347, 2024. Disponible em: <https://doi.org/10.15446/lthc.v26n1.107317>. Acceso em: 8 maio 2026.
- CARABALÍ, L.; NOGUERA, L.; PERLAZA, S. Oralidad ancestral como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de educación básica. *Orkopata. Revista de Lingüística, Literatura y Arte*, v. 1, n. 1, p. 7-21, 2022. Disponible em: <https://doi.org/10.35622/j.ro.2022.01.001>. Acceso em: 8 maio 2026.
- CÁRDENAS LÓPEZ, S. P.; HERNÁNDEZ, D. Y. La importancia de las tradiciones orales como medio para fortalecer el desarrollo de la identidad cultural en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 8, n. 3, p. 6101-6126, 2024. Disponible em: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11809. Acceso em: 8 maio 2026.
- CASTILLO, E. Evocación ancestral y literatura afropacífica en la voz de Mary Grueso Romero. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, n. 16, p. 311-321, 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.5354/0719-4862.61368>. Acceso em: 8 maio 2026.

CRUZ BERMÚDEZ, F. A. Una mirada al saber ancestral para una educación intercultural en la Institución Educativa distrital Compartir el Recuerdo y el Colegio Cundinamarca en Bogotá Colombia, período 2021–2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 7, n. 1, p. 9729–9746, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5087. Acesso em: 8 maio 2026.

DEL VALLE GONZÁLEZ, M. A. Prácticas pedagógicas interculturales: una mirada desde la formación docente. *Revista Educación y Ciencia*, ed. especial, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.579>. Acesso em: 8 maio 2026.

ECHEVERRY CASTAÑO, C. Y. La interculturalidad desde la experiencia y vivencia. *Educación y Ciencia*, ed. especial, p. 14–25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17i133>. Acesso em: 8 maio 2026.

ELICIT. *Elicit AI research assistant*. Ought Inc., 2025. Disponível em: <https://elicit.org>. Acesso em: 8 maio 2026.

ERAZO RODRÍGUEZ, M. E. *et al.* Educación interactiva: estrategia pedagógica para resignificar la identidad cultural y comprensión lectora de leyendas Riobambeñas. *Ciencia Digital*, v. 4, n. 4, p. 44–64, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1421>. Acesso em: 8 maio 2026.

FERNÁNDEZ, J.; VACA-PARDO, N.; ASTAIZA, F. Recuperación de historias de origen y tradición oral: estrategia para fortalecer la lectura y la escritura. *Análisis*, v. 54, n. 101, p. 214–241, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15332/21459169.7504>. Acesso em: 8 maio 2026.

FONCILLAS, M.; SANTIAGO-GARABIETA, M.; TELLADO, I. Análisis de las tertulias literarias dialógicas en Educación Primaria: un estudio de caso a través de las voces y dibujos argumentados del alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research (REMIE)*, v. 10, n. 3, p. 205–225, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4471/remie.2020.5645>. Acesso em: 8 maio 2026.

GALINDO-DOMÍNGUEZ, H.; SAINZ DE LA MAZA, M.; LOSADA IGLESIAS, D. Estudio longitudinal del impacto de las tertulias dialógicas y grupos interactivos en el desarrollo de la motivación lectora. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 21, n. 4, p. 5–23, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.001>. Acesso em: 8 maio 2026.

GALLEGO PÉREZ, F. A. Donde se construye la convivencia, la diversidad y la cultura: un estudio etnográfico en torno a la educación intercultural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, v. 50, n. especial, p. 45-70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>. Acesso em: 8 maio 2026.

GALLEGO, R. C.; VICENTINI, P. P.; BATISTA DA SILVA, V. Reimaginar prácticas, tiempos y espacios de la escuela: Proyecto Club de Lectura y Escritura de la Escuela de Aplicación de la FEUSP. *Historia de la Educación*, v. 43, p. 175-191, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/hedu2024175191>. Acesso em: 8 maio 2026.

GARACH-GÓMEZ, A. *et al.* Promoción de la lectura en etapas precoces desde atención primaria en una zona de exclusión social. *Anales de Pediatría*, v. 94, n. 4, p. 230-237, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.07.006>. Acesso em: 8 maio 2026.

GARCÍA SUÁREZ, P. (coord.). *La importancia de la lectura en la construcción de la identidad en la sociedad contemporánea*. Madrid: Dykinson, 2024. Disponível em: <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/19599/>. Acesso em: 8 maio 2026.

GONZÁLES VERNAZA, M. J.; ARMIJOS POROZO, I. M. Identidad cultural afro y percepción de estudiantes en la Unidad de Educación General Básica César Nevil Estupiñán Bass de la Parroquia Simón Plata Torres. *Revista Científica Hallazgos21*, v. 8, n. 2, p. 222-232, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i2.626>. Acesso em: 8 maio 2026.

GUERRERO, H. R. *et al.* Estrategias pedagógicas propiciadoras del fomento lector en estudiantes de básica primaria. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, v. 11, n. 1, p. 46-57, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.04>. Acesso em: 8 maio 2026.

GUTIÉRREZ FRESNEDA, R. Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, v. 17, n. 2, p. 77-92, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>. Acesso em: 8 maio 2026.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Lenguaje, comunicación y subjetividad: reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento de un subsistema de investigación (Cap. 2). *In: Lenguaje, comunicación y subjetividad: Horizontes de investigación en la intersección de educación y sociedad*. [S. l.]: Ediciones Unisalle, [2024?]. No prelo.

GUZMÁN VARGAS, N. Y.; MUÑOZ VALENCIA, A.; GARCÍA ORJUELA, E. M. Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos. *Foro Educativo*, n. 35, p. 35-62, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2649>. Acesso em: 8 maio 2026.

IMAICELA VEGA, I. de J.; GUANULEMA MARÍN, G. R.; MARTÍNEZ ISAAC, R. Metodologías activas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto año de la Educación General Básica. *Sinergia Académica*, v. 8, n. especial 1, p. 549-577, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51736/za0vbn43>. Acesso em: 8 maio 2026.

JIMÉNEZ COLINA, K. J.; HERNÁNDEZ PINEDA, S. C.; CASTRO, L. Desarrollo de la comprensión lectora: una experiencia reflexiva del niño lector. *Revista Propuestas Educativas*, v. 6, n. 12, p. 43-54, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i12>. Acesso em: 8 maio 2026.

JIMÉNEZ LÓPEZ, G.; GARCÍA RUÍZ, M. A. Compartir y expresar leyendo: hábitos de lectura en los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, n. 31, p. 101-118, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.25115/alabe31.10013>. Acesso em: 8 maio 2026.

JIMÉNEZ MORENO, E. M. Evaluación del impacto de la estrategia "Hora de lectura" en una institución educativa. *Lenguaje*, v. 50, n. 2S, p. 435-457, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11888>. Acesso em: 8 maio 2026.

LÓPEZ, L. E.; WALSH, C. ¿Cómo descolonizar la educación? Interculturalidad y formación docente. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, v. 27, n. 27, p. 17-42, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/414>. Acesso em: 8 maio 2026.

MEJÍA ROZO, E. T. Representaciones sociales de los actores educativos en torno a la enseñanza de la lectura en básica primaria. *Dialéctica*, v. 1, n. 22, p. 273-288, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56219/dialectica.v1i22.2540>. Acesso em: 8 maio 2026.

MELO RODRÍGUEZ, C.; FRANCO ALDANA, D. A. Modelo para fomentar el hábito lector en primaria a partir de la cocreación. *Hallazgos*, v. 20, n. 39, p. 30-54, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15332/2422409X.8080>. Acesso em: 8 maio 2026.

MENACHO LÓPEZ, L. A. Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, v. 25, n. 3, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>. Acesso em: 8 maio 2026.

MENESES COPETE, Y. A. Alabaos y currulaos: resignificación de prácticas identitarias y culturales afropacíficas en el marco del conflicto armado. *Investigación; Desarrollo*, v. 30, n. 1, p. 374–407, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14482/indes.30.1.305.8>. Acesso em: 8 maio 2026.

MÉNDEZ REYES, J. Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. *Sophia – Educación*, v. 19, n. 2, p. 141–151, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5142708>. Acesso em: 8 maio 2026.

MORENO-LÓPEZ, N. M. *et al.* Tradición oral y transmisión de saberes ancestrales desde las infancias. *Panorama*, v. 14, n. 26, p. 193–214, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1489>. Acesso em: 8 maio 2026.

MOSQUERA, L. S. Pedagogía crítica afroamericana: una exploración sobre el endorracismo en educación primaria. *Investigación y Postgrado*, v. 36, n. 2, p. 141–162, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v36i2.2270>. Acesso em: 8 maio 2026.

MUNAR ESPINOSA, L. D. Reivindicación de la "cultura negra" y la denuncia de discriminación racial en la experiencia del Centro de Estudios Afrocolombianos y el Centro para la Investigación de la Cultura Negra (CIDCUN). *Visitas al Patio*, v. 14, n. 1, p. 85–106, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.32997/RVP-vol.14-num.1-2020-2605>. Acesso em: 8 maio 2026.

NARVÁEZ REVELO, G. M. *et al.* La gamificación como estrategia neurodidáctica para fortalecer el aprendizaje de la lectura en estudiantes de tercer grado de educação básica. *Sinergia Académica*, v. 7, n. especial 3, p. 132–158, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51736/ka477h40>. Acesso em: 8 maio 2026.

OLIVARES, F.; FIDALGO, R.; TORRANCE, M. Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, v. 81, n. 285, p. 271–290, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-02>. Acesso em: 8 maio 2026.

ONIEVA LÓPEZ, J. L. *et al.* Libros de texto digitales vs. libros de texto en papel: un estudio neurocientífico sobre la lectura y la realización de ejercicios en estudiantes de primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, n. 16, p. 1–31, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.13683>. Acesso em: 8 maio 2026.

OPENAI. *ChatGPT* (versão outubro 2025). [S. l.], 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 8 maio 2026.

PEÑA GARNICA, D. F. La voz de la mujer afro como medio de preservación de la herencia cultural raizal en el Archipiélago de San Andrés, Santa Catalina y Providencia: aproximaciones desde la etnoeducación, la pedagogía crítica y la comunicación popular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260073, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260073>. Acesso em: 8 maio 2026.

RAMÍREZ-ARISTIZÁBAL, B. *et al.* Etnoliteratura como apuesta pedagógica decolonial para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Chaguaípe, del Resguardo Indígena de Ipiales. *Perspectivas*, v. 8, n. 2, p. 23–35, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22463/25909215.3866>. Acesso em: 8 maio 2026.

RAMOS NAVAS-PAREJO, M. *et al.* Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 98, n. 36.2, p. 11–28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93922>. Acesso em: 8 maio 2026.

RENGIFO MOSQUERA, J. A. Perspectiva decolonial de la evaluación escolar: una experiencia investigativa en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, v. 50, n. especial, p. 139–167, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.17760546>. Acesso em: 8 maio 2026.

RENTERÍA, C. I.; HERRERA JARA, L. E. Ritmos, cantos y sonoridades del Chocó: Identidad ancestral y resiliencia educativa de básica primaria en Quibdó – Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 7, n. 5, p. 9163–9183, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8482. Acesso em: 8 maio 2026.

RODRÍGUEZ COSME, M. L. *et al.* Las prácticas culturales: una vía para el desarrollo de sentimientos de identidad en niños y jóvenes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 5, n. 6, p. 14590–14606, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1420. Acesso em: 8 maio 2026.

RODRÍGUEZ MOSQUERA, B. Aprendizaje de la historia afrocolombiana a través de la tradición oral en municipios de Colombia: revisión de antecedentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 4, n. 2, p. 3045–3056, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.815>. Acesso em: 8 maio 2026.

ROJAS MORA, H. Y.; RAMOS CARO, R. E. Desafíos de la pedagogía decolonial: una mirada desde la experiencia docente. *Educación y Ciencia*, n. especial 25, p. 88–101, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.07. Acesso em: 8 maio 2026.

SALCEDO, M. El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura. *Letras*, v. 63, n. 103, p. 139–166, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56219/letras.v63i103.2367>. Acesso em: 8 maio 2026.

SEGARRA-SAAVEDRA, J.; TORRES-HUAMANYAURI, Y. E. Promoción de libros y fomento de la lectura a través de influencers literarios en TikTok. *Ocnos*, v. 23, n. 2, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.479. Acesso em: 8 maio 2026.

SEPÚLVEDA, A.; PAULET PIEDRA, N.; CARDOSO, B. Aprender a estudiar textos en primaria: propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 58, n. 2, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.6>. Acesso em: 8 maio 2026.

TAWIL, D. Un proceso de educación intercultural crítica y decolonial en Ngí Ndanchitsjeen: una reflexión metodológica y personal. *Sophia – Educación*, v. 19, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1156>. Acesso em: 8 maio 2026.

URIBE HINCAPIÉ, R. A.; HERNÁNDEZ OSORIO, D. H. La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Revista Palabra “palabra que obra”*, v. 22, n. 1, p. 61–75, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4095>. Acesso em: 8 maio 2026.

VELÁSQUEZ ÁLAVA, W. L. *et al.* Procesos metodológicos de la lectura denotativa y su importancia en la adquisición de la comprensión lectora. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, v. 5, n. 7, p. 316–332, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i7.941>. Acesso em: 8 maio 2026.

VELÁSQUEZ MOSQUERA, A. F. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, v. 12, n. 23, e289, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063>. Acesso em: 8 maio 2026.

VERGEL VANEGAS, Y. Didáctica de la lectura en la educación primaria. *Dialéctica*, n. 1(22), p. 213–224, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i.227>. Acesso em: 8 maio 2026.

VILLÓN ASECIO, Y. J. *et al.* La comprensión lectora de los estudiantes de básica elemental a partir del aprendizaje colaborativo. *Uniandes Episteme: Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, v. 11, n. 3, p. 334–346, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.61154/rue.v11i3.3554>. Acesso em: 8 maio 2026.



9

Ingrid Astrid Fonseca Fonseca

PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las investigaciones sobre la escritura han demostrado que esta constituye un aprendizaje fundamental para que los jóvenes no solo accedan al conocimiento del mundo y a sus manifestaciones culturales, sino también para que desarrollen el pensamiento y la creatividad, capacidades cada vez más necesarias en los actuales contextos de globalización y producción de conocimiento. Sin embargo, al egresar de la Educación Media (EM) y acceder a la Educación Superior (ES) —nivel profesional universitario en Colombia—, muchos estudiantes presentan serias dificultades para producir textos con la exigencia epistémica que demandan las distintas disciplinas, lo cual ha incidido, en no pocos casos, en procesos de deserción estudiantil.

En Colombia, la EM corresponde a los grados décimo y undécimo, equivalentes a los últimos cursos del ciclo secundario. Esta etapa educativa guarda correspondencias aproximadas con otros países: en Argentina, 3º a 5º años de secundaria; en Venezuela, 1º y 2º de Educación Media Diversificada; en Cuba, 10º a 12º de preuniversitario; en Chile, 1º a 4º de Educación Media; en Ecuador y México, 1º a 3º de bachillerato; en España, 1º y 2º de bachillerato; y en Panamá, 10º a 12º de Educación Media. En países como Venezuela, Perú, Panamá, Ecuador, Argentina, Chile y México, la EM es equivalente, para efectos de ingreso a la educación superior, a la Licenciatura; en España, al Título de Graduado; y en Puerto Rico, al Grado de Bachillerato.

A pesar de estas equivalencias, las investigaciones coinciden en señalar que, en la EM, predomina una concepción de la escritura como producto, derivada de perspectivas de enseñanza prescriptivas y centradas en competencias generales (Pérez y Vargas, 2015). Esto suele traducirse en prácticas pedagógicas que privilegian la evaluación de aspectos formales y de contenido, al tiempo que desconocen dimensiones pragmáticas, cognitivas, sociales y culturales que caracterizan las prácticas de escritura en las distintas comunidades discursivas. En consecuencia, los estudiantes reciben

un acompañamiento limitado para sus producciones textuales, lo cual debilita sus posibilidades de desarrollar escritura epistémica.

Asimismo, se ha identificado que ciertas concepciones docentes dificultan la enseñanza de la escritura en las diferentes áreas del currículo. Por un lado, algunos profesores consideran que su labor se restringe a la enseñanza de contenidos disciplinares y, en consecuencia, excluyen la instrucción en escritura. Por otro lado, persiste la idea de que los estudiantes de EM ya deberían haber consolidado sus competencias escriturales, por lo que estas no les corresponden a los docentes de las distintas asignaturas. Otros docentes, por el contrario, conciben la escritura únicamente como un medio de evaluación y calificación, y no como una mediación pedagógica capaz de favorecer el diálogo y el aprendizaje (Ramírez y Posada, 2015). En síntesis, las concepciones predominantes tienden a vincular la escritura con procesos meramente comunicativos, lo cual redundaría en prácticas centradas en la transmisión y reproducción del conocimiento, y no en su función epistémica (Carlino, 2002, 2003).

A la luz de estas consideraciones, el propósito de este artículo es presentar los resultados de una revisión de literatura sobre las prácticas de escritura en la Educación Media en Iberoamérica (y particularmente en Colombia) entre 2013 y 2023. El análisis permite identificar tendencias, avances, dificultades y retos en este campo, y aporta insumos para la consolidación de una propuesta de investigación fundamentada en comunidades de práctica orientadas a la enseñanza de la escritura epistémica en la Educación Media.

MARCO TEÓRICO

Esta revisión de literatura sobre la escritura en la Educación Media (EM) se fundamenta en la perspectiva sociocultural, según la cual las prácticas de literacidad —o prácticas letradas— se entienden

como el conjunto de usos de la lectura y la escritura que realizan las personas con un propósito social específico. Estas prácticas integran no solo las reglas lingüísticas y convencionales del texto, sino también los roles de los interlocutores, los modos de pensamiento y razonamiento, los estatus, las identidades y los valores culturales propios de una comunidad discursiva (Zavala, 2008).

Desde esta perspectiva, una comunidad discursiva no se limita a un grupo de individuos que interactúan en un espacio físico, sino que se conforma por sujetos que participan de instituciones y colectivos con propósitos comunes, que comparten y desarrollan géneros discursivos, construyen identidades y ejercen formas de poder. En este marco, Cassany (2008) distingue entre prácticas vernáculas y prácticas dominantes: las primeras corresponden a las actividades cotidianas de lectura y escritura en ámbitos familiares y personales, mientras que las segundas se relacionan con escenarios institucionales, educativos, profesionales, científicos y administrativos.

En este sentido, la EM constituye un nivel educativo de transición hacia la Educación Superior (ES). Su función es aproximar a los jóvenes a los géneros discursivos propios de las prácticas dominantes, caracterizados por mayores exigencias en el desarrollo del pensamiento crítico, la participación en prácticas discursivas disciplinadas y la construcción de conocimiento escolar. Esto implica reconocer que la escritura trasciende el dominio de normas y pautas formales: constituye un "instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber" (Carlino, 2003, p. 411) y su enseñanza es un proceso continuo que no se limita a un ciclo escolar, sino que involucra a todos los docentes y atraviesa toda la trayectoria educativa (Carlino, 2013).

La ES ha producido una prolífica investigación sobre estas temáticas, especialmente desde enfoques de literacidad. Entre los aportes más relevantes se encuentran: la escritura a través del currículo (Bazerman, 2016; Carlino, 2002, 2003), la literacidad

disciplinar (Moje, 2008, 2021; Shanahan y Shanahan, 2008), la alfabetización académica (Carlino, 2002; Navarro, 2013, 2017), la alfabetización disciplinar (López, 2017; Hyland, 2015) y los estudios de nuevas literacidades, entre otros. Estas corrientes, inscritas en una epistemología sociocultural, sociocognitiva y crítica, conciben la escritura como un proceso complejo, continuo, epistémico y situado, que permite comprender las identidades juveniles, sus percepciones sobre la lectura y la escritura académica y su relación con fenómenos como el fracaso escolar, la deserción o la inclusión educativa.

En consecuencia, resulta fundamental comprender la importancia de la enseñanza de la escritura en la EM, las dificultades que enfrentan docentes y estudiantes, las propuestas existentes y su potencial para responder a los retos que plantean los actuales contextos de globalización y circulación del conocimiento.

METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo interpretativo con el propósito de analizar los aportes sobre las prácticas de escritura en la Educación Media (EM) en Iberoamérica y Colombia entre 2013 y 2025, con el fin de identificar saberes, dificultades, avances y retos desde una perspectiva sociocultural. Para ello, se realizó una búsqueda de investigaciones de maestría y doctorado en los repositorios de universidades que cuentan con programas de posgrado en educación o lenguaje. En el caso de los artículos de investigación y de revisión, la búsqueda se efectuó en bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet y ScienceDirect, utilizando las palabras clave *escritura*, *escritura académica* y *producción textual*.

La búsqueda consideró dos criterios de inclusión: a) estudios relacionados con las prácticas de escritura en la EM y b) investigaciones publicadas entre 2013 y 2025, en formatos

de artículos científicos, artículos de revisión, tesis de maestría y tesis de doctorado.

Como resultado de este proceso, el corpus final quedó conformado por 60 trabajos, seleccionados tras la lectura inicial y la verificación de los criterios establecidos. El análisis se desarrolló mediante la técnica matricial propuesta por Kalman y Rendón (2016), que permitió organizar los estudios de acuerdo con sus objetivos, problemas, metodologías, discusiones y conclusiones. Asimismo, se aplicó el Análisis Textual Discursivo (ATD), siguiendo el modelo de Moraes y Galiazzi (2007), el cual comprende la deconstrucción de los textos, el establecimiento de relaciones (categorías y subcategorías) agrupadas según las ideas relevantes para la pregunta y el objetivo de la revisión, y la elaboración de un metatexto que sintetiza la comprensión alcanzada y las nuevas perspectivas derivadas del análisis.

RESULTADOS

Esta revisión de literatura muestra dos grandes líneas de investigación con algunos énfasis o propuestas cada una: a) caracterización de las prácticas de escritura centradas principalmente en las dificultades para producir textos académicos en EM y b) propuestas para la enseñanza de escritura en EM: escritura a través del currículo, escritura significativa y auténtica; y, procesos metacognitivos y metalingüísticos de escritura.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN EM

Esta línea de investigación aborda principalmente las dificultades en las prácticas de escritura y prácticas de enseñanza de escritura, algunos factores que inciden en las producciones textuales

académicas de los estudiantes, así como los procesos de acompañamiento realizados por parte de los docentes de las diferentes disciplinas o asignaturas y algunos factores del contextuales.

DIFICULTADES PARA PRODUCIR TEXTOS ACADÉMICOS EN EM

En este apartado se exponen dos grandes dificultades: a nivel micro, vinculada a los subprocesos internos del texto responsables de la coherencia y la cohesión; y a nivel macro, relacionada con la ausencia de tradición en el acompañamiento del docente en los subprocesos de planificación, textualización, revisión y reescritura de un texto.

Respecto a la primera, Cánovas (2017); Díaz (2015); González *et al.* (2015); Pachón (2017); Sánchez (2015); Sánchez (2016) y Solano (2013) coinciden en señalar que una de las mayores dificultades escriturales es de orden pragmalingüístico, especialmente por el desconocimiento de las propiedades textuales de coherencia y cohesión (semánticas, sintácticas, léxicas y pragmáticas) y el uso de categorías gramaticales en contexto como: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios (Ceretta S. *et al.*, 2023; Guerra y Santiago, 2019). En este sentido, el desconocimiento de los subprocesos mencionados se sostiene en la falta de reconocimiento de la propia obra, el rol de escritor y la conciencia de un destinatario o lector de su texto. Así mismo, se identifican serias dificultades por parte de los estudiantes para lograr reconocer el propósito comunicativo y apropiar las características de los géneros discursivos (Calle y Quintero, 2019; Contreras, 2019; Díaz y Fontalvo, 2019, y Rodríguez 2017). Por ello, en las problemáticas escriturales juega un papel importante las concepciones que tienen los estudiantes sobre el texto como producto finalizado, pues en su construcción no hay consciencia de la revisión y mucho menos de reescritura, al contrario, se asume como una tarea académica para obtener una calificación que luego no se retoma (Reina, 2018). Estas

prácticas de escritura hacen parte de la tradición y se han configurado a lo largo de su formación (Pachón, 2017).

A nivel macro, las investigaciones de Bonilla y Castro (2017); Botello, (2013); Calle y Quintero (2019); Conde, (2017); González, (2015); Ramírez y Posada (2015); Rosli (2016); Salcedo, (2016); Sánchez (2015) y Velasco (2017) abordan algunas dificultades de los profesores asociadas a las prácticas de enseñanza y a las concepciones que subyacen en ellas. Allí, se identifican el dictado, el aprendizaje memorístico de reglas ortográficas, la enseñanza de estructuras oracionales, las normas de presentación, la extensión del texto, los tiempos de entrega, entre otros. Es decir, son prácticas centradas en la presentación de un producto finalizado, desde una concepción de competencia general, con un enfoque prescriptivo y poco relacionado con la enseñanza de escritura de su área de conocimiento. Predominan prácticas tradicionales y descontextualizadas con el entorno de los estudiantes, que no permiten un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes e inciden en sus configuraciones didácticas (Abadía y Espinosa, 2017).

Se hallan concepciones docentes acerca de la escritura, en la que la mayoría la asumen como habilidades ya desarrolladas en niveles anteriores de la EM, y, por lo tanto, no hay una mediación consciente de enseñanza dentro de su disciplina. En consecuencia, las producciones textuales de los estudiantes son poco leídas en voz alta y mucho menos reflexionadas, lo que sugiere un diálogo casi inexistente del proceso de construcción de sus textos (Cano, 2016; Ramírez y Posada, 2015). Esto repercute en las prácticas evaluativas poco formativas, orientadas a la calificación de un producto final sin un acompañamiento docente (Rodríguez, 2017; Contreras, 2019 y Valle-Castro, 2024). De igual forma, Vanegas (2014) destaca que, entre las creencias de padres de familia y docentes, la influencia negativa que tiene la manera de escribir de los estudiantes en las redes sociales en las dificultades escriturales escolares y por tanto,

hay un distanciamiento en los currículos de las nuevas prácticas letradas dadas en contextos mediados por la internet y la tecnología.

Otro aspecto relacionado con las dificultades en las prácticas de enseñanza es la materialidad del texto, pues predomina en ella el uso de textos impresos y verbales y deja atrás más formas que favorecerían el reconocimiento y la apropiación de otros modos semióticos, los cuales podrían motivar y relacionar significativamente a los estudiantes de EM con la producción textual (Pujol, 2015). La autora llama la atención sobre la necesidad de comprender la escritura como práctica social y cultural, de enseñar la escritura según los modos particulares de cada grupo o comunidad, y el reflexionar sobre los aspectos lúdicos y recreativos de la escritura en las redes sociales, dado que los jóvenes participan en esas apuestas y se inician como autores.

Asimismo, la predilección de géneros narrativos con un énfasis más hacia la expresión deja atrás otros géneros discursivos con mayor complejidad que podrían aportar a la función epistémica de la escritura, teniendo en cuenta el nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes (Velasco, 2017).

Ahora bien, sobre la necesidad de una escritura con funciones más epistémicas en este nivel de educación media y de acuerdo con lo que propone la política nacional (Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), Estándares Curriculares (MEN, 2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2017), entre otros), hay una brecha entre currículo oficial y las prácticas reales (Díaz Malavé *et al.*, 2025), en la que se evidencia un escaso desarrollo crítico (Enciso- Zamora *et al.*, 2022), una visión de escritura reproductiva y carencia en el conocimiento en varios procesos argumentativos tales como: estrategias para el consenso, procesos de diálogo y negociación (Conde, 2017), desarrollo de procesos de contraargumentación y el uso de diversas fuentes (González-Lamas, 2015). Se enfatiza también, una falta de continuidad y progresividad curricular de la enseñanza

de escritura entre primaria, secundaria y pregrado, así como una desconexión entre los procesos de evaluación y enseñanza dados en la política pública, pues las pruebas Saber 11 en Colombia no evalúan la escritura (Armesto, 2025).

Por otro lado, Bonilla y Castro (2017); Botello (2013) y Salcedo (2016) plantean que una de las causas de estas prácticas de enseñanza se fundamenta en la fragmentación realizada por los docentes al momento de la planeación de los contenidos curriculares para la enseñanza de la escritura (Cano, 2016; Pineda y Mena, 2019 y Castellanos-Figueroa, 2024), en la que las habilidades, procesos y necesidades contextuales no se consolidan como lo propone la política nacional (Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), Estándares Curriculares (MEN, 2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2017), entre otros.

Otros factores contextuales que inciden en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, como son las condiciones socio-económicas y las barreras de acceso para continuar con su proceso de formación. (Armesto, 2025; Prieto Téllez, 2019 y Valle -Castro, 2024).

Finalmente, Parra (2021) Torres (2016) plantean la falta de formación docente en cuanto didáctica de la escritura y sus diversas funciones, que van más allá de la expresión. De igual manera, hay una escasa reflexión didáctica en los procesos de formación docente frente a la enseñanza de la escritura en las distintas asignaturas del currículo en la educación media, así como en el diseño de distintas estrategias didácticas que les permita a los jóvenes tener una mejor preparación a las exigencias de la educación superior.

PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA SITUADA

En esta línea de investigación se encuentran algunos estudios que proponen estrategias para enseñar escritura situada en

las disciplinas. Si bien son pocos dentro de esta revisión, representan unas propuestas significativas desde la concepción de la escritura como proceso complejo y continuo, que requiere acompañamiento en todos los niveles escolares y desde todas las áreas de conocimiento y posibilita prácticas sociales y culturales auténticas, que inciden no solo en el aprendizaje de sus conocimientos particulares, sino en el reconocimiento de las prácticas de escritura propias de los estudiantes y el desarrollo de una escritura con un potencial epistémico.

Desde esta línea se hallan tres propuestas de enseñanza tanto en EM: a) una visión de la escritura a través del currículo; b) un interés por prácticas de escritura significativas y auténticas; y c) un interés por procesos metalingüísticos y metacognitivos de la escritura.

Por un lado, la escritura a través del currículo se desarrolla desde una mirada transversal y una interdisciplinar. Desde la transversalidad se reconocen las prácticas de escritura de cada asignatura y los aportes que estas pueden dar al proceso escritural; allí, el trabajo didáctico se realiza por docentes disciplinares y especialistas en escritura con el objetivo de diseñar secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura situada, en las que se incluyen la complejización de consignas, los procesos de reescritura, la transformación de textos y el acercamiento a corpus propios de cada área (Navarro, 2013; Pujol, 2015). Este tipo de enseñanza se plantea especialmente para la ES, donde los estudiantes, además de aprender conceptos propios del área, reconocen las características de los géneros discursivos y se convierten en autores que contribuyen al desarrollo de conocimiento desde procesos de lectura, investigación y escritura mediados por los docentes disciplinares (Navarro, 2013).

Por otro lado, los trabajos que integran una mirada interdisciplinar se encuentran principalmente en la EM y vinculan dos o más áreas de conocimiento, en la que cada una aporta algunas estrategias, actividades, géneros discursivos, contenidos de aprendizaje, entre otros, para el desarrollo de una secuencia didáctica o un proyecto

de aula relacionado con la escritura (Botello, 2013; Pabón *et al.*, 2017;; Rosli, 2016; Sánchez, 2015; Ceretta, *et. al* (2023); Armesto (2025) y Aguayo, *et.al.*, (2025). De allí que algunas investigaciones enfaticen también en la necesidad de abordar una perspectiva funcional de la gramática, así como un acompañamiento constante y motivacional a través del diálogo, para el conocimiento de géneros discursivos más complejos, que permita fomentar el pensamiento crítico y un acercamiento a la construcción de conocimiento (Armesto, 2025 y Aguayo, *et al.*, 2025).

Ahora bien, en las propuestas de escritura significativa y auténtica predominan las investigaciones ligadas con el diseño de ambientes de aprendizaje en las que se vinculan los conocimientos previos y la construcción de nuevos con el fin de estimular el interés y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la escritura. Así, observamos que uno de los ambientes se relaciona con las nuevas tecnologías por medio de un trabajo directo de escritura digital, textos multimodales, trabajo en red y el uso y gestión de herramientas 2.0 (operadores boléanos, foros, blogs, wikis, correctores ortográficos, entre otros), orientados desde procesos de autorregulación, trabajo cooperativo y prácticas evaluativas cualitativas y formativas a través del uso de plataformas como Edmodo y Moodle (Álvarez y Taboada, 2016; Hincapié, 2015; Sánchez, 2016; Velasco, 2017). Algunos tienen como objetivo, además de fortalecer las competencias comunicativas, incidir en el desarrollo del pensamiento crítico con un trabajo hipertextual y multimodal (Calle, 2013; Calle, 2014 y Castrillón, 2013). Otros en cambio, buscan promover el desarrollo de una cultura escrita a nivel institucional por medio de la creación de un centro digital (Calle, 2019a; 2019b; 2019c).

Adicionalmente se encuentra un ambiente relacionado con la escritura expresiva y creativa, donde el estudiante escribe sobre su cotidianidad (Díaz y Fontalvo, 2019; Echegoyen, 2020 y Hernández, 2016). Allí, se destacan las producciones textuales de diferentes géneros discursivos, en clave de narrativas como el caso de la crónica

urbana, la historia de vida y el cuento costumbrista (Bonilla y Castro, 2017; Calderón y Segura, (2017); Castellanos- Figueroa (2024); Guerra y Santiago, 2019 y Ortiz, 2019) o textos poéticos (Díaz, 2015; Labarthe; Echegoyen, 2020 y Vásquez, 2016; Mora, 2016), y producciones más cercanas y atractivas para los estudiantes de EM (Cárdenas y Pedraza, 2013; Casanova y Roldan, 2016; González, 2015; Medina, y Cunias, (2021) y Parra, 2021).

Sumado a este ambiente de expresión y creatividad, Abadía y Espinosa (2017), Cano (2016), Contreras (2019), Díaz y Fontalvo (2019), Figueredo y Herrera (2015), González (2015), Iguarán y Villamizar (2017), Ocampo (2017), Pineda y Mena (2019) y Reina (2018), Valle-Castro, (2024) plantean un interés por una escritura argumentativa a partir de la producción de diversos géneros discursivos (afiche, imágenes de indicio, debate escolar, ensayo, textos periodísticos de opinión, entre otros) como prácticas sociales teniendo en cuenta el propósito comunicativo, los roles de los interlocutores, los modos retóricos y lingüísticos en el marco de una comunidad discursiva, entre otros.

Todas estas estrategias han logrado un grado mayor apropiación de las competencias de lectura y escritura en comparación con otros estudiantes que no recibieron los cursos, así como la superación de algunas dificultades comunicativas (lectura y escritura académica) determinantes en el rendimiento académico y, por lo tanto, una menor tasa de deserción (Acosta, 2015).

En cuanto a los procesos metalingüísticos y metacognitivos en escritura en EM son pocas las propuestas de enseñanza. Al respecto, Álvarez y García (2014); Calle (2013); Casanova y Roldán (2016); Castellanos-Figueroa, (2024); Navarro (2013); Ocampo (2017); Pachón (2017) y Sánchez (2016) reconocen la necesidad de enseñar a los estudiantes a revisar sus propios textos, identificar las características de cada género discursivo, los modos y recursos lingüísticos, como también los procesos de planeación, textualización,

revisión y reescritura. Por su parte, Miras *et al.* (2013) plantean la relación de creencias transmisivas, relacionadas con la concepción de lectura y escritura como procesos lineales y unidireccionales, y creencias transaccionales desde lectura y escritura como procesos dinámicos, de interacción y construcción. De allí deriva un interés por un trabajo didáctico hacia las creencias transaccionales para la producción textual.

Igualmente, es importante resaltar en las tres propuestas de enseñanza de escritura situada los avances y desafíos que implican estos nuevos procesos de investigación. En primer lugar, la importancia del texto argumentativo como secuencia discursiva presente en la mayoría de estas propuestas, vista no solo como género discursivo, sino como un medio que potencia el pensamiento crítico. En segundo lugar, la relevancia de la lectura y la oralidad con las diferentes acciones intencionadas hacia la escritura, por ejemplo, Bonilla y Castro (2017) y Hernández (2016) relacionan en su investigación la lectura como proceso previo para comprender mejor los géneros discursivos; por su parte, Armesto, (2025); Aguayo, et.al., (2025) y Guevara y Rodríguez (2015) vinculan la oralización de los argumentos escritos como una forma de validar las opiniones y comentarios de los estudiantes, desde una postura de participación y construcción de ideas, mientras que Pachón (2017) asume la oralidad como forma de potenciar la escucha activa y el desarrollo de la argumentación oral.

Otro avance significativo es el cambio del rol docente con relación a la enseñanza de la escritura, donde se percibe un sujeto más inquieto y reflexivo, con una postura ideológica clara y diferentes estrategias que integran el contexto de los estudiantes, así como las nuevas tecnologías para un aprendizaje más significativo (Calle, 2013; Castrillón, 2013; Guevara y Rodriguez, 2015).

Entre los desafíos inferidos al respecto de esta caracterización, se puede concluir la necesidad de reflexionar sobre la escritura como

proceso complejo y continuo, que requiere ser orientada desde la enseñanza y desde la investigación como una práctica sociocultural que incida en nuevas reflexiones y aportes didácticos para el desarrollo de estrategias pragmáticas, discursivas y de seguimiento, con un mayor acompañamiento desde todas las asignaturas en el que se reconozcan los géneros discursivos propios y sus características y, de este modo, vincular a los estudiantes en las prácticas discursivas de cada disciplina para encontrar mayor sentido a sus procesos de escritura, apropiarse de sus géneros y cambiar sus concepciones y prácticas.

En ese mismo sentido, se requiere crear acciones didácticas significativas desde los intereses de los estudiantes a partir del análisis crítico y el desarrollo de una escritura epistémica, con el fin de presentar estrategias más contundentes al interior de las materias que fortalezcan las habilidades de escritura de los estudiantes de EM con una concepción de escritura situada (Armesto, 2025; Aguayo, et.al., 2025 y Navarro, 2013). Si bien los talleres y cursos especializados son necesarios y contribuyen a la cualificación de los procesos de escritura, en la escritura de las asignaturas hay aspectos particulares en la producción de textos académicos que hacen parte de una cultura discursiva particular, con una serie de conocimientos guiados y contextualizados que implican un acompañamiento continuo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del análisis evidencian múltiples dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la Educación Media (EM), comprendidos desde una perspectiva sociocultural. En términos generales, la actividad escritural de los estudiantes responde a tareas asignadas por docentes de distintas áreas, quienes intervienen de forma esporádica en el proceso, sin involucrarse en prácticas orgánicas propias de la producción textual

disciplinar. Aunque un grupo minoritario de profesores orienta tareas de escritura y menciona realizar acciones de acompañamiento, la mayoría de las investigaciones muestra que la enseñanza de la escritura con exigencia epistémica ocupa un lugar periférico, pese a que las tareas se articulan con contenidos curriculares.

Un aspecto relevante identificado en el corpus es el reconocimiento creciente de que la enseñanza de la escritura es responsabilidad institucional, aunque persisten tensiones sobre quién debe asumirla. Carlino (2017a) plantea dos posturas frente a esta disputa: por un lado, la responsabilidad asignada a especialistas en escritura, encargados de formar a los estudiantes mediante cursos específicos; por otro, la perspectiva que ubica dicha responsabilidad en todos los docentes, quienes, desde sus disciplinas, pueden favorecer una apropiación más profunda de los contenidos, un reconocimiento de las prácticas escriturales propias de cada área y una participación situada en comunidades discursivas diversas.

En coherencia con este segundo enfoque, es imprescindible fomentar un trabajo articulado entre docentes de distintos campos del conocimiento. Esto permitiría consolidar vínculos entre escritura epistémica y escritura académica, contribuyendo a la construcción de conocimiento disciplinar, al desarrollo de procesos cognitivos complejos y a la posibilidad de que los estudiantes participen como autores con voz propia en sus comunidades discursivas.

Las investigaciones revisadas también permiten reconocer avances significativos. Se destacan propuestas pedagógicas que conciben la escritura como práctica social situada, entre ellas: la escritura a través del currículo, la enseñanza de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, y las prácticas de escritura auténticas y significativas. Estas propuestas promueven la autonomía, la autorregulación y una didáctica centrada en la escritura como proceso complejo y continuo que debe enseñarse en todos los niveles educativos y en todas las disciplinas.

No obstante, aún persisten tensiones y vacíos. Es limitada la investigación en EM sobre escritura epistémica transversal a todas las áreas, a pesar de su importancia para el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación, aspectos resaltados en políticas públicas y fundamentales en la transición hacia la educación superior. Por ello, se requiere promover en las instituciones espacios de discusión, proyectos interdisciplinarios y propuestas que articulen escritura y construcción de conocimiento, involucrando a los distintos actores y discursos socioculturales que convergen en la escuela (Carlino, 2002).

También se evidenció la necesidad de fortalecer la transversalidad y la interdisciplinariedad como estrategias curriculares que den mayor sentido a las prácticas de enseñanza. Estas permiten transformar las representaciones sociales de la escritura (Moscovici, 1986) tanto en docentes como en estudiantes, ampliando la comprensión de sus funciones académicas y epistémicas.

En relación con la formación docente, el análisis destaca la necesidad de promover procesos reflexivos y colaborativos que permitan transformar concepciones y prácticas de enseñanza. Esto implica generar estrategias que favorezcan el trabajo conjunto entre docentes de una misma disciplina o de áreas afines, así como diseñar y dinamizar propuestas pedagógicas acordes con los contextos en los que se desempeñan (Valbuena y Sánchez, 2015). En esta línea, diversos autores (Díaz y Fontalvo, 2019; Parra, 2021; Carlino, 2003, 2017) subrayan la importancia de una formación permanente que permita a los docentes asumir la lectura y la escritura no solo como mecanismos de evaluación, sino como herramientas epistémicas fundamentales para la participación en los géneros discursivos propios de cada asignatura.

Finalmente, se evidencia la urgencia de promover investigaciones que reconozcan las prácticas reales de enseñanza de la escritura en EM y generen procesos de acompañamiento contextualizados. Esto exige metodologías participativas que integren

a estudiantes y docentes de EM como actores centrales en la caracterización de las dificultades y en la construcción de alternativas para transformar las prácticas de escritura en el currículo. Fortalecer la cultura escrita en este nivel educativo es imprescindible para avanzar hacia una enseñanza de la escritura más coherente, crítica y pertinente, que responda a las demandas sociales y académicas de los jóvenes en un mundo cada vez más complejo y demandante en términos comunicativos y epistémicos.

REFERENCIAS

ABADÍA, A.; ESPINOSA, L. *El debate escolar y la producción de textos argumentativos*. 2017. Tesis (Maestría) – Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, 2017.

ACOSTA, Y. *Estrategias de acompañamiento del Programa de Escritura de la Universidad de los Andes como herramienta en la formação académica y profesional de los estudiantes: un análisis de datos secundarios*. 2015. Tesis (Maestría) – Universidad de Los Andes, Bogotá, 2015.

AGUAYO YÁÑEZ, P.; FERREIRA CABRERA, A. La escritura epistémica en el sistema educativo chileno: percepción del profesorado. *Sophia Austral*, n. 31, p. 2, 2025. DOI: <https://dx.doi.org/10.22352/saustral20253102>.

ÁLVAREZ, G.; TABOADA, M. Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, v. 14, n. 2, p. 83–91, 2016.

ARMESTO ARGÜELLES, N. Situación actual de la escritura formal en aprendices de educación media pública colombiana. *Revista Multidisciplinar Epistemología de Las Ciencias*, v. 2, n. 3, p. 573–590, 2025. DOI: <https://doi.org/10.71112/077e4705>.

BAZERMAN, C. *et al. Escribir a través del currículo: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

BONILLA, R.; CASTRO, N. *Concepciones y práctica de enseñanza de la escritura de crónica urbana en docentes de educación media de dos instituciones públicas de Bogotá*. 2017. Tesis (Maestría) – Universidad de La Salle, Bogotá, 2017.

BOTELLO, S. *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. 2013. Tesis (Maestría) – Universidad del Tolima, Tolima, 2013. Disponible em: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20escritura%20como%20proceso%20y%20objeto%20de%20ense%C3%B1anza.pdf>. Acceso em: 6 maio 2026.

CALDERÓN, C.; SEGURA, U. Una secuencia didáctica como experiencia para el desarrollo de prácticas de escritura auténtica. *Rastros Rostros*, v. 19, n. 35, 2017. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2017.35.02>.

CALLE, F.; QUINTERO, E. *El entramado de las opiniones*. Una secuencia didáctica, de enfoque discursivo-interactivo, para la producción de textos argumentativos, género de artículo de opinión, con estudiantes de grado décimo. 2019. Tesis (Maestría) – Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, 2019.

CALLE, G. La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n. 40, p. 68–83, 2013. Disponible em: <http://revistavirtual.ucn.edu.co>. Acceso em: 6 maio 2026.

CALLE, G. Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros*, v. 12, n. 1, p. 27–45, 2014.

CALLE, G. Exploración de las concepciones sobre la escritura para el diseño de un centro de escritura digital en la educación media. *Praxis*, v. 15, n. 1, p. 25–40, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.21676/23897856.2982>.

CALLE, G. Estrategias de implementación de un centro de escritura digital en la educación media. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, v. 11, n. 21, p. 311–336, 2019b.

CALLE, G. Alcance de los centros de escritura digital para la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. *Revista Palobra*, v. 19, n. 1, p. 134–155, 2019c. DOI: <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2473>.

CANO, H. *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la escritura argumentativa en estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Kimmi Pernía Domicó*. 2016. Tesis (Maestría) – Universidad de la Sabana, Chía, 2016.

CÁNOVAS, M. La ortografía en secundaria y bachillerato: análisis de los errores más frecuentes en letras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, v. 26, n. 26, p. 5–40, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.5>.

CÁRDENAS, S.; PEDRAZA, N. *La escritura de reseñas, una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico*. 2013. Tesis (Maestría) – Universidad de la Sabana, Chía, 2013.

CARLINO, P. *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. *Educere*, v. 6, n. 20, p. 409–420, 2003.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 18, n. 57, p. 355–381, 2013.

CARLINO, P. Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, v. 36, n. 71, p. 16–32, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>.

CARLINO, P. Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura. In: IX JORNADAS DE INVESTIGACIÓN. *Anales...* Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 2002.

CASANOVA, R.; ROLDÁN, Y. Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos*, v. 42, p. 41–55, 2016. Disponible em: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42nespecial/art05.pdf>. Acceso em: 6 maio 2026.

CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporáneas*. Barcelona: Ríos de Tinta, 2008.

CASTELLANOS-FIGUEROA, E. *El mejoramiento de la escritura en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Villas de San Ignacio de Bucaramanga a través de procesos cíclicos en la producción de textos narrativos*. 2024. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, 2024.

CASTRILLÓN, L. *Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa El Limonar en el marco de los procesos de lectura y escritura*. 2013. Tesis (Maestría) – Universidad de San Buenaventura Medellín, Medellín, 2013.

CERETTA, M. *et al.* La producción de mensajes escritos en estudiantes de enseñanza secundaria: diálogo entre alfabetización en información y prácticas letradas. *Palabra Clave (La Plata)*, v. 12, n. 2, 2023. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350574508009>. Acceso em: 6 maio 2026.

CONDE, O. *La enseñanza de la escritura argumentativa en los textos escolares de Lengua Castellana en grado 11º*. 2017. Tesis (Maestría) – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2017.

CONTRERAS, L. *El artículo de opinión: un pretexto para cualificar la argumentación escrita en estudiantes de ciclo cinco*. 2019. Tesis (Maestría) – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2019.

DÍAZ MALAVÉ, J. *et al.* El rol de la argumentación escrita en la formación de los estudiantes de bachillerato. *Ciencia y Reflexión*, v. 4, n. 2, p. 1552-1566, 2025. DOI: <https://doi.org/10.70747/crv4i2.415>.

DÍAZ, L.; FONTALVO, Y. *El papel de la escuela en la construcción de la paz: una secuencia didáctica, de enfoque discursivo-interactivo, para la producción de textos argumentativos, género ensayo, con estudiantes de grado décimo*. 2019. Tesis (Maestría) – Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, 2019.

DÍAZ, R. *Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de la capacidad expresiva*. 2015. Tesis (Maestría) – Universidad de Antioquia, Medellín, 2015.

ECHEGOYEN, G. *Escritura de textos poéticos por estudiantes del Nivel Medio Superior con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. 2020. Tesis (Doctorado) – Universidad de Granada, Granada, 2020. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/63374>. Acceso en: 6 maio 2026.

ENCISO, C.; RINCÓN, I.; SIERRA, L. *La crónica urbana como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en jóvenes de décimo grado del colegio Rogelio Salmona, IED de la ciudad de Bogotá, D.C.* 2022. Tesis (Maestría) – Universidad de La Salle, Bogotá, 2022.

FIGUEREDO, S.; HERRERA, J. *Leer bien para argumentar: pedagogía para las competencias comunicativas escritas*. 2015. Tesis (Maestría) – Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2015.

GONZÁLEZ LAMAS, J. *Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la escritura de síntesis argumentativas en educación secundaria*. 2015. Tesis (Doctorado) – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2015.

GONZÁLEZ, R. *La enseñanza de la producción escrita en 4º de ESO: la integración del conocimiento lingüístico sobre la oración subordinada adverbial causal en la producción de un texto expositivo de análisis de causas*. 2015. Trabajo Final de Máster – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2015. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/117143>. Acceso en: 6 maio 2026.

GUERRA, R.; SANTIAGO, M. *El cuento costumbrista y la producción de textos narrativos*. 2019. Tesis (Maestría) – Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, 2019.

GUEVARA, J.; RODRÍGUEZ, L. *Escribir y argumentar en un encuentro con la tecnología*. 2015. Tesis (Maestría) – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2015.

HYLAND, K. Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 19, p. 32–43, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>.

KALMAN, J.; RENDÓN, V. Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 9, n. 18, p. 29–48, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje*. Bogotá: MEN, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN, 1988.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. In: *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN, 2006. p. 19–45.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOSCOVICI, S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós, 1986.

NAVARRO, F. ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching; Learning Language; Literature*, v. 6, n. 1, p. 18–34, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.471>.

NAVARRO, F. De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. In: IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, C. (eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: leer y escribir para aprender*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso, 2017. p. 7–15.

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, v. 78, n. 1, p. 40–59, 2008.

ZAVALA, V. La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 47, p. 71–79, 2008. Disponible em: <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 6 maio 2026.



10

*Leidy Johanna Ballén Chaves
Ingrid Astrid Fonseca Fonseca*

PERSPECTIVAS, DIDÁCTICAS Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN CONTEXTOS RURALES MULTIGRADO:

**UNA REVISIÓN HERMENÉUTICA
DE LA LITERATURA RECIENTE**

INTRODUCCIÓN

En los estudios sobre prácticas de lectura y escritura en aulas multigrado-rurales se identifica como dificultad principal la persistencia de una estructura curricular bancaria, centrada en contenidos desarticulados y diferentes al territorio. Así la lectura y la escritura se conciben instrumentos para calificar tareas, copiar o aprender contenidos, mientras en los procesos evaluativos, se prioriza la decodificación, la caligrafía y la ortografía, en la que poco se toma en cuenta los usos de estas prácticas letradas externas a la escuela Druker (2021).

Todo esto trae una desconexión de la escuela, la vida comunitaria y las prácticas comunicativas reales. En este sentido, Colunga Jiménez *et al.* (2021) originally it was conceived as a mechanical skill that only required the memorization of the sound of the letters and the exercise of the conventional rules of grammar. Today the concept goes much further and highlights the communicative function of written language, emphasizing the social practices of language. The study programs of primary education contemplate these purposes and propose activities that try to favor this approach; However, much remains to be done to consider that the school is fulfilling its leading role in the training of versatile, creative and competent writers. Currently, formal education has a strong support in the use of written language, for its learning different strategies are used with the intention of supporting initial literacy. Unfortunately, many of them seek to promote children's textual productions by anchoring themselves in an old tradition that considers only writing with pencil and paper, forgetting the social demands that emerge in extra-classroom contexts, generated by the social and economic changes of the beginning of the century. This work is committed to the use of Information and Communication Technologies (ICT afirman que "la escuela se comporta como una entidad alejada de lo que ocurre en los entornos donde los niños se desenvuelven día a día, resultando contradictorio tratar de desarrollar competencias" (p. 155).

En cuanto, a la brecha social digital en el que se incluyen las nuevas prácticas letradas digitales, el informe del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) presentó los resultados de la encuesta realizada en el año 2021 a 53.066 sedes educativas con distribución de: 17.174 ubicadas en la parte urbana (32,4%) y 35.892 en parte rural (67,6%); allí se muestra que el 22.7% de las sedes educativas rurales cuentan con internet, mientras que el 90.8% de las urbanas tiene este servicio; esto amplía la distancia en la comunicación y desconecta la comunidad de la información o producción de contenido digital. Todo esto es relevante para la actualidad porque las TIC aportan en el impulso social de la escuela, la ruralidad y podría incidir en la criticidad digital y la participación comunitaria para reducir el aislamiento tecnológico de las aulas rurales Rodríguez *et al.* (2023); en otras conclusión, garantizar el recurso de conectividad a las escuelas rurales es parte de la justicia social educativa por que reduce la distancia en la comunicación y la desigualdad, permite a su vez, el desarrollo de prácticas letradas multimodales necesarias para la alfabetización digital en los territorios.

Por último, en la revisión se encuentra como hallazgo que la producción de estudios sobre la lectura y escritura han sido relevantes y dan aportes teóricos sobre estas prácticas en la ruralidad; sin embargo, estos estudios han enfatizado mayoritariamente en la caracterización de las desigualdades y dificultades del trabajo en la población, pero muy pocos de ellos en didácticas situadas y transformadoras. Igualmente, en la Comunidad Mixta de Investigación, formación e innovación (CP-LEO) del Subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividad del Doctorado en Educación y Sociedad, también se perciben vacíos investigativos como: Falta de estudios sobre configuraciones didácticas diferenciadas en la heterogeneidad de la primaria multigrado y multiedad rural; evidencia sobre las relaciones entre la escuela, la familia y el territorio en el reconocimiento de oralidades comunitarias; prácticas multimodales en aulas de multigrado con recursos limitados. Por tal razón, se hizo un análisis bibliográfico

que permita ampliar este panorama de estudios y vacíos investigativos en este campo de conocimiento; es por esto que se estableció la siguiente pregunta de revisión: ¿Cuáles son las perspectivas pedagógicas, las propuestas didácticas y los principales desafíos identificados en la literatura reciente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en aulas multigrado de escuelas rurales?

MARCO TEÓRICO

Según Ferreiro (2001) “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a estos verbos” (p. 13). Es decir, las exigencias que ahora demanda la sociedad de la escuela están relacionadas a la criticidad frente a la información a la que están expuestos los niños o la selección de contenido digital en medio del acelerado avance tecnológico. En este aspecto, la escuela debe trascender la función instrumental de la lectura y la escritura hacia una perspectiva sociocultural en la que prime su función social y se fundamente en situaciones comunicativas reales y auténticas; también, es relevante asumir la enseñanza de prácticas multimodales como una alfabetización ineludible en la que se requiere conocer lo más reciente en políticas educativas rurales. Debido a lo anterior, el marco teórico está estructurado en tres categorías principales: 1. Políticas Públicas contemporáneas, 2. Prácticas letradas desde la perspectiva sociocultural y 3. prácticas multimodales.

1. Políticas Públicas contemporáneas

Hay países en Latinoamérica que han desarrollado políticas públicas especiales para la educación rural; lo más reciente, entre los años 2018 a 2025 se encuentran: Chile con su Política Nacional de Educación en Territorios Rurales (2025),

Perú tiene la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (2018) y Colombia en el contexto del Acuerdo de Paz creó el Plan Especial de Educación Rural desde el (2018); el PEER - Ministerio de Educación Nacional (2018) tiene como objetivo principal “fortalecer en la ruralidad la atención integral a la primera infancia y las condiciones para que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos cumplan trayectorias educativas con calidad y pertinencia bajo una perspectiva de integralidad” (p. 64). Todo esto constituye un panorama actual sobre la relevancia que tiene la diferenciación entre las comunidades rurales y urbanas; asimismo, la necesidad de reconocer la diversidad de saberes y conocimientos en los territorios de Colombia.

2. Prácticas letradas desde la perspectiva sociocultural

Una de las discusiones contemporáneas sobre la lectura y la escritura está enmarcada en reconocerlas como prácticas sociales situadas; esto quiere decir, que son esos usos de la lectura y la escritura que cada comunidad construye en interacción social con propósitos comunicativos específicos, los cuales integran reglas lingüísticas y convencionales de los textos, así como los roles de los interlocutores, identidades, formas de pensamiento, ideologías, entre otros, (Zavala, 2008).

Aquí, el autor Daniel Cassany (2008) menciona cuatro aspectos fundamentales que se deben contemplar “a) la situación del discurso; b) la comunidad cultural de significados; c) la retórica de cada comunidad y d) la diversidad de interpretaciones” (p. 21). Por esta razón, los maestros deben diseñar experiencias relacionadas al contexto, las cuales permitan la pluralidad de voces en diversos temas que les interesa, les afecta o les llama la atención, pues, “...nuestra interpretación de un texto, por muy completa que sea, no basta. Es parcial. Necesitamos sumar varias interpretaciones, incorporar

las miradas y las perspectivas de otras personas" (Cassany, 2008, p. 29). Además, estas prácticas letradas hacen parte de una comunidad y por tanto, deben estar mediadas por el diálogo e intercambio de experiencias, lo cual permite reconocer el valor de la palabra propia y la de los demás, porque, "un lector tiene un pasado lector conformado por obras leídas, por opiniones personales, por conversaciones establecidas con otros lectores" (Cassany, 2008, p. 106).

3. Prácticas multimodales

En medio de la revolución por la Inteligencia Artificial, cada vez hay más textos multimodales que demandan a un lector audaz, crítico y autónomo; entendida la multimodalidad desde Cassany (2008) como una forma de: "representar y transmitir información: fotografías, iconos, gráficos, vídeos, grabaciones de audio, música recreaciones en tres dimensiones, etcétera" (p. 70). Es necesario entonces, que se desarrollen y se trabajen en la escuela porque expresa Cassany (2008) "El desarrollo tecnológico y social han generado nuevas formas de producción, transmisión y recepción de escritos" (p. 59). En este sentido, se debe valorar y reconocer los diversos modos de representar ideas o comunicar; no se puede seguir empleando la práctica monomodal, porque la sociedad avanza continuamente y exige lectores comprometidos con su comprensión crítica y la construcción colectiva de sentidos o intencionalidades. De modo que, "la lectura de textos multimodales es más compleja porque el significado no procede sólo de lo que aporta cada modo por separado, sino de la interacción que se produce en conjunto" (Cassany, 2008, p. 70). Por esto la escuela debe ampliar su visión de prácticas en la lectura y escritura de forma que esté alineado y situado, esto permite que participen de forma crítica desde su realidad, sus saberes y su territorio.

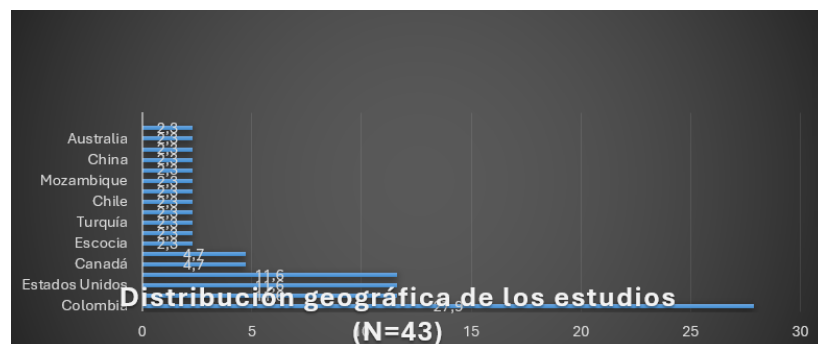
MARCO METODOLÓGICO

Esta revisión bibliográfica tiene por objetivo analizar las perspectivas pedagógicas, propuestas didácticas y desafíos identificados en la literatura reciente. La ecuación de búsqueda para los artículos fue: ("prácticas de lectura" OR lectura OR "prácticas letradas" OR literacidad OR alfabetización OR "reading practice" OR "literacy practice" OR literacy OR reading) AND (multigrado OR plurigrado OR unidocente OR multigrade OR "split grade" OR multiage) AND (rural OR "escuela rural" OR "aula rural" OR "rural school" OR "rural classroom") - ("prácticas de escritura" OR escritura OR "writing practice" OR "writing instruction" OR writing) AND (multigrado OR plurigrado OR unidocente OR multigrade OR "split grade" OR multiage) AND (rural OR "escuela rural" OR "aula rural" OR "rural school" OR "rural classroom") Así mismo, los criterios de inclusión que se establecieron para la búsqueda fueron: prácticas de lectura y escritura, población de primaria en aulas multigrado, contexto rural, la ventana de tiempo se estableció de 2015 a 2025, los idiomas de los artículos son inglés y español; todos estos artículos estaban publicados en bases de datos como: Scopus, Redalyc, Eric, Taylor; Francis, Sage Journals y Dialnet.

La metodología que se aplicó fue el Análisis Textual Discursivo (ATD), el cual busca la profundidad en la comprensión global del corpus sin perder la rigurosidad en su revisión; en este sentido, los autores Moraes y Galiazzi (2007) expresan que "la intención es la comprensión, la reconstrucción de conocimientos existentes sobre los temas investigados" (p. 35). En este caso, sobre las prácticas de lectura y escritura en aulas de primaria multigrado ubicadas en zona rural. Para lograrlo, se realizó cuatro fases; la primera consistió en recolectar los documentos según los criterios mencionados; luego, en una matriz se sistematizó la información sobre: el resumen, las preguntas orientadoras, los objetivos, las perspectivas pedagógicas,

las estrategias de enseñanza y los desafíos recientes sobre el objeto de estudio; después de desarmar el corpus se clasificó en unidades de sentido; por último, se contrasta las unidades para construir las categorías emergentes. Respecto a esto, Moraes y Galiazzi (2007) priorizan en el ATD “la deconstrucción de los textos del corpus, la unitarización; el establecimiento de relaciones entre los elementos unitarios, y la captura emergente en la que lo nuevo comprende la comunicación y la validez” (p. 36).

Figura 1 – Distribución geográfica de los estudios



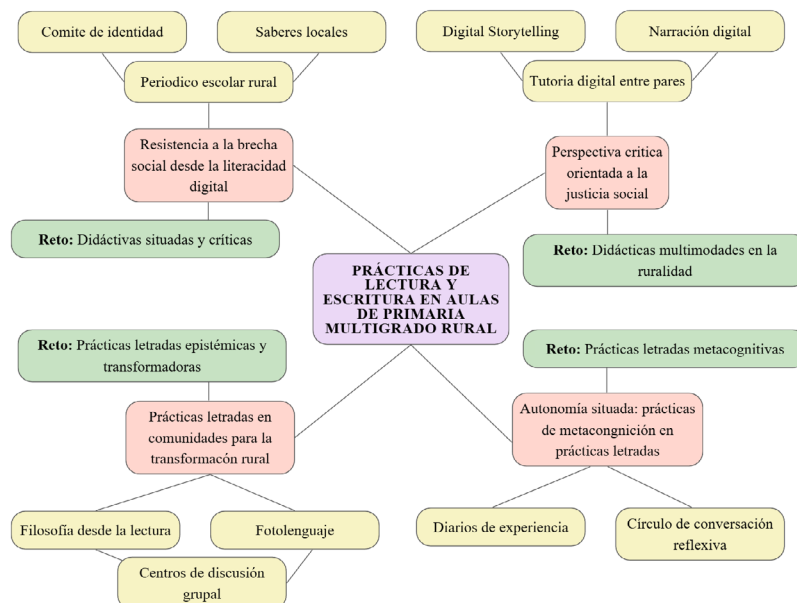
Fonte: elaboración propia sobre el porcentaje de estudios por país (2026).

RESULTADOS

Los hallazgos del análisis de la revisión bibliográfica están organizados en cuatro categorías principales que se interrelacionan, dialogan y estructuran las realidades de las aulas multigrado rural, estas son: a) Perspectivas críticas orientadas a la justicia social, b) Resistencia a la brecha social desde la literacidad digital, c) Prácticas letradas/ dialógicas en comunidades para la transformación rural y d) Autonomía situada: Prácticas de metacognición en prácticas letradas. En este sentido, este análisis presenta de cada categoría los avances, las estrategias empleadas y los retos o vacíos

investigativos que pueden orientar nuevos estudios. En conclusión, todos estos aportes permiten configurar la pertinencia de los currículos, las formas de evaluación y la necesidad de desplazar la visión instrumental de la lectura y escritura hacia prácticas letradas situadas y comunitarias.

Figura 2 – categorías y subcategorías en el ATD



Nota: Elaboración propia las categorías y subcategorías en el ATD.

Fonte: Elaboración propia (2026).

PERSPECTIVA CRÍTICA ORIENTADA A LA JUSTICIA SOCIAL

Los autores Morales y Pulido-Cortés (2018), Ilderton (2025), Lara y Pulido-Cortés (2020) Chaverra-Fernández (2016), Fedora (2016), Galván y Espinosa (2017) y Heppner (2017) coinciden en concebir a la lectura y la escritura como prácticas sociales que pueden

ser liberadoras, creativas y epistémicas. Para esto, debe dejar de ser instrumentalizada en la escuela y diseñar configuraciones didácticas que le permitan a los estudiantes reflexionar y tomar decisiones en sus procesos. En este sentido Morales; Pulido-Cortés (2018) proponen que “los ambientes filosóficos son una apuesta por recrear las condiciones necesarias para que la lectura se configure en una experiencia a través de la cual los estudiantes se formen, se transformen y se constituyan” (p. 102). Además, Lara; Pulido-Cortés (2020) concluyen el valor de “la resignificación del ámbito escolar, en donde ya la escritura no se limitó a los aspectos operativos o automáticos, sino que se pensó hacia la obra, la creación, la reflexión” (p. 40).

Otro avance que se evidencia en las conclusiones de las investigaciones es el trabajo pedagógico desde una perspectiva democrática, decolonial y comprometida con la justicia social de las poblaciones rurales. Al respecto, Blease y Condry (2015), Druker (2021) y Manco Rueda y López García (2020) promueven la importancia de los saberes territoriales, el trabajo en comunidad y la trascendencia social que hay en sus prácticas para ser “alternativas pedagógicas y didácticas que puedan reivindicar una escuela rural como un entretejido de relaciones en la que se piensa la vida desde el saber popular y el conocimiento científico. (p.79)

Se evidencia también un compromiso con la enseñanza de prácticas de lectura y escritura más allá de la reproducción sistemática de contenidos; por el contrario, deben estar en clave de la justicia social rural, en las que se construyan ambientes de igualdad y reconocimiento, espacios donde los niños y la comunidad puedan tener voz y ser sujetos capaces de crear, decidir y construir desde el diálogo. Desde esta mirada de justicia social se aborda la constitución sudafricana a partir de los valores basados en el respeto, la democracia, la igualdad, la dignidad humana y la justicia social Blease; Condry (2015), así como propuestas que desnaturalicen la violencia “para que las infancias campesinas se reconozcan como sujetos capaces

de tomar decisiones, de argumentar posiciones, de ser sujetos activos en su comunidad" (Manco Rueda; López García, 2020, p. 82).

Para lograrlo, los autores Cruz y Juárez (2018), Stagg Peterson *et al.* (2021), Castillo-Aramburu y Meza-Duriez (2020), Blease y Condry (2015), Cano Ruiz (2020), Calle-Álvarez y Aguilera Arroyo (2022) y Manco Rueda y López García (2020) proponen estrategias como: comités de identidad cultural, escritura con padres a partir de saberes locales, emplear materiales didácticos contextualizados con autores regionales y propuesta de periódico escolar digital para visibilizar las realidades de las comunidades rurales.

Esta clase de estrategias muestran un trabajo más procesual de la escritura que permite favorecer identidades de escritor más positivas como es el caso, de la prueba de Aprehensión de Escritura empleada por Ilderton (2025), que evidenció que los estudiantes disminuyeron notablemente a la resistencia o la inseguridad frente a la tarea de escribir, porque las prácticas de escritura estaban enmarcadas en contextos conocidos para ellos y esto les hacía encontrar sentido desde su experiencia, lo que fortaleció su identidad al sentir que tenían voz en su comunidad. Esta idea converge con la propuesta de Blease y Condry (2015) quienes evidencian que "los estudiantes necesitan aprender a escribir habilidades para liberarse del estigma y el estrangulamiento de la pobreza y el analfabetismo." (p. 3). En el mismo sentido, la experiencia de Calle-Álvarez y Aguilera Arroyo (2022) permite entender que la práctica educativa real y situada desde el periódico escolar fue adecuada porque le permitió a los estudiante socializar y visibilizar sus producciones sobre su experiencia, la ruralidad y vida escolar.

En esta categoría de análisis hay avances como los presentados; sin embargo, autores como: Freire *et al.* (2021), Morales y Pulido-Cortés (2018), Blease y Condry (2015), Lara y Pulido-Cortés (2020), Gelvez Caballero *et al.* (2022), Druker (2021), Manco Rueda y López García (2020) y Van der Mescht (2015) presentan algunos

vacíos investigativos que pueden ser estudiados. Uno de estos retos en la educación rural multigrado es la falta de propuestas didácticas que puedan ser diseñadas, implementadas y evaluadas desde una perspectiva crítica; aunque existen múltiples trabajos, discursos y avances, aún se requiere más estudios sobre cómo tener prácticas sostenibles que integren a la comunidad rural y a los territorios para transformar la escuela como un campo emancipatorio. Porque, “la escuela rural se representa como el escenario de posibilidades, gracias a ciertas condiciones que transforman la práctica pedagógica” (Lara y Pulido-Cortés, 2020). Por esto, el aula debe ser un lugar vivo, en donde las interacciones, las relaciones y el diálogo estén enfocados en la construcción colectiva entre maestros, estudiantes y comunidad.

Es importante destacar la necesidad de pedagogías críticas desde una perspectiva en contra del pensamiento deficitario; es decir, se conocen las dificultades económicas, históricas y políticas de la comunidad rural. Sin embargo, se requieren estudios que, a pesar de conocer la falta de recursos y diversidad de las aulas multigrado, puedan reconocer las capacidades críticas y creativas de los estudiantes, porque “la idea de pensar críticamente en la escuela implica emancipar a una población históricamente reprimida a través de la enseñanza del lenguaje y en particular de la lectura.” Gelvez Caballero *et al.* (2022, p. 6). Para esto, “se hace necesario pensar en una educación rural que en términos de pedagogías críticas no puede seguir pensando en las infancias rurales como sujetos reducidos, limitados y apolíticos.” (Manco Rueda y López García, 2020, p. 82; Cano Ruiz, 2020; Gelvez Caballero *et al.*, 2022; Druker, 2021; Manco Rueda y López García, 2020 y Van der Mescht, 2015).

Para finalizar, los autores: Lara y Pulido-Cortés (2020), Manco Rueda y López García (2020) y S. H. Lee y Bernstein (2022) sugieren realizar estudios que puedan analizar la integración de la lectura y escritura y su impacto en los procesos de subjetividad crítica de los estudiantes. Además de diseñar didácticas que permita a los estudiantes tener voz crítica, pensamiento y acciones

transformadoras. Aunque existen investigaciones sobre procesos de escritura creativa, hace falta análisis de prácticas situadas que incidan en la justicia social de las comunidades rurales.

RESISTENCIA A LA BRECHA SOCIAL DESDE LA LITERACIDAD DIGITAL

Diversos estudios han destacado las prácticas multimodales como posibilidades para despertar la creatividad, el ingenio y expresividad de los estudiantes; esto porque les exige integrar diversos modos en la comunicación; así lo presentan: Chaverra-Fernández (2016), Yamaç y Ulusoy (2016) y Del Moral Pérez *et al.* (2017) quienes concluyen que las prácticas multimodales potencian la creatividad expresiva de los estudiantes porque requiere de diversos modos para comunicar; entre ellos se emplea la imagen, la música, la animación y las narrativas digitales. Por lo tanto, implica que los estudiantes experimenten la forma en que desean compartir sus ideas. En ese sentido, Chaverra-Fernández (2016) afirma que “los estudiantes hacen explícitas las posibilidades que tienen de representar sus ideas con elementos diferentes al texto alfabético, imágenes, animaciones, palabras, sonidos y colores, como formas que eventualmente pueden servir al lector para comunicar o complementar una idea.” (p. 184); todo esto según se menciona, crea en los estudiantes una motivación diferente para producir textos porque implica el uso de una diversidad digital.

Un ejemplo claro es la herramienta del Digital storytelling (DST), una práctica narrativa innovadora que promueve la alfabetización con herramientas digitales Del Moral Pérez *et al.* (2017) e incide en la motivación intrínseca del estudiante, en la que puede elegir cómo comunicarse; su manera de participación así como el uso de estrategias de revisión y reescritura con el fin de mejorar sus producciones. Esta mejoría en competencias escriturales

es evidente en ideas mejor construidas, organización de las mismas, vocabulario, fluidez y las convenciones de los estudiantes en términos de calidad de escritura.

Por último, en el análisis se descubrió que los artículos destacan el uso de prácticas multimodales porque le permiten a la comunidad rural ser visibilizada y reducir la desigualdad que hay en la comunicación. Además, Rodríguez *et al.* (2023) "destaca el papel de la tecnología para visibilizar a los centros y las prácticas que se realizan en la escuela, el acercamiento a otras realidades y recursos, la compensación de desigualdades y la dinamización de experiencias socioeducativas" (p. 140) esto permite hacer visible el contexto rural porque se puede publicar las producciones y se puede acceder a recursos que fortalezcan los procesos de los estudiantes. Así mismo, los autores Chaverra-Fernández (2016) expresan que "la utilización de las herramientas, aplicaciones o espacios de lectura y escritura disponibles por los medios y las TIC reivindican el papel protagónico que desempeñan en el campo de la alfabetización digital" (p. 4), todo esto posibilita la participación de la comunidad rural en la comunidad digital porque los conocimientos estarían en prácticas de interés educativo, personal y social. (Rodríguez *et al.*, 2023; Chaverra-Fernández; Gil-Restrepo, 2017; Del Moral Pérez *et al.*, 2017 y Yamaç y Ulusoy, 2016)

Las estrategias multimodales empleadas por autores como: Del Moral Pérez *et al.* (2017), Andal y Villenes (2024), Yamaç y Ulusoy (2016), Chaverra-Fernández (2016), Chaverra-Fernández y Gil-Restrepo (2017), Calle-Álvarez y Aguilera Arroyo (2022), Jiménez Herrera (2018) y Colunga Jiménez *et al.* (2021) destacan: Digital storytelling, producción textual y planeación desde el uso de las TIC, narración digital, "Querido Facebook" y tutorías digitales entre pares. Además, Yamaç y Ulusoy (2016) concluye que estrategia de narración digital "amplía la alfabetización a una dimensión digital mediante la integración de habilidades tradicionales y de nueva alfabetización. Los estudiantes se benefician de una variedad de

herramientas digitales (IMovie, Photostory, micrófonos, cámaras digitales y escáneres, etc.) (p. 61).

Por otro lado, los vacíos hallados en esta perspectiva se centran en primer lugar, en la necesidad de reconfigurar las didácticas multimodales en la escuela rural, debido a la ausencia de modelos situados para la didáctica de la lectura y escritura en escuelas multigrado. En ese sentido, autores como (Chaverra-Fernández, 2016) afirman que “en la actualidad el entorno digital ha facilitado la presencia de recursos multimodales que se utilizan para comunicar a una audiencia cada vez más masiva que se está habituando a recibir la información en distintos formatos.” (p. 186). En segundo lugar, el vacío se halla en los escasos estudios en torno a la participación comunitaria rural desde la alfabetización digital, los cuales contribuyan “...al desarrollo de una educación personalizada en los contextos rurales, al impulso de la escuela y contexto rural como espacios de aprendizaje, a incrementar la participación en la vida comunitaria y, de igual modo, a reducir el aislamiento personal y social de los núcleos rurales.” (Rodríguez *et al.*, 2023, p. 150).

PRÁCTICAS LETRADAS DIALÓGICAS EN COMUNIDADES PARA LA TRANSFORMACIÓN RURAL

Para iniciar este análisis, se asume que la lectura y escritura no son prácticas ligadas únicamente al ámbito escolar, sino que tienen una función social y comunicativa en la vida cotidiana de los estudiantes. En este mismo sentido Casey *et al.* (2016), Wargo y Giunco (2024), Deng y Legge (2025) la educación al aire libre (OE, Charlton *et al.* (2014), Wongsothorn y Yordchim (2020), Castillo-Aramburu Meza-Duriez (2020), Li (2025) y Scholes (2020) reconocen el rol fundamental que existe en las prácticas cotidianas de la lectura y la escritura en la familia, la escuela y la comunidad. Es decir, todos son agentes que favorecen estos procesos y deberían estar

presentes en las prácticas. Por tal razón, los autores; Wongsothorn y Yordchim (2020) concluyen que "Se encontró que leer con los padres era interesante, valioso y estaba a la par con el desarrollo en el ámbito mundial" (p. 17). En la misma línea Castillo-Aramburu y Meza-Duriez (2020) proponen integrar a los padres o familia en estos procesos porque las dinámicas y la interacción pueden influir en la motivación y confianza de los niños. Esto coincide con lo propuesto por Li (2025) "de acuerdo con el modelo de educación colaborativa "familia-escuela comunidad", las familias, las escuelas y las comunidades comparten la responsabilidad y la obligación de cultivar el interés y la capacidad de lectura de los niños." (p. 84).

Al respecto, Morales y Pulido-Cortés (2018), Gelvez Caballero *et al.* (2022) y Manco Rueda y López García (2020) destacan la importancia del diálogo en prácticas de lectura y escritura porque permite fortalecer habilidades como: la escucha, la reflexión, la construcción de respuestas y el pensamiento continuo; todo esto permite construir significados al comprender en comunidad y reconocer la diversidad de las interpretaciones. Desde esa mirada, "los ambientes filosóficos sí pueden promover experiencias de lectura, porque hacen se asuma la lectura como un proceso dialógico en el que se tiene en cuenta la voz del otro; y se construyan relaciones recíprocas que motivan al estudiante a participar." (Morales; Pulido-Cortés, 2018, p. 113). De igual forma, las reflexiones alrededor del cuidado de sí mismos, del otro y encuentros que permitan entrar en diálogo, como son los círculos de conversación, los cuales favorecen la escucha atenta y la comprensión del otro desde su diferencia (Manco Rueda y López García, 2020).

Además de lo anterior, Green *et al.* (2021), Blease y Condy (2015), Van der Mescht (2015) y Mothofela R. (2020) destacan la importancia de la interacción y revisión entre pares debido a la mejora en las producciones de los compañeros, esto determina un aprendizaje cooperativo. Mothofela R. (2020) expresa que este aprendizaje "debe utilizarse para permitir que los alumnos aprendan de sus

compañeros de clase y no dependan completamente del maestro o de ellos mismos." (p. 138), sino que permita una "... revisión por pares de los textos de cada uno, dentro de un programa de instrucción de estrategia y autorregulación sobre la calidad de la escritura" (Green *et al.*, 2021, p. 314).

En este orden de ideas, se puede afirmar que las prácticas letradas posibilitan la construcción de identidad de los estudiantes, porque al leer o escribir sobre sí o sobre su entorno los niños se reconocen, se narran, se involucran, participan, descubren, representan y conocen su realidad e integran memorias en sus procesos identitarios (Calle Álvarez y Aguilera Arroyo, 2022; Heppner, 2017). En este sentido, Lara y Pulido-Cortés (2020) plantean que la lectura y la escritura son procesos cíclicos e interrelacionados, los cuales reflejan la construcción propia en la interacción con otros. Asimismo, señalan que "la escritura de sí como ejercicio se profundizó con las otras técnicas griegas, la escucha, la lectura. Estas tres técnicas son complementarias en la reflexión y necesarias para el desarrollo del ejercicio de la narración y de la lectura de sí mismo." (p. 42).

En cuanto a las estrategias propuestas en esta perspectiva se destacan: la meditación, lectura de cuentos entre padres, juego de roles, canto, dramas cortos, filosofía desde la lectura, centros de discusión grupal, drop all and read, lectura compartida, escrito colectivo, corresponsal de cartas, fotolenguaje, colcha de retazos, escritura libre, novelas gráficas, textos de video juegos y enseñanza de prácticas para la escucha Wongsothorn y Yordchim (2020), Morales y Pulido-Cortés (2018), Mothofela R. (2020), Ramrathan y Mzimela (2016) y Lara y Pulido-Cortés (2020). Un ejemplo de ello, es el fotolenguaje "una posibilidad para recordar momentos e historias alrededor de una fotografía; las niñas y los niños narraban lo que recordaban de ese día, por qué la elegían, que más les gustaba de esas fotos" (p. 89); también expresa que "la colcha de retazos fue la posibilidad de construir saber colectivo a partir de las fotografías de las niñas y los niños" (Manco Rueda; López García, 2020, p. 90).

Por otro lado, Beltrán Buelvas (2023) Cilliers y Bloch (2018), Cáceres *et al.* (2025), González-Rodríguez *et al.* (2018) y Castillo-Aramburu y Meza-Duriez (2020) coinciden en que faltan investigaciones que propongan configuraciones didácticas que profundicen en prácticas de lectura y escritura como procesos interdependientes, epistémicos y transformadores. Además, integrar a las comunidades rurales en la interpretación, diálogos y transformación social; desde la comprensión y la producción crítica y reflexiva. Por tanto, los autores Cáceres *et al.* (2025) destacan que “se ha enfatizado el carácter transversal de la lectura y la escritura en los procesos de formación en educación primaria. Al respecto ambos procesos se asumen en las comunidades educativas como transversales en las diversas actividades de enseñanza” (p.46); igualmente, “...desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para potenciar dichas habilidades desde un punto de vista comunicativo” (González-Rodríguez *et al.*, 2018, p. 264).

Asimismo, Bautista y Méndez de Cuéllar (2015), Chaverra-Fernández y Gil-Restrepo, (2017), Blease y Condy (2015), Mothofela R (2020) y Lara y Pulido-Cortés (2020) proponen que las futuras investigaciones profundicen en prácticas de interacción desde la lectura y escritura; todo esto, para reflexionar el impacto en las aulas multigrado desde la cooperación entre pares en tutoría y la comunidad. En este sentido, Chaverra-Fernández y Gil-Restrepo (2017) sugieren diseñar una “generación de ambientes educativos donde el estudiante pueda ejercer control sobre su proceso formativo, proponer iniciativas de trabajo, dialogar con sus pares, confrontar sus ideas, unir esfuerzos, y de manera colaborativa, construir comprensiva mente los conceptos y sus relaciones.” (p. 4); también Blease y Condy (2015) menciona que “se deben ofrecer estrategias sobre cómo los maestros pueden usar a los estudiantes más avanzados, no necesariamente a los estudiantes mayores, en la clase para ayudar a los estudiantes más lentos.” (p. 8). Se concluye entonces que los hallazgos en la literatura están orientados a “ la necesidad de aumentar la conciencia de los

maestros sobre los beneficios de varios diálogos sociales, culturales y académicos para el dominio de la alfabetización a largo plazo." (J. Lee *et al.*, 2021, p. 218); además, que "la escuela debe tener interés por formar sujetos que estén en condiciones de participar de manera adecuada en las dinámicas de la vida social" (Beltrán Buelvas, 2023, p. 4912).

AUTONOMÍA SITUADA: PRÁCTICAS DE METACOGNICIÓN EN PRÁCTICAS LETRADAS.

Green *et al.* (2021), Cáceres *et al.* (2025) y Chaverra-Fernández y Gil-Restrepo (2017) coinciden en el diseño de círculos metacognitivos, estos consisten en: planificar, revisar y evaluar; y la autorregulación de los estudiantes, desde sus objetivos comunicativos y la autoevaluación que realizan de los procesos. Además de lo anterior, estas prácticas de metacognición fortalecen la revisión entre pares y la mediación del maestro en la retroalimentación. Algunas de las prácticas en la lectura pueden ser: la revisión de la comprensión, relecturas, búsqueda de información para entender. En la escritura, las estrategias principales son: la creación de borradores y la relectura de los textos para revisar y la evaluación del objetivo comunicativo.

Estas prácticas de metacognición permiten al estudiante tener un compromiso consciente con sus prácticas de lectura y escritura pues se consideran "una herramienta didáctica fundamental para favorecer la autonomía y autogestión del aprendizaje, lo cual condiciona la evolución gradual de los procesos de comprensión" (Cáceres *et al.*, 2025). Con respecto a la lectura, es necesario abordar las prácticas desde la comprensión autorregulada de los estudiantes, desde la conciencia y compromiso en su propio proceso.

Chaverra-Fernández y Gil-Restrepo (2017) al respecto, plantean que estos procesos son relevantes en la enseñanza de la lectura y la escritura, pues permite a los estudiantes asumir un rol epistémico sobre la manera cómo se escribe y para quién se escribe, esto teniendo en cuenta aspectos de calidad: ideas diferentes, sin redundancias, bien redactadas y coherentes con el tema tratado. Estas acciones demandan mayor exigencia al estudiante puesto que, implican una habilidad subyacente para revisar sus textos y corregirlos, es decir, autoevaluarse y autocorregirse." (p. 11).

Además de lo anterior, las prácticas multimodales les permiten a los estudiantes conocer diversos géneros discursivos, mejorar sus procesos de redacción y producción textual a partir de una serie de etapas como la planeación (diseño), redacción, revisión y la reescritura, esto no de forma lineal, sino configurado como un proceso cíclico que permita evaluar sus producciones y decidir qué elementos digitales aportar en su comunicación. Por tal razón, "los estudiantes aprecian la composición de textos multimodales como un proceso que exige planeación no solo para generar ideas, sino también para utilizar apropiadamente los recursos que tienen a su disposición, para comunicarlas y estructurarlas en un texto." (Chaverra-Fernández, 2016, p. 184). Todo esto, porque "involucran la actividad de revisión constante de sus producciones, lo que les permite resolver problemas relacionados con el tipo de recurso que deben utilizar, qué elementos semióticos se disponen en la pantalla o cuáles son los modos que se complementan mejor al tratar de expresar una idea." (Chaverra-Fernández, 2016, p. 184). Podría pensarse que estos procesos de metacognición con prácticas multimodales serían complejas para los niños cursos iniciales, sin embargo, Colunga Jiménez *et al.* (2021) señalan que "... con la composición digital emergieron habilidades metacognitivas y de planificación textual en niños de inicio de alfabetización." (p. 150). Cruz y Juárez (2018), Cáceres

et al. (2025), Green *et al.* (2021), Lara y Pulido-Cortés (2020), Blease y Condry (2015), Manco Rueda y López García (2020) y Colunga Jiménez *et al.* (2021). Por eso, se hace indispensable que la escuela las aborde y potencie la autonomía de los estudiantes.

En esta categoría las estrategias coinciden en que la escuela debe procurar que las actividades intencionadas promuevan la autonomía desde muy temprana edad; en este sentido se destacan algunas como: Los organizadores gráficos, los cuales los maestros deben modelar; de forma complementaria Lara y Pulido-Cortés (2020) muestra que el diario de experiencia resignifica y reconfigura el rol del niño como escritor libre y consciente de sí mismo; también el “círculo de conversación, era el espacio pensado para exponer y compartir con los demás compañeros el trabajo realizado y para finalizar se hacía la evaluación del día, que contenía la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación (Manco Rueda y López García, 2020, p. 89).

Por otra parte, los artículos de Cáceres *et al.* (2025) y Blease y Condry (2015) coinciden en que faltan diseños didácticos que integren las prácticas de lectura, escritura y metacognición en aulas multigrado rural; lo anterior porque, en estos escenarios existe la multiedad y la diversidad de ritmos en el aprendizaje. Se requieren también investigaciones que profundicen sobre el rol del maestro mediador en las interacciones y la incidencia en la autorregulación de los estudiantes. Esto con el fin de que el docente proporcione “numerosas oportunidades para que los niños sean independientes en su aprendizaje, incluidas las habilidades de escritura.” (Blease y Condry, 2015, p. 2). Cáceres *et al.* (2025) sostienen que faltan instrumentos o diseños de evaluación formativa, metacognitiva y autorregulada en las prácticas de lectura y escritura, especialmente en la comprensión crítica y producción textual, “es prioritario el fomento

de las prácticas para el desarrollo del pensamiento metacognitivo, sobre todo en los procesos de aprendizaje a la lectura y la escritura, que permita que los estudiantes, puedan ir controlando de forma consciente y deliberada de la actividad cognitiva" (p. 40).

Estos mismos estudios afirman que hay un vínculo entre la motivación de estudiante y sus procesos metacognitivos; sin embargo, aún se requieren estudios que integren los objetivos comunicativos en las prácticas de lectura y escritura desde interrogantes como: ¿por qué lee? ¿para qué lee? ¿por qué escribe? ¿para qué escribe? (Cáceres *et al.*, 2025; Blease; Condy, 2015; Rodríguez Hernández; Fraga Leurquin, 2024). Además del impacto de estos procesos articulados a prácticas situadas y socialmente relevantes para los estudiantes de aulas multigrado rural con interacción de la comunidad. Sumado a ello, Cáceres *et al.* (2025) expresan que es necesario "promover ambientes de aprendizajes sustentados en la confianza, el compromiso por lo que se aprende, en función de que se desarrolle la toma de conciencia en los estudiantes, sobre el propio comportamiento intelectual durante la lectura" (p. 41).

Por último, estas investigaciones plantean investigar el impacto del maestro mediador, desde la interacción y la retroalimentación, en los procesos autónomos, metacognitivos y autorregulados de los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura, desde un contexto de aulas multigrado rural. En palabras de (Cáceres *et al.*, 2025, p. 47) "el desarrollo cognitivo que el profesorado posea con respecto a la conciencia y el pensamiento metacognitivo es condición indispensable para que su actuar docente asuma la orientación pedagógica y didáctica necesaria en esta tarea esencial en la consecución del propósito superior de 'aprender a aprender'".

DISCUSIÓN

La discusión está organizada en dos ejes: el primero desarrolla las implicaciones pedagógicas derivadas del análisis; en ese sentido, la identidad rural de los niños se construye en prácticas situadas de lectura y escritura sobre sus territorios, sus vivencias y sus saberes. El segundo aborda los vacíos o retos investigativos encontrados, entre ellos está la escuela como espacio dialógico, las prácticas letradas desde la autonomía y la resignificación del maestro como mediador que promueve la autorregulación en los procesos de comprensión y producción textual.

PEDAGÓGICA

Como se evidencia en el análisis presentado, una de las grandes dificultades es la falta de conexión entre la escuela, el territorio y la vida comunitaria. Así mismo, la evaluación de prácticas sociales como la lectura y la escritura están instrumentalizadas, lo cual dificulta la percepción y el rol activo del estudiante en estos procesos. Cassany (2008) al respecto, expresa que la lectura “es más real y útil entenderla como una tarea enraizada en su contexto, que varía en cada situación y que exige conocimientos y habilidades específicas” (p. 43); es decir, la escuela debe reconocer el valor de las producciones locales y autores cercanos que puedan compartir la realidad social y cultural de los niños. De esta manera, “se irá abriendo el camino para que este conocimiento deje de ser patrimonio exclusivo de algunos privilegiados que tienen la oportunidad de adquirirlo fuera de la escuela” (Lerner, 2001, p. 89). Por esta razón, el aprendizaje de la lectura y escritura va más allá de competencias escolares, son prácticas sociales de liberación que permiten a los niños construirse como sujetos críticos, capaces de interrogar, interpretar e incidir en sus territorios.

Para ello, el estudiante debe ser percibido como un sujeto reflexivo, productor de sentido desde su experiencia y conocimiento, en la que se proponga que “lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer” (Lerner, 2001), y los niños logren construir su voz, configurar subjetividad, y participar activamente en las formas de resistencia comunicativa dentro de su comunidad (Cassany, 2008).

También se debe pensar en pedagogías y didácticas situadas porque estas permiten reconocer la historia, la diversidad cultural y los desafíos que existe en las aulas multigrado rural; allí los estudiantes pueden expresar su voz desde el ejercicio de escritura epistémica y establecer espacios de diálogo con comunidades y autores locales. Se plantea entonces, estrategias reales como “una carta de lector para protestar por un atropello a los derechos de los niños. Esto permitirá “aprender a ‘escribir para reclamar’ enfrentando todos los problemas que se plantean en la escritura cuando se está involucrado en una situación auténtica” (Lerner, 2001, p. 34). En ese sentido Cassany (2008) menciona que “para el enfoque sociocultural, el significado se origina en la comunidad cultural a la que pertenece el autor y su lector” (p. 23); en consecuencia, el criterio de evaluación no estará enfocado únicamente en aspectos gramaticales, será una propuesta relacionada al propósito, la audiencia o lectores, y la fuerza del texto para lograr la intención comunicativa.

En este orden, la lectura y la escritura son prácticas sociales que deben estar en contextos reales y propósitos auténticos; de allí la relevancia de tener la comprensión y la producción de textos en diversos espacios de la escuela, sin límites a un área del conocimiento específico; por el contrario, debe ser el eje que articule la reflexión, el pensamiento y el conocimiento en el aula. Por tal razón, Lerner (2001) propone una “comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan

resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto; de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición (p. 26). En ese sentido, también se requiere de "una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan conocer, para convencerlos de la validez de los puntos de vista" (p. 26).

Tiene entonces sentido, que la resistencia del maestro rural debe estar presente en las prácticas sociales; en el reconocimiento y defensa de los estudiantes como lectores y productores de texto; capaces de presentar su voz, más allá de las reglas ortográficas. (Freire, 1970) al respecto afirma que "la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente" (p. 94). Por esto se hace necesario involucrar al estudiante de manera genuina y conocer a profundidad la realidad o problemáticas que existen en su espacio más cercano, e incidir en los procesos de reflexión, autogestión y autonomía de los niños.

Es relevante también, entender que la lectura y la escritura multimodal permiten producir conocimiento cuando emplea múltiples formas, porque cuenta con diversos recursos que están disponibles para construir sentido. De esta forma, el estudiante puede reconfigurar la concepción de comprender textos continuos y producir textos, imágenes, diseños, animaciones o sonidos. Lo anterior permite fortalecer habilidades distintas a las que tradicionalmente se desarrollan en el aula de escuelas rurales. De allí que se pueda afirmar que, la alfabetización digital debe ser un proceso que se inicie desde la escuela primaria, porque estas herramientas tecnológicas hacen parte de la redefinición cultural actual. En este sentido, hay que reconocer que las prácticas de comprensión y producción están cambiando continuamente, la escuela no debe aumentar

la brecha social al dejar a los estudiantes fuera de estas nuevas formas multimodales. De este modo, al iniciar su estudio desde primaria, se pueden iniciar acciones reflexivas críticas sobre los contenidos, las intenciones y las ideas que hay detrás. Además, estos ambientes digitales, atraen a los niños y pueden ser recursos que aporten conocimiento desde una perspectiva de semiótica social. Porque, así como lo expresa Cassany (2008) “con los medios de comunicación, internet, la globalización, hoy nos enfrentamos a la lectura de textos procedentes de cualquier parte” (p. 28)

Sumado a ello, las narrativas digitales permiten mejorar la comprensión y calidad en la producción de textos multimodales, porque los estudiantes tienen mayor motivación en estos procesos; para esto, hay que comprender la motivación no como un resultado esperado, sino un andamiaje cognitivo que está presente en las prácticas digitales. Lo anterior, está relacionado porque los niños pueden crear, desarrollar su imaginación al contar historias desde la animación. Esto teniendo en cuenta, que cuando los niños “como lectores y escritores detectan errores en sus producciones, buscan información para corregirlos, ensayan diferentes soluciones y todas estas acciones proveen nuevos indicadores de los progresos que los niños están realizando” (Lerner, 2001, p. 37).

Ahora, cuando estas prácticas se trasladan a los contextos rurales en la actualidad, los resultados de algunas investigaciones afirman que la brecha digital está relacionada a las dificultades de conectividad que existen en algunas escuelas y la falta de formación de los maestros para adaptar las herramientas tecnológicas en el aula. sin embargo, se destaca la importancia de la cultura digital para la visibilización de las prácticas que se realizan en las instituciones, el acercamiento a otras realidades o recursos y la dinamización de las interacciones que ocurren en los espacios académicos. Por tal razón, aunque la ruralidad trae desafíos, no puede ser un argumento que impida la cercanía que debe tener los estudiantes a la cultura digital.

En este contexto, las prácticas en comunidad de la lectura y la escritura tienen relevancia desde los roles colaborativos que existen en estas dinámicas sociales; uno de estos es la tutoría entre pares, la cual favorece la revisión, la crítica constructiva y la recepción asertiva de la retroalimentación por parte de sus compañeros. Para que estas interacciones sean efectivas, es necesario que estos procesos sean continuos (no esporádicos) y estén sistematizados. Esto contrasta, con la visión tradicional en la que “se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como “correcto” o “incorrecto”” Lerner (2001).

En este sentido, la revisión por pares se convierte en un proceso cíclico y recíproco, en el que el diálogo es el eje articulador de las prácticas letradas y en comunidad, pues permite visibilizar a los estudiantes desde su propia voz, reconocer la voz de los demás en la diferencia, fomentar la participación de otros agentes sociales y promover habilidades como escuchar, responder o cuestionar. Desde la perspectiva de la producción textual, se puede tener en cuenta la metacognición desde la planeación, el monitoreo, control y revisión; así mismo, es importante porque les puede permitir reflexionar sobre sus habilidades o vacíos conceptuales que sirven como andamiaje cognitivo para el aprendizaje. Y desde la comprensión textual, Cáceres *et al.* (2025) menciona lo importante en que “se desarrolle la toma de conciencia en los estudiantes, sobre el propio comportamiento intelectual durante la lectura y de cómo es posible realizar una autogestión de las estrategias de lectura para la mejora de los procesos de comprensión” (p. 41). En síntesis, en la lectura y escritura se deben integrar la autorregulación del estudiante, pues les permite involucrarlos activamente e incidir en prácticas de comprensión sostenibles y coherentes a la formación de sujetos críticos, autónomos y dialógicos.

RETOS INVESTIGATIVOS

En consecuencia, la escuela debe promover acciones que permitan a los estudiantes tomar decisiones, ser independientes y conocer cómo autogestionarse en los procesos de comprensión y producción textual. Lerner (2001) propone revisar “lo que sucede con el derecho a evaluar: dado que este derecho es en general privativo del docente, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de autocontrolar lo que comprenden al leer y de autocorregir sus escritos. Aprender a hacerlo y conquistar autonomía como lectores y escritores resulta entonces muy difícil” (p. 31). Esto determina una “acción liberadora, reconociendo esta dependencia de los oprimidos como punto vulnerable, debe intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia” (Freire *et al.*, 2021, p. 70). Por tanto, es importante reconocer a los niños como lectores autónomos, que pueden emplear diversas estrategias en sus procesos académicos; así la metacognición no será solo un requisito académico, puede llegar a ser una práctica crítica y consciente de libertad que invita a los niños a construir su proceso de conocimiento, aunque la escuela, los recursos, la conectividad o las prácticas no sean suficientes.

Para ello, el rol del docente en los procesos de metacognición de los estudiantes se reconfigura hacia la mediación y el diseño de ambientes que sirven como andamiaje cognitivo, desde preguntas, rúbricas, materiales o espacios de interacción que articula la comunidad y las diversas literacidades. Por tal razón, “hay que brindar a los alumnos oportunidades de autocontrolar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada vez mejor” (Lerner, 2001, p. 36) Asimismo, fortalecer los procesos de retroalimentaciones de manera oportuna, que hagan explícito los avances, en lo que se puede avanzar y cómo avanzar. Finalmente, se debe tener en cuenta, la necesidad de que las comunidades rurales

comprendan los distintos discursos de poder, generar posturas frente a la arbitrariedad y compartir los saberes del territorio con su voz. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza de lectura y escritura deben trascender los procesos cognitivos y plantear ambientes críticos y reflexivos que promuevan un sujeto activo comprometido con su identidad y cultura.

CONCLUSIONES

El análisis y la revisión de los artículos evidencian avances significativos en la concepción de la lectura y escritura, más allá de la visión instrumental subordinada y enmarcada en fines únicos de la escuela o de la academia. Estas se conciben como prácticas sociales, epistémicas, comunitarias y dialógicas; las cuales permiten consolidar la identidad rural de los niños y reconocerles como sujetos pensantes, capaces de expresar su voz sobre asuntos de interés personal y social. En clave de justicia social, estas prácticas letradas se configuran como espacios de libertad que otorguen a los niños y a la comunidad el derecho a expresar su palabra, a ser parte de las decisiones; en este sentido, deben estar situadas en los territorios, reconocer los saberes rurales y promover configuraciones didácticas que sean formativas y transformadoras. Se requieren que estas prácticas pertinentes, contextualizadas, auténticas y vinculadas en situaciones comunicativas reales, tanto para los estudiantes como para sus comunidades.

Asimismo, se destaca la literacidad como un espacio para producir conocimiento en comunidad; con una audiencia real y un poder curricular para transformar las prácticas educativas. Los saberes territoriales y las fuentes epistémicas rurales deben asumirse no solo como una fuente de información contextual; sino como laboratorios de construcción de lineamientos o políticas situadas.

El análisis también reconoce la relevancia de la multimodalidad como estrategia para ampliar las formas de expresión, incrementar la motivación y fortalecer las estrategias de autorregulación como: planeación, revisión y reedición, el trabajo entre pares. Todo esto desde una relación de maestro mediador, que valoren la importancia de la comprensión autónoma en interacción con la familia y la comunidad.

En este sentido, se necesitan configuraciones didácticas que reconozcan la limitación de materiales y los problemas de conectividad; es decir, estrategias situadas y viables como: radio, periódico escolar, QR local junto con innovaciones digitales adaptadas a las producciones de los territorios rurales y cumplir sus funciones sociales, comunicativas y comunitarias.

En conclusión, el corpus revisado refleja avances en la configuración de prácticas letras situadas, territoriales, dialógicas en las comunidades de primaria multigrado rural. Sin embargo, aún se puede profundizar más en las literacidades multimodales críticas y situadas; que reconozca los saberes, las necesidades, los intereses locales y el impacto de estrategias metacognitivas. Además, se requiere validar un sistema de evaluación social que acompañe las trayectorias de los estudiantes para la construcción de sujetos críticos con voz territorial. Finalmente, se propone investigar las prácticas letradas en clave de diálogo y ejercicio crítico, epistémico y emancipatorio de los niños rurales. entre escuela, familia y comunidad.

Nota Aclaratoria: El artículo presentado fue concebido, estructurado y redactado íntegramente por los autores, quienes asumieron las decisiones teóricas, metodológicas y analíticas del estudio. Durante el proceso de búsqueda y organización de la literatura se emplearon herramientas de inteligencia artificial (Elicit) con el propósito de optimizar la recuperación de información científica y la categorización de fuentes, todo como fuente para cotejar la información analizada previamente por quién investigó. Asimismo,

se utilizó la herramienta de ChatGPT (OpenAI, 2025) como apoyo complementario para la revisión estilística y la verificación de coherencia argumentativa, bajo supervisión y control humano en todo momento. El contenido, las interpretaciones y las conclusiones aquí presentadas son responsabilidad exclusiva de los autores, en coherencia con los principios éticos y de transparencia académica del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle.

REFERENCIAS

- ANDAL, J. D.; VILLENES, R. M. Home learning support and reading performance of the primary pupils in Alat-Alatin ES: basis for reading intervention program in distance learning settings. *Universal Journal of Educational Research*, v. 3, n. 1, 2024.
- BAUTISTA, S.; MÉNDEZ DE CUÉLLAR, M. Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, v. 13, n. 1, p. 97-107, 2015.
- BELTRÁN BUELVAS, L. P. Retos para la enseñanza de la lectura en el contexto rural de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 7, n. 5, p. 4893-4915, 2023. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8084.
- BLEASE, B.; CONDY, J. Teaching of writing in two rural multigrade classes in the Western Cape. *Reading; Writing*, v. 6, n. 1, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4102/rwv6i1.58>.
- CÁCERES, M.; RANGEL, E.; GONZÁLEZ, M. G. *Algunas reflexiones sobre influencia de la metacognición en la producción de textos escritos en la educación multigrado*. [S. l.: s. n.], 2025.
- CALLE-ÁLVAREZ, G. Y.; AGUILERA ARROYO, Y. A. La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n. 40, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14205>.
- CANO RUIZ, A. Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, n. 37, p. 57-74, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.006>.

CASEY, L. B. *et al.* Assessing writing in elementary schools: moving away from a focus on mechanics. *Language Assessment Quarterly*, v. 13, n. 1, p. 42–54, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2015.1136311>.

CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporáneas*. Barcelona: Ríos de Tinta, 2008.

CASTILLO-ARAMBURU, M.; MEZA-DURIEZ, R. El currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, v. 4, n. 2, p. 7–22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp7-22>.

CHARLTON, E. *et al.* My place: exploring children's place-related identities through reading and writing. *Education 3-13*, v. 42, n. 2, p. 154–170, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.662521>.

CHAVERRA-FERNÁNDEZ, D. I. Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, v. 13, n. 1, p. 181–187, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22507/rli.v13n1a15>.

CHAVERRA-FERNÁNDEZ, D. I.; GIL-RESTREPO, C. D. C. Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales: instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Folios*, n. 45, p. 3–15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios3.15>.

CILLIERS, L.; BLOCH, C. A reading project to improve literacy in the Foundation Phase: a case study in the Eastern Cape. *Reading; Writing*, 2018.

COLUNGA JIMÉNEZ, C.; MARTÍNEZ VICTORIANO, J. L.; VIDAL PULIDO, J. L. La escritura digital: ¿un reto posible de lograr en niños que inician el proceso de alfabetización? *Revista RedCA*, v. 3, n. 9, p. 139, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v3i9.16032>.

CRUZ, M. del C.; JUÁREZ, D. Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 40, n. 1, p. 111–129, 2018.

DEL MORAL PÉREZ, M. E.; VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L.; NEIRA PIÑEIRO, M. R. Competencias comunicativas y digitales impulsadas en escuelas rurales elaborando digital storytelling. *Aula Abierta*, v. 45, n. 1, p. 15–24, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.15-24>.

DENG, C.; LEGGE, M. Writing as a method of inquiry about students' experiences in a New Zealand primary school outdoor education programme. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, v. 25, n. 3, p. 679–691, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2366919>.

DRUKER, S. Prácticas letradas y práctica docente: el lugar de la "escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua. *Perfiles Educativos*, v. 43, n. 171, 2021.

FEDORA, P. M. Single and double deficits in early readers in rural, low-wealth communities. *Reading; Writing Quarterly*, v. 32, n. 2, p. 101–126, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.866529>.

FERREIRO, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.

FREIRE, P. *et al.* Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Revista Educación*, v. 51, 2021.

GALVÁN, L.; ESPINOSA, L. Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado: estudio de caso en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, v. 49, p. 1–19, 2017.

GELVEZ CABALLERO, R. G.; RINCÓN VILLAMIZAR, N. M.; VILLAMIZAR JAMIES, D. Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n. 40, p. 1–20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14443>.

GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, M. C.; LONDOÑO-VÁSQUEZ, D. A. Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 17, n. 1, p. 253–268, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.17115>.

GREEN, K. R.; TOPPING, K.; LAKIN, E. Evidence-based teaching of essay writing: intervention at primary school. *Educational Psychology in Practice*, v. 37, n. 3, p. 303–319, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1939658>.

HEPPNER, D. H. Writing instruction in Canadian preschool and primary grades: a review of the literature. *McGill Journal of Education*, v. 52, n. 2, p. 335–358, 2017.

ILDERTON, L. E. Rooted writing: the role of place in rural writing identities. *The Rural Educator*, v. 46, n. 2, p. 68–78, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1478>.

JIMÉNEZ HERRERA, A. M. ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación y a la creación. *Análisis*, v. 50, n. 92, p. 55–72, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.03>.

LARA, P. A.; PULIDO-CORTÉS, O. Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis; Saber*, v. 11, n. 25, p. 21–45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>.

LEE, J.; ZUILKOWSKI, S. S.; D'SA, N. Organising primary grade literacy environments in Mozambique. *Learning Environments Research*, v. 24, n. 2, p. 207–221, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09327-w>.

LEE, S. H.; BERNSTEIN, M. Narrative writing progress of rural elementary students in mixed-ability online pairings. *Journal of Research in Rural Education*, v. 41, n. 4, p. 184–196, 2022.

LERNER, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2001.

LI, G. Factors influencing reading interest of rural children in China. *Reading; Writing Quarterly*, v. 41, n. 1, p. 84–97, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2024.2431498>.

MANCO RUEDA, S. A.; LÓPEZ GARCÍA, Y. Pedagogías críticas e educação rural: apuestas por la reconfiguración de la ciudadanía en niñas y niños campesinos. *Kénosis*, v. 7, n. 13, p. 74–97, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47286/23461209.267>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Plan especial de educación rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Bogotá: Ministerio de Educación, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORALES, L. M.; PULIDO-CORTÉS, O. Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis; Saber*, v. 9, n. 21, p. 99–124, 2018. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8925>.

MOTHOFELA, R. M. Teaching and learning in multi-grade classrooms: the LEPO framework. *Journal of Educational Studies*, v. 17, n. 3, p. 123–141, 2020.

RAMRATHAN, L.; MZIMELA, J. *Teaching reading in a multi-grade class: teachers' adaptive skills and teacher agency in teaching across Grade R and Grade 1*. [S. l.: s. n.], 2016.

RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, B. A. R.; FRAGA LEURQUIN, E. Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 29, n. 101, p. 415–442, 2024.

RODRÍGUEZ, J. *et al.* Tecnología y escuela rural: avances y brechas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 21, n. 3, p. 139–157, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>.

SCHOLES, L. *Reconocimiento de los niños como lectores desde la perspectiva de la justicia social*. [S. l.: s. n.], 2020.

STAGG PETERSON, S.; GRIMES, A.; SKY, K. Rural and Indigenous families' support of young children's writing. *Journal of Childhood Studies*, v. 9, n. 1, 2021.

VAN DER MESCHT, C. "One day I will pick up a snake, wanting to read it": becoming a successful reader in a rural environment. [S. l.: s. n.], 2015.

WARGO, J. M.; GIUNCO, K. Interrogating young children's itineraries for writing: promoting disciplinary literacy through personal digital inquiry. *The Reading Teacher*, v. 77, n. 4, p. 428–438, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.2253>.

WONGSOTHORN, A.; YORDCHIM, S. Reading enhancement activities of students in the rural areas in Thailand. *Journal of Education and Training*, v. 33, 2020.

YAMAÇ, A.; ULUSOY, M. The effect of digital storytelling on third grade students' writing skills. *International Journal of Instruction*, v. 9, n. 1, p. 59–86, 2016.

11

Nelly Johanna Niño Niño
Claudia Patricia Farfán Castillo

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ESCUELA RURAL PRIMARIA:

REVISIÓN HERMENÉUTICA DESDE
LA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones educativas de los diez últimos años han evidenciado una brecha persistente en el reconocimiento de las prácticas de lectura rural. El periodo 2015-2025 se selecciona por coincidir con la consolidación de políticas y debates contemporáneos sobre educación rural, literacidad crítica y enfoques socioculturales de la lectura en América Latina. De hecho, diversos estudios se han enfocado en la alfabetización inicial; la escritura y producción textual; comprensión lectora; oralidades; nuevas literacidades, entre otras. En efecto, hay escasez de investigaciones que indaguen acerca de cómo los maestros rurales enseñan a leer desde su experiencia y su contexto. Este vacío académico limita la comprensión de los procesos pedagógicos que se desarrollan en estos contextos rurales y dificulta la formulación de políticas educativas acordes con sus realidades sociales, culturales y lingüísticas.

Aunado a lo anterior, el desconocimiento de las prácticas rurales de enseñanza ha llevado a que las políticas públicas nacionales, materializadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y en las mallas curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), se apliquen de manera generalizada sin atender a las condiciones particulares del medio rural. En consecuencia, la enseñanza de la lectura en estas escuelas se focaliza principalmente en la alfabetización fonética y en la comprensión literal del texto, dejando de lado enfoques más amplios y críticos de la lectura como práctica social y cultural (Cassany, 2006; Solé, 1992).

Entre las estrategias más comunes se encuentra la lectura en voz alta; leer y releer textos cortos; narración de cuentos orales y la repetición mecánica de palabras o frases, lo cual reproduce una homogeneización de la enseñanza que ignora la diversidad lingüística, los saberes locales y las experiencias de los niños y niñas del campo. Esta uniformidad contribuye a mantener una brecha significativa en

los resultados de las pruebas estandarizadas, como lo ha evidenciado el Observatorio de la Universidad Javeriana (LEE, 2024) en sus análisis comparativos entre zonas urbanas y rurales (ICFES, 2023).

Por otra parte, los docentes rurales enfrentan condiciones de aislamiento y limitaciones estructurales que complejizan su labor. En muchos casos, deben atender de manera simultánea a estudiantes desde preescolar hasta quinto de primaria, en escuelas multigrado y de difícil acceso, bajo la modalidad de Escuela Nueva (MEN, 2010). A pesar de su compromiso, la falta de acompañamiento pedagógico, recursos didácticos y formación continua restringe las posibilidades de innovar en las prácticas lectoras y de construir comunidades de aprendizaje contextualizadas y significativas.

Desde el Subsistema de Investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, perteneciente al Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, la Comunidad Mixta de Investigación (CMIFI): Comunidades y Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (CP-LEO) se concibe como un espacio de reflexión dialógica en el que las comunidades construyen saberes y reflexionan sobre las formas en que se lee, se escribe, se narra y se aprende en diversos contextos socioculturales (Gutiérrez-Ríos, en prensa).

A partir de las discusiones desarrolladas en la CMIFI CP-LEO (Gutiérrez-Ríos, en prensa), fue posible profundizar en el campo de las prácticas de lectura en contextos rurales de educación primaria y, con ello, plantear el siguiente interrogante: ¿Qué reportan las investigaciones sobre las características de las prácticas de enseñanza de la lectura en escuelas rurales en los últimos diez años? Asimismo, las reflexiones generadas en la comunidad invitan a reconocer la lectura como una práctica social, ética, política y cultural que emerge de la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa y sus territorios.

MARCO TEÓRICO

El campo de conocimiento Comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad, componente fundamental del Subsistema de Investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades (Gutiérrez-Ríos, en prensa), se sostiene sobre un entramado teórico que concibe el lenguaje como práctica social, dialógica y emancipadora. En coherencia con las perspectivas de Cassany (2006, 2008), Echavarría (2019), Solé (1992), Fonseca Calderón *et al.* (2018) y Bernhardt (2008), la lectura, la escritura y la oralidad se entienden como formas de acción simbólica mediante las cuales los sujetos producen sentido, configuran sus subjetividades y construyen identidades culturales.

PRÁCTICAS DE LECTURA

Leer implica un acto social y cultural, en el que los significados se construyen colectivamente dentro de determinadas comunidades y contextos. La lectura, por tanto, es una práctica contextualizada e influida por ideologías, valores y relaciones sociales que determinan cómo se producen y se comprenden los textos (Cassany, 2023).

Desde el enfoque sociocultural, la lectura se comprende como una práctica profundamente vinculada al contexto social y cultural en el que se produce. En primer lugar, todo acto de lectura considera la situación del discurso, ya que cada texto tiene un autor o colectivo que lo elabora desde un tiempo, un lugar y una visión particular del mundo; por ello, comprender un texto implica reconocer tanto su contenido como la ideología que lo sustenta. En segundo lugar, la lectura se apoya en una comunidad cultural de significados, pues los sentidos se construyen a partir de los saberes, valores

y experiencias compartidas entre quienes producen y quienes interpretan los textos. En tercer lugar, cada sociedad desarrolla su propia retórica y formas discursivas, es decir, modos específicos de hablar, escribir y comunicar que reflejan su historia, su modo de vida y sus estructuras sociales. Finalmente, el enfoque sociocultural reconoce la diversidad de interpretaciones, entendiendo que un mismo texto puede adquirir múltiples significados según las experiencias, perspectivas y contextos de los lectores (Cassany, 2023).

Bernhardt (2008), afirma que:

El proceso de lectura se inicia a partir de lo emotivo, las expectativas, las ideas, y lo transforman en un proceso constante de revisión autocrítica que guía la selección, síntesis y organización por lo que la transacción es no lineal, recurrente y autocrítica puesto que la percepción depende de la selección y organización de pautas visuales del observador según sus intereses, necesidades, expectativas y experiencias. La percepción debe revisarse mediante transacciones continuas entre el sujeto que percibe y el objeto percibido (p. 8).

Aunado a lo anterior, Freire (1991), sostiene que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p. 2), destacando que leer implica comprender críticamente la realidad como paso previo para transformarla. En la ruralidad, los niños constantemente hacen lectura de su entorno, desde que salen de sus hogares y se dirigen hacia la escuela o hacia otros lugares ya que interpretan y le dan sentido a todo lo que ven.

ESTRATEGIAS DE LECTURA

Para Solé (2006) “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer -obtener una información pertinente para- los objetos que guían

en su lectura” (p. 17). De hecho, implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Un objetivo que guíe la lectura, es decir, se lee para alcanzar una finalidad. Por consiguiente, enseñar a leer —y a comprender lo leído— exige conocer las estrategias de comprensión lectora.

Sin lugar a duda, el proceso de lectura se desarrolla en tres momentos fundamentales: antes, durante y después. En el primer momento, se destacan las estrategias que orientan al lector a definir un propósito de lectura y activar sus conocimientos previos para establecer una relación con el texto. En el segundo, cobran relevancia las estrategias que permiten realizar inferencias, monitorear la comprensión y tomar decisiones adecuadas ante posibles dificultades o errores durante la lectura. Finalmente, en el tercer momento, se aplican estrategias de síntesis y reflexión, orientadas a resumir, integrar y ampliar el conocimiento adquirido a partir del texto.

EDUCACIÓN RURAL

Diversos autores han contribuido a comprender la complejidad de la educación rural en Colombia. Echavarría (2019) sostiene que esta no puede entenderse como un producto homogéneo, pues se configura a partir de las experiencias, relatos y narrativas de los maestros que viven las consecuencias de políticas educativas centradas en parámetros externos y uniformes. Desde esta perspectiva, la educación rural se construye en la cotidianidad de quienes la ejercen, y adquiere matices particulares según los territorios y las prácticas pedagógicas que en ellos emergen.

En la misma línea, el Laboratorio de Economía de la Educación (2024) señala que la educación rural debe concebirse como un proceso integral orientado a garantizar el derecho a una formación de calidad. Para ello, subraya la necesidad de asegurar condiciones

que permitan su disponibilidad, accesibilidad, pertinencia y flexibilidad frente a las realidades propias de los contextos rurales, evitando modelos que desconozcan sus singularidades.

Echavarría (2019) también enfatiza que la educación rural no es una noción derivada de lo urbano, sino una construcción discursiva con múltiples significados, que configura sentidos específicos sobre la práctica pedagógica y sobre la manera en que las comunidades comprenden su propio proceso formativo.

ESCUELA NUEVA Y CARACTERÍSTICAS

El modelo Escuela Nueva está pensado para contextos rurales con escuelas multigrado, donde la población se encuentra ampliamente dispersa en el territorio. En estas sedes educativas, un único docente se encarga de acompañar simultáneamente el aprendizaje de estudiantes que pertenecen a distintos grados y que se encuentran en el mismo salón (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Cabe resaltar que este modelo educativo flexible se ajusta a las realidades y características de cada comunidad en donde se tiene en cuenta la cultura, lengua, costumbres, tradiciones, recursos, formas de vida, dinámicas sociales y el trabajo de las familias de la comunidad.

Escuela Nueva se reconoce como un modelo educativo porque expone de forma clara tres componentes fundamentales: una propuesta pedagógica de enfoque activo; una propuesta metodológica que incluye elementos curriculares, administrativos y de articulación con la comunidad; y una propuesta didáctica basada en cartillas organizadas por unidades y guías con una secuencia estructurada. La coherencia entre estos componentes hace que el modelo sea adecuado para responder a las necesidades del país, ya que facilita la implementación de políticas, planes y proyectos sociales,

garantiza una educación básica completa con calidad y equidad, y contribuye al cumplimiento de las metas de cobertura en zonas rurales dispersas (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en una revisión bibliográfica de carácter cualitativo, orientada por el Análisis Textual Discursivo (ATD) propuesto por Moraes y Galiazzi (2007). De hecho, se alinea con la perspectiva epistemológica del Subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, que entiende la lectura y la escritura como prácticas sociales y discursivas.

En este sentido, se realizó una revisión bibliográfica de la literatura científica (artículos de investigación) publicados en América del Norte, Centroamérica y América del sur, en su mayoría de Colombia, sobre estudios referentes a la enseñanza de la lectura en zonas rurales del nivel primaria. Se estableció una ventana de observación de 2015 a 2025.

La estrategia de búsqueda se basó en la selección de las publicaciones de bases de datos como: Scopus, Web of Science, Eric, Redalyc, Dialnet, Google Scholar, SciELO, mediante descriptores como: enseñanza de la lectura, lectura, educación rural primaria, prácticas letradas, prácticas de enseñanza. Se combinaron los términos de búsqueda y se emplearon las siguientes ecuaciones.

Figura 1 – Ecuación de búsqueda SCOPUS 1

(TITLE-ABS-KEY ("enseñanza de la lectura") OR TITLE-ABS-KEY ("practicas de lectura") OR TITLE-ABS-KEY ("instrucciones de lectura") OR TITLE-ABS-KEY ("enseñanza de la alfabetizacion") OR TITLE-ABS-KEY ("contextos rurales") OR TITLE-ABS-KEY ("educacion rural"))

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Figura 2 – Ecuación de búsqueda SCOPUS 2

(TITLE-ABS-KEY ("enseñanza de la lectura") OR TITLE-ABS-KEY ("practicas de lectura") OR TITLE-ABS-KEY ("instrucciones de lectura") OR TITLE-ABS-KEY ("ensenanza de la alfabetización") OR TITLE-ABS-KEY ("contextos rurales") OR TITLE-ABS-KEY ("educación rural")) AND NOT (TITLE-ABS-KEY ("secundaria") AND TITLE-ABS-KEY ("estudiantes"))

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Figura 3 – Ecuación de búsqueda ERIC

("reading instruction" OR "teaching reading" OR "literacy teaching" OR "literacy practices") AND ("rural schools" OR "rural education") NOT ("secondary" AND "students")

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Los criterios de inclusión se establecieron a partir de la ventana de tiempo, entre los últimos diez años (2015-2025), nivel educativo de primaria (incluyendo preescolar en los países que implementan escuela nueva), zonas rurales, idiomas español, portugués e inglés y prácticas de enseñanza. Inicialmente la búsqueda arrojó 159 investigaciones y posterior al criterio de inclusión se identificaron 32 investigaciones. El criterio de exclusión fue secundario.

En la siguiente tabla se muestra la distribución geográfica de los artículos revisados.

Tabela 1 – Distribución geográfica de los artículos analizados por región y país

Región	País	Cantidad
América del Norte	Estados Unidos	1
	México	4
Centroamérica	Guatemala	1
	Nicaragua	2

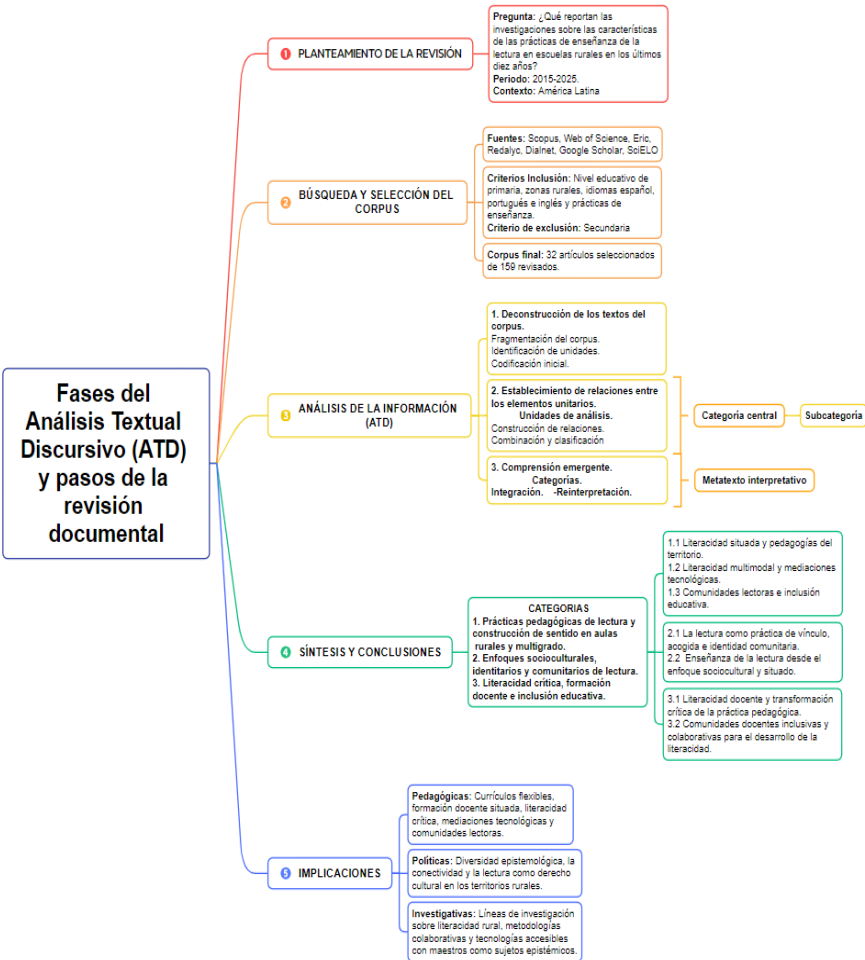
América del Sur	Colombia	15
	Brasil	4
	Ecuador	3
	Perú	1
	Venezuela	1
	Total	32

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Para la analítica se utilizó el ATD: Análisis Textual Discursivo, que según Moraes e Galiazzi (2007), busca profundizar en la comprensión de una categoría central que se investiga, mediante un análisis riguroso teniendo en cuenta tres niveles: deconstrucción de los elementos del corpus, establecimiento de relaciones entre los elementos unitarios (categorización) y comprensión emergente. Para ello, inicialmente se diseñó una matriz en Excel office 365, que consolidó elementos como problema, objetivos, metodología, resultados y conclusiones. Posteriormente se elaboró el metatexto en la que se elabora la comprensión emergente a partir de la fragmentación del texto para alcanzar unidades constituyentes y la construcción de las relaciones entre las unidades de análisis.

La figura 4 ilustra el proceso metodológico seguido en la revisión cualitativa, desde el planteamiento de la revisión y la selección del corpus hasta las fases del Análisis Textual Discursivo (ATD), mostrando el tránsito desde la fragmentación del corpus hasta la construcción de la síntesis y las implicaciones pedagógicas, políticas e investigativas derivadas del estudio.

Figura 1 – Fases del Análisis Textual Discursivo (ATD) y pasos de la revisión cualitativa



Fuente: Adaptada de Moraes y Galiazzi (2007) y Gutiérrez (2023).

En la Tabla 2 se presentan las categorías y subcategorías construidas a partir del análisis de los artículos revisados.

Tabla 2 – Categorías y subcategorías de los artículos revisados

Categorías	Subcategorías	Artículos
Prácticas pedagógicas de lectura y construcción de sentido en aulas rurales y multigrado	Literacidad situada y pedagogías del territorio	12
	Literacidad multimodal y mediaciones tecnológicas	5
	Comunidades lectoras e inclusión educativa	6
Enfoques socioculturales, identitarios y comunitarios de lectura	La lectura como práctica de vínculo, acogida e identidad comunitaria	2
	Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural y situado	1
Literacidad crítica, formación docente e inclusión educativa	Literacidad docente y transformación crítica de la práctica pedagógica	2
	Comunidades docentes inclusivas y colaborativas para el desarrollo de la literacidad	3
	Literacidad digital y mediaciones tecnológicas para la comprensión lectora	1

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

RESULTADOS

Los resultados de esta revisión bibliográfica, orientada a caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura en escuelas rurales de educación primaria en América del Norte, Centroamérica y Suramérica, evidencian que los estudios analizados se agrupan en tres grandes categorías: prácticas pedagógicas de lectura y construcción de sentido en aulas rurales y multigrado; enfoques socioculturales, identitarios y comunitarios de lectura; y literacidad crítica, formación docente e inclusión educativa. Estas categorías permiten comprender la lectura como una práctica situada que refleja los vínculos entre escuela, cultura e identidad en contextos rurales.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LECTURA Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN AULAS RURALES Y MULTIGRADO

En esta categoría se agrupan las tres subcategorías: literacidad situada y pedagogías del territorio; literacidad multimodal y mediaciones tecnológicas y finalmente comunidades lectoras e inclusión educativa. Las investigaciones revisadas evidencian que las prácticas de enseñanza de la lectura en contextos rurales y multigrado se centran en la articulación entre la escuela y su territorio, así como en la resignificación del espacio comunitario como escenario de aprendizaje, donde la lectura se concibe desde un enfoque participativo e inclusivo.

LITERACIDAD SITUADA Y PEDAGOGÍAS DEL TERRITORIO

La subcategoría literacidad situada y pedagogías del territorio actúa como un marco interpretativo que permite comprender cómo las prS Dávila, 2018; Castillo-Aramburu; Meza-Duriez, 2020; Barbosa-Jiménez, 2023; Beltrán-Buelvas, 2023; Martínez-Brito, 2024). Sin embargo, también evidencian procesos de resignificación que buscan articular la lectura con la cultura local, las experiencias del territorio y las prácticas cotidianas de las comunidades rurales. Por ejemplo, Gamboa (2016) y Beltrán-Buelvas (2023) destacan la necesidad de propuestas lúdico-pedagógicas y de formación docente contextualizada; Waller y Barrentine (2015) vinculan la lectura con la identidad territorial a través de la educación place-based; mientras que Silva-Junior (2024) y Winchuar *et al.* (2024) denuncian la marginalidad estructural de las escuelas del campo y proponen revalorizar los géneros discursivos y las prácticas colectivas como mediaciones emancipadoras. Estas convergencias revelan una tendencia hacia la construcción de una literacidad rural crítica, en la que leer significa interpretar la realidad para transformarla y fortalecer el tejido comunitario.

Finalmente, los hallazgos de Martínez (2024) evidencian que las estrategias de comprensión lectora basadas en la metacognición y el propósito de lectura favorecen la autonomía del lector y la construcción de sentido en la práctica pedagógica rural. Asimismo, estudios como los de Cortez Morán *et al.* (2019) y Barbosa (2023) refuerzan el valor de las prácticas socioculturales y de la lectura como instrumento de aprendizaje integral, orientado a la equidad y al reconocimiento de la diversidad.

LITERACIDAD MULTIMODAL Y MEDIACIONES TECNOLÓGICAS

La subcategoría literacidad multimodal y mediaciones tecnológicas se fundamenta en la idea de que los procesos de lectura y escritura, en los contextos educativos contemporáneos, se desarrollan a través de múltiples modos semióticos —texto, imagen, sonido, video y entorno digital—, lo que implica nuevas formas de comprensión, interacción y producción del conocimiento (Cassany, 2023). En los entornos rurales, se considera primordial, pues la incorporación de tecnologías digitales transforma las prácticas lectoras y redefine los espacios pedagógicos y la relación del estudiante con la cultura escrita. Las cinco investigaciones analizadas se enmarcan en esta línea, al explorar cómo las mediaciones tecnológicas inciden en la enseñanza de la lectura y en la formación de lectores críticos en contextos rurales y multigrado.

Entre las convergencias, los estudios de Bautista y Méndez de Cuéllar (2015), Calle-Álvarez y Echavarría-Patiño (2022) y Jerez-Cote (2024) coinciden en señalar que la enseñanza de la lectura en zonas rurales enfrenta una brecha entre las prácticas tradicionales —centradas en la memorización y el texto impreso— y las nuevas exigencias de la cultura digital. Estas investigaciones evidencian que el uso de recursos como computadores, textos multimodales y libros-álbum digitales amplía las posibilidades de comprensión lectora

y de pensamiento crítico, al integrar la imagen, el sonido y la interactividad como mediadores del sentido. De manera complementaria, los estudios de Guzmán-Rodríguez (2019) y Winchuar y Bufrem (2021) destacan las limitaciones estructurales y formativas que impiden la consolidación de comunidades lectoras digitales, señalando la falta de políticas y de formación docente que acompañen la alfabetización multimodal en la ruralidad.

COMUNIDADES LECTORAS E INCLUSIÓN EDUCATIVA

La subcategoría comunidades lectoras e inclusión educativa se fundamenta en la concepción de la lectura como una práctica social, cultural y emancipadora, que trasciende el ámbito individual para convertirse en una experiencia compartida entre escuela, familia y comunidad. En el contexto rural latinoamericano, esta subcategoría emerge como respuesta a las desigualdades en el acceso a la cultura escrita, la desmotivación lectora y la falta de estrategias pedagógicas inclusivas, evidenciando la necesidad de fortalecer espacios y vínculos que consoliden comunidades lectoras diversas y democráticas.

Las 6 investigaciones analizadas convergen en señalar que la lectura, cuando se aborda desde un enfoque participativo e inclusivo, se convierte en una herramienta para el desarrollo humano y la cohesión social. Rodríguez-Zambrano *et al.* (2018) resaltan la importancia de la animación lectora como estrategia para despertar el gusto y la emoción por leer; Morán-León *et al.* (2024) muestran cómo los rincones de lectura amigables fortalecen el vínculo entre escuela, familia y comunidad; mientras que Fuentes Vega *et al.* (2025) evidencian que las tardes de lectura posibilitan procesos de encuentro cultural y apropiación de la palabra en comunidades rurales. Por su parte, Chaparro (2022) y Muegues-Rodríguez y Colina-Chacín

(2023) subrayan la necesidad de promover prácticas lectoras inclusivas que reconozcan la diversidad de capacidades y contextos presentes en las aulas multigrado, mientras que Arias-Quispe *et al.* (2025) alertan sobre la pérdida de motivación lectora en escenarios postpandemia, llamando a repensar estrategias que restablezcan el sentido del acto de leer.

Entre los principales aportes, se destaca que estas investigaciones coinciden en visibilizar la lectura como una experiencia de convivencia, colaboración y reconocimiento mutuo. Los autores proponen metodologías activas centradas en la emoción, el diálogo y la participación, que promueven la inclusión educativa desde el acto lector. Las estrategias comunitarias —rincones, talleres, lecturas compartidas y espacios de animación— son reconocidas como escenarios de democratización del conocimiento y de empoderamiento cultural, en los que la lectura se transforma en un medio para construir ciudadanía, fortalecer la identidad y reducir brechas educativas.

ENFOQUES SOCIOCULTURALES, IDENTITARIOS Y COMUNITARIOS DE LECTURA

En un segundo grupo de investigaciones se encuentran las subcategorías: la lectura como práctica de vínculo, acogida e identidad comunitaria y enseñanza de la lectura desde enfoque sociocultural y situado. Las investigaciones plantean la lectura como un acto de comunicación y pertenencia, la trascendencia de esta en su función escolar en un entorno comunitario, afectivo y de identidad y como una experiencia viva que interrelaciona pensamiento, territorio y pertenencia cultural.

LA LECTURA COMO PRÁCTICA DE VÍNCULO, ACOGIDA E IDENTIDAD COMUNITARIA

Desde una perspectiva sociocultural, la lectura se concibe como una práctica que trasciende el manejo del código escrito y se transforma en una experiencia de encuentro y reconocimiento colectivo. En los contextos rurales, leer implica un acto de comunicación y pertenencia, donde la palabra compartida fortalece los lazos afectivos y culturales entre los sujetos que habitan el territorio. Desde esta perspectiva, la subcategoría la lectura como práctica de vínculo, acogida e identidad comunitaria agrupa aquellas experiencias en las que la lectura trasciende su función escolar y se convierte en un acto de comunicación y reconocimiento mutuo. Las investigaciones de Bolívar-Castañeda (2022) y Ospino-Jaraba (2022) coinciden en evidenciar la poca valoración que recibe la lectura en los contextos rurales, pero también en destacar su potencial para fortalecer los lazos afectivos y el sentido de pertenencia. En el primer caso, la lectura literaria posibilita el diálogo, la acogida y la construcción de comunidad; en el segundo, se vincula con la vida cotidiana, los oficios tradicionales y la relación con el medio ambiente, configurándose como una vía para reafirmar la identidad campesina y el orgullo por el territorio. En conjunto, ambos estudios permiten comprender que la lectura es una experiencia relacional y cultural que humaniza, teje vínculos y consolida comunidades de sentido en los entornos rurales (Bolívar-Castañeda, 2022; Ospino-Jaraba, 2022).

ENSEÑANZA DE LA LECTURA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL Y SITUADO

La subcategoría enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural y situado considera la lectura como una experiencia compartida en la que se construyen colectivamente significados

y se dialoga con otros desde sus propias culturas. Esta subcategoría emerge de los hallazgos de Illicachi-Guzñay (2026), quien señala que “la enseñanza de la lectura sigue siendo impuesta de manera predominantemente mecánica, centrada en aspectos formales” (p. 2). Asimismo, plantea la necesidad de reorientar estas prácticas hacia un enfoque sociocultural que reconozca el papel de la cultura, la interacción y el contexto en la construcción de sentido (Illicachi-Guzñay, 2026). Su investigación enfatiza que enseñar a leer implica valorar los saberes, las historias y las emociones que cada estudiante aporta al proceso, entendiendo la lectura como una experiencia viva que articula pensamiento, territorio y pertenencia cultural.

LITERACIDAD CRÍTICA, FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA

En el tercer grupo de investigaciones se concatenan las subcategorías: literacidad docente y transformación crítica de la práctica pedagógica; comunidades docentes inclusivas y colaborativas para el desarrollo de literacidad y literacidad digital y mediaciones tecnológicas para la comprensión lectora. Estas pesquisas exponen la importancia de la literacidad crítica en el rol del docente como en su práctica de enseñanza en diversos contextos.

LITERACIDAD DOCENTE Y TRANSFORMACIÓN CRÍTICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La subcategoría literacidad docente y transformación crítica de la práctica pedagógica emerge de la comprensión de la literacidad como una práctica social, cultural y situada que redefine la enseñanza y el rol del maestro en la escuela rural. Esta perspectiva reconoce al docente como un sujeto lector y escritor que interpreta su contexto, resignifica su quehacer y se involucra activamente en

la formación de ciudadanos críticos y autónomos. En este sentido, la enseñanza de la lectura y la escritura deja de ser una acción instrumental para convertirse en un proceso reflexivo que conecta la palabra, la experiencia y la cultura del territorio.

Las investigaciones de Lycke *et al.* (2016) y de Ordóñez *et al.* (2025) convergen en destacar la necesidad de comprender cómo las prácticas de literacidad de los docentes influyen en sus decisiones pedagógicas y en la construcción de su identidad profesional. Mientras que los primeros enfatizan la importancia de reconocer las experiencias lectoras y escritoras que los maestros desarrollan dentro y fuera del aula como base para fortalecer su enseñanza (Lycke *et al.*, 2016), los segundos subrayan que la transformación pedagógica ocurre cuando el docente asume su práctica desde un enfoque sociocultural, reconociendo el contexto rural y la interacción como escenarios de aprendizaje significativo (Ordóñez *et al.*, 2025). Estas investigaciones coinciden en que la literacidad docente es una herramienta de cambio educativo que impulsa procesos de reflexión, innovación y justicia social.

COMUNIDADES DOCENTES INCLUSIVAS Y COLABORATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD.

La subcategoría comunidades docentes inclusivas y colaborativas para el desarrollo de la literacidad emerge del análisis conjunto de tres investigaciones que coinciden en destacar la dimensión relacional, dialógica y comunitaria de la enseñanza de la lectura en contextos rurales. En particular, los estudios de Peller *et al.* (2025) evidencian que la formación docente acompañada de coaching pedagógico y bibliotecas escolares favorece la comprensión lectora y la creación de redes de colaboración entre maestros indígenas. De forma convergente, Aguirre *et al.* (2023) muestran que las maestras rurales colombianas generan saber pedagógico desde la inclusión

y la diversidad, promoviendo la cooperación y el diálogo como principios de una educación equitativa. Por su parte, Shenoy *et al.* (2024) demuestran que en las escuelas rurales de Estados Unidos la colaboración entre docentes y líderes escolares mediante un modelo por niveles de instrucción mejora los resultados en lectura y la capacidad de trabajo conjunto.

De manera convergente, las tres investigaciones evidencian que la colaboración docente es el eje que dinamiza la transformación de las prácticas lectoras en contextos rurales, al propiciar procesos de aprendizaje mutuo y construcción colectiva del saber pedagógico. En los tres escenarios —Guatemala, Colombia y Estados Unidos— se reafirma que las comunidades docentes funcionan como espacios de desarrollo profesional y reflexión compartida, donde el diálogo entre pares y el acompañamiento continuo fortalecen la enseñanza de la lectura. Asimismo, los estudios coinciden en concebir la literacidad como una práctica social y cultural que se potencia en la interacción y la cooperación, más que como una competencia individual. En conjunto, estos hallazgos muestran que la cohesión, la confianza pedagógica y el trabajo en red permiten a los docentes enfrentar los desafíos de la educación rural, generar innovación desde el territorio y promover una literacidad inclusiva con sentido comunitario.

LITERACIDAD DIGITAL Y MEDIACIONES TECNOLÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA.

La subcategoría literacidad digital y mediaciones tecnológicas para la comprensión lectora surge del interés por comprender cómo las tecnologías educativas reconfiguran las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, especialmente en contextos rurales caracterizados por limitaciones de recursos, conectividad y acompañamiento pedagógico. En este horizonte, la literacidad se concibe como una práctica sociocultural que, en el mundo

contemporáneo, trasciende los soportes impresos para integrar formas de lectura y escritura mediadas por entornos digitales, aplicaciones interactivas y plataformas virtuales. La lectura deja de ser una actividad exclusivamente textual para convertirse en una experiencia multimodal —donde confluyen imágenes, sonidos, hipertextos y lenguajes digitales— que exige del docente una mediación crítica, reflexiva y situada, orientada a fortalecer los procesos de comprensión, interpretación y producción de sentido en los estudiantes.

El estudio de Stein *et al.* (2021) demuestra que las mediaciones tecnológicas se constituyen en un recurso pedagógico clave para fortalecer la comprensión lectora en contextos rurales, donde los limitados recursos humanos y materiales suelen restringir las oportunidades de aprendizaje. La implementación de los programas digitales Lexia e iStation permitió evidenciar que las plataformas interactivas contribuyen al desarrollo de competencias de literacidad digital, al ofrecer entornos de lectura personalizados, adaptativos y orientados por datos. En estos escenarios, la tecnología actúa como mediadora del aprendizaje, facilitando la retroalimentación inmediata y la autonomía del estudiante, sin desplazar el papel del maestro, quien asume un rol de acompañamiento y orientación. El estudio plantea que la integración de recursos digitales en la enseñanza de la lectura no solo amplía el acceso a experiencias lectoras significativas, sino que favorece una comprensión más profunda y multimodal del texto, al articular lo visual, lo auditivo y lo interactivo. Esta investigación aporta una mirada crítica sobre la literacidad digital como una forma emergente de lectura situada, que, mediada por la tecnología, potencia el desarrollo de la comprensión lectora y contribuye a reducir las brechas educativas entre lo rural y lo urbano.

La Tabla 3 presenta una síntesis interpretativa que muestra los vínculos entre las categorías y los aportes teóricos emergentes identificados a través del Análisis Textual Discursivo (ATD).

Tabela 3 – Síntesis de vínculos entre categorías y aportes teóricos emergentes del análisis textual discursivo (ATD)

Categorías	Subcategorías	Aportes teóricos emergentes
Prácticas pedagógicas de lectura y construcción de sentido en aulas rurales y multigrado	Literacidad situada y pedagogías del territorio	La literacidad situada articula lectura, territorio y comunidad, promoviendo la comprensión crítica y la construcción de sentido desde los saberes locales y la mediación docente.
	Literacidad multimodal y mediaciones tecnológicas	La literacidad multimodal vincula tecnologías accesibles con mediaciones docentes para ampliar las formas de leer, pensar y crear en la escuela rural.
	Comunidades lectoras e inclusión educativa	Las comunidades lectoras rurales surgen como espacios de inclusión y equidad, donde leer es un acto colectivo, afectivo y transformador que fortalece la participación, el sentido de pertenencia y la construcción de ciudadanía cultural.
Enfoques socioculturales, identitarios y comunitarios de lectura	La lectura como práctica de vínculo, acogida e identidad comunitaria	La lectura en contextos rurales se configura como un acto de vínculo y pertenencia que une lo cognitivo, lo afectivo y lo territorial, fortaleciendo la identidad comunitaria y la construcción colectiva del sentido.
	Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural y situado	La enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural y situado concibe al lector como constructor de significado en diálogo con su entorno, transformando la práctica lectora en un proceso colectivo, contextual y crítico.
Literacidad crítica, formación docente e inclusión educativa	Literacidad docente y transformación crítica de la práctica pedagógica	La literacidad docente crítica transforma la práctica pedagógica al articular lectura, cultura y tecnología en diálogo con el contexto rural.
	Comunidades docentes inclusivas y colaborativas para el desarrollo de la literacidad	Las comunidades docentes rurales impulsan la literacidad crítica a través del trabajo colaborativo, la reflexión compartida y la valoración de la diversidad como fuente de aprendizaje y transformación pedagógica.
	Literacidad digital y mediaciones tecnológicas para la comprensión lectora	La literacidad digital articula lo tecnológico y lo pedagógico para potenciar la comprensión lectora mediante mediaciones híbridas que promueven autonomía, equidad y aprendizaje situado en contextos rurales.

Fonte: Elaboración propia a partir del corpus documental analizado (2015–2025) mediante el Análisis Textual Discursivo (ATD).

DISCUSIÓN

La discusión de los hallazgos permite comprender que las investigaciones recientes sobre las prácticas de enseñanza de la lectura en escuelas rurales han experimentado una transformación profunda en sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y políticos.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En primer lugar, los estudios coinciden en que las pedagogías del territorio fortalecen la apropiación lectora al vincular los textos con la vida cotidiana, los saberes locales y las historias comunitarias. Esta tendencia confirma el desplazamiento del paradigma instrumental al sociocultural, en el que leer se entiende como un acto de comprensión del mundo, siguiendo a Freire (1991) y Cassany (2006). Desde el Subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, estos hallazgos ratifican que la lectura, la escritura y la oralidad son escenarios de producción simbólica donde se forman sujetos discursivos capaces de construir sentido y de intervenir en su contexto.

La literacidad multimodal y el uso de mediaciones tecnológicas emergen como alternativas que amplían las formas de leer y escribir en zonas rurales, sobre todo cuando los docentes integran recursos audiovisuales, narrativas orales y herramientas digitales de bajo costo para fortalecer la comprensión lectora. Los docentes son reconocidos como mediadores de sentido que integran oralidad, lectura y tecnología para resignificar los aprendizajes. Esta transformación coincide con la línea del Subsistema, que concibe la educación como un proceso comunicativo, simbólico y político que produce subjetividades y ciudadanía crítica. En este sentido, estas prácticas evidencian creatividad docente y adaptación contextual, en coherencia con las ideas de Fonseca *et al.* (2018) sobre la lectura

con propósito. La lectura se ha convertido en una estrategia para tejer vínculos intergeneracionales y promover la participación de las familias, sabedores y líderes comunitarios. En esta perspectiva, la escuela rural deja de ser el único espacio del aprendizaje lector y se convierte en un ecosistema cultural, donde la palabra se comparte y resignifica colectivamente.

Las implicaciones pedagógicas se orientan hacia la necesidad de diseños curriculares flexibles y contextualizados, capaces de integrar los saberes del territorio con los procesos de enseñanza de la lectura. Se propone fortalecer la formación docente en literacidad crítica, incorporar la multimodalidad y las mediaciones tecnológicas como recursos para la comprensión lectora, y promover comunidades de aprendizaje que involucren a familias, sabedores y bibliotecas rurales. Estas propuestas responden a los desafíos señalados por el Informe LEE (2024) sobre las brechas de calidad educativa entre zonas urbanas y rurales, proponiendo acciones de transformación pedagógica desde el territorio.

IMPLICACIONES POLÍTICAS

En segundo lugar, los estudios muestran cómo el acto lector se convierte en un espacio de reconocimiento del otro, fortaleciendo la cohesión social y la memoria colectiva. Este enfoque coincide con lo planteado por Echavarría (2019, 2020), quien afirma que la educación rural no es un concepto urbano, sino una práctica discursiva plural que se expresa en múltiples formas de conocimiento y relación con el territorio. Los maestros rurales comprenden que la enseñanza de la lectura debe partir de las experiencias y saberes comunitarios. Esto implica una lectura contextualizada, vinculada a la oralidad, a las narrativas locales y a la vida comunitaria. En coherencia con Bernhardt (2008) y Solé (1992), las investigaciones muestran que la comprensión lectora se potencia cuando los estudiantes dialogan

con los textos, cuestionan sus significados y los relacionan con su entorno. Por consiguiente, se reafirma que las prácticas de lectura rural son también actos de resistencia cultural: leer en el campo es preservar la palabra, afirmar la identidad campesina y disputar los significados impuestos por una cultura urbana hegemónica.

Desde una perspectiva de política pública, los hallazgos invitan a reorientar las políticas rurales para que trasciendan la visión compensatoria y reconozcan la diversidad epistemológica de los territorios. Se recomienda diseñar programas de acompañamiento docente contextualizados, fortalecer las alianzas escuela-comunidad y garantizar infraestructura y conectividad que potencien las literacidades múltiples. Además, es urgente incluir la lectura como derecho cultural en los planes de desarrollo rural, articulando la educación con proyectos de sostenibilidad, comunicación y memoria territorial.

IMPLICACIONES INVESTIGATIVAS

En tercer lugar, los discursos muestran que los maestros rurales están desarrollando una conciencia reflexiva sobre su papel como sujetos epistémicos, capaces de generar conocimiento pedagógico desde su experiencia. Este hallazgo coincide con Gutiérrez-Ríos (2025), quien plantea que el maestro debe reconocerse como productor de saberes y no solo como ejecutor de políticas.

Además, reflejan la emergencia de prácticas colaborativas entre docentes rurales, que intercambian estrategias, crean redes pedagógicas y promueven la inclusión a través del uso crítico de tecnologías accesibles. Estas experiencias demuestran que la formación docente en literacidad crítica no solo implica dominar estrategias didácticas, sino también comprender la lectura como un acto político y ético, orientado a la justicia social y al derecho a la palabra.

Leer en la ruralidad es resistir al silenciamiento histórico, generar pertenencia y fortalecer la memoria social. De esta manera,

las prácticas de literacidad se convierten en estrategias de inclusión y reconstrucción del tejido comunitario, contribuyendo al derecho a la palabra y a la equidad educativa.

La revisión abre nuevos horizontes investigativos en tres direcciones: estudios longitudinales sobre los impactos de las literacidades rurales en la construcción de identidad y participación ciudadana; investigaciones etnográficas y narrativas que profundicen en la relación entre oralidad, lectura y territorio; desarrollo de metodologías colaborativas y multiactorales, donde los maestros rurales participen como coinvestigadores en la producción de saber pedagógico.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática permitió identificar que las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela rural constituyen un campo en transformación, donde convergen dimensiones pedagógicas, culturales y políticas. Los estudios analizados evidencian un desplazamiento del paradigma instrumental hacia enfoques socioculturales y críticos, lo cual redefine la lectura como una práctica de construcción de sentido, identidad y justicia educativa. Este tránsito aporta significativamente al campo de Educación y Sociedad, al reconocer que enseñar a leer en la ruralidad trasciende lo didáctico y se configura como una forma de fortalecer la memoria, la participación y la autonomía de las comunidades.

En el plano pedagógico, los resultados destacan la necesidad de currículos flexibles y contextualizados que reconozcan la diversidad lingüística y cultural de los territorios rurales. El maestro rural se posiciona como mediador epistémico, capaz de articular oralidad, lectura y tecnología en procesos formativos significativos. Asimismo, las comunidades lectoras emergen como escenarios de formación ciudadana y construcción de sentido colectivo.

Desde una dimensión transformadora, la revisión visibiliza a la escuela rural como un espacio de producción de conocimiento y de acción pedagógica crítica. Los hallazgos muestran que los maestros rurales no se limitan a aplicar modelos, sino que crean prácticas lectoras contextualizadas, colaborativas y culturalmente significativas. De este modo, la escuela se concibe como territorio epistémico, donde la palabra y la lectura operan como herramientas de emancipación, diálogo intercultural y reconstrucción del tejido social. Esta perspectiva rompe con la visión tradicional de la ruralidad como periferia educativa y la reconoce como un núcleo de innovación, identidad y pensamiento situado.

Uno de los vacíos más relevantes identificados es el escaso uso de metodologías cualitativas profundas (como el análisis textual discursivo y la etnografía educativa) para comprender cómo los maestros rurales construyen sentido en sus prácticas. Esta ausencia limita el acceso a las experiencias, saberes y emociones que configuran las prácticas lectoras. Superar este vacío implica promover investigaciones dialógicas y participativas que integren metodologías como el ATD o la etnografía pedagógica, capaces de develar la complejidad simbólica de enseñar a leer en territorios donde palabra, cultura y comunidad se entrelazan.

Otro vacío significativo radica en la limitada triangulación entre datos, actores y contextos. La mayoría de los estudios privilegia la voz del docente o la del estudiante, sin integrar las perspectivas de familias, comunidades y entornos socioculturales que también conforman las prácticas lectoras rurales. Esta falta de multivocalidad restringe la comprensión de la lectura como práctica intersubjetiva. Avanzar hacia diseños colaborativos que articulen diversas voces permitiría fortalecer la comprensión de la lectura como encuentro dialógico y práctica de sentido compartido, en coherencia con el enfoque del Subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividades.

Finalmente, los hallazgos muestran una escasa sistematización y documentación de las prácticas pedagógicas en aulas

multigrado, lo que limita la visibilidad de las experiencias docentes y reduce la posibilidad de construir modelos contextualizados que orienten la innovación educativa. La dependencia de lineamientos homogéneos del Ministerio de Educación Nacional genera tensiones entre la política educativa y las realidades territoriales, pues las estrategias oficiales tienden a estandarizar procesos que requieren ser contextualizados.

A esto se suman las limitaciones tecnológicas y de conectividad, que dificultan la consolidación de literacidades digitales y el uso pedagógico crítico de las TIC. En este contexto, la innovación depende en gran medida del ingenio docente y de la fuerza de las comunidades, que suplen las carencias materiales con prácticas creativas y pertinentes.

Desde la perspectiva del Subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividades (Gutiérrez-Ríos, 2026), estos vacíos invitan a reconocer el saber docente como conocimiento situado y a promover políticas que dignifiquen la escuela rural como espacio de creación pedagógica, diálogo intercultural y construcción de justicia educativa. Sistematizar y acompañar estas experiencias permitirá no solo visibilizar la riqueza de las prácticas lectoras rurales, sino también fortalecer la equidad, la participación y la autonomía pedagógica en los territorios.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIONES Y USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El presente artículo fue concebido, estructurado y redactado íntegramente por las autoras, quienes asumieron las decisiones teóricas, metodológicas y analíticas del estudio. Durante el proceso de búsqueda y organización de la literatura se empleó la herramienta de inteligencia artificial (Semantic Scholar) con el propósito de optimizar la recuperación de información científica y la categorización de

fuentes. Asimismo, se utilizaron los modelos de lenguaje ChatGPT (OpenAI, 2025) y Gemini (Google DeepMind, 2025) como apoyo complementario para la revisión estilística y la verificación de coherencia argumentativa, bajo supervisión y control humano en todo momento. El contenido, las interpretaciones y las conclusiones aquí presentadas son responsabilidad exclusiva de las autoras, en coherencia con los principios éticos y de transparencia académica del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle.

REFERENCIAS

AGUIRRE-GARCÍA, J. P. *et al.* *Saberes y prácticas pedagógicas de los maestros: una lectura desde la educación inclusiva en el contexto rural*. Manizales: Universidad de Manizales, Instituto Pedagógico, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Grupo de Investigación Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, 2025.

ARIAS-QUISPE, S. S. *et al.* Estrategias de lectura en estudiantes del nivel primaria. *Revista INVECOM*, v. 5, n. 3, 2025.

BARBOSA-JIMÉNEZ, S. A. Una práctica sociocultural de lectura y escritura en alumnos de un grupo multigrado. *Diálogos sobre Educación*, v. 14, n. 27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27i287>.

BAUTISTA, S.; MÉNDEZ DE CUÉLLAR, M. Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, v. 13, n. 1, p. 97-107, 2015.

BELTRÁN-BUELVAS, L. P. Retos para la enseñanza de la lectura en el contexto rural de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 7, n. 5, p. 4893-4915, 2023. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8084.

BELTRÁN-BUELVAS, L. P. Resignificación de la enseñanza de la lectura en aulas multigrados: revisión de las tendencias investigativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 7, n. 5, p. 4487-4502, 2023. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8051.

BERNHARDT, F. Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista Científica de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)*, v. 12, n. 2, p. 11-25, 2008.

BOLÍVAR-CASTAÑEDA, A. La lectura como un eje de vínculo y acogida: transformaciones de los participantes de una comunidad de lectura de literatura en un entorno rural. *Revista Letral*, n. 29, p. 267-301, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30827/rl.vi29.20991>.

CALLE-ÁLVAREZ, G. Y.; ECHAVARRÍA-PATIÑO, I. C. Las habilidades cognitivas durante la lectura de textos multimodales digitales en la escuela rural. *Perspectivas*, v. 7, n. 2, p. 35-46, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22463/25909215.3580>.

CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporáneas*. Barcelona: Ríos de Tinta, 2008.

CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporáneas* [postprint]. Barcelona: Ríos de Tinta; Universitat Pompeu Fabra, 2023. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/373680680_Practicas_letradas_contemporaneas_postprint. Acceso em: 6 maio 2026.

CASTILLO-ARAMBURU, M.; MEZA-DURIEZ, R. El currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, v. 4, n. 2, p. 7-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp7-22>.

CORTEZ-MORÁN, M. *et al.* La lectura como instrumento de aprendizaje en el contexto rural. *Revista Inclusiones*, v. 6, número especial, p. 232-247, 2019.

CHAPARRO, R. M. Leer, un proceso incluyente en el aula multigrado. *Educación y Ciencia*, v. 26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12999>.

ECHAVARRÍA-GRAJALES, C. V. *et al.* La educación rural "no es un concepto urbano". *Revista de la Universidad de La Salle*, n. 79, p. 15-40, 2019.

ECHAVARRÍA-GRAJALES, C. V. *et al.* Saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz a partir de relatos de maestros y maestras de la ruralidad dispersa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, v. 27, n. 2, p. 355-379, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>.

FREIRE, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, 1991.

FONSECA-CALDERÓN, M. P. *et al.* Leer con propósito en aulas multigrado: desafíos y bienvenida a las comunidades de lectura. In: *Memorias del VIII Congreso Internacional de Formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables*. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, número extraordinario, 2018.

FUENTES-VEGA, S. D.; MARENCO-BARRANCO, L. A.; VARELA-ARREGOCÉS, R. A. Leer para transformar: experiencia pedagógica de fomento lector en comunidades rurales del departamento del Atlántico. *Revista Assensus*, v. 10, n. 18, p. 8–30, 2025.

GAMBOA, L. Desarrollo de competencias de lectoescritura en estudiantes de cuarto y quinto grado de Escuela Nueva, a partir de una propuesta lúdico-pedagógica desde lectura de contexto en la sede educativa rural San José de La Montaña del municipio de Mutiscua. *CIE*, v. 2, n. 2, p. 39–46, 2016.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. *Matriz para el análisis textual discursivo propuesto por Moraes e Galianzi*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2023.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. *Lenguaje, comunicación y subjetividades: reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento de una línea de investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2025.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Lenguaje, comunicación y subjetividad: reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento de un subsistema de investigación. In: *Lenguaje, comunicación y subjetividad: horizontes de investigación en la intersección de educación y sociedad*. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2026. cap. 2.

GOOGLE DEEPMIND. *Gemini* (2.5 Flash version) [large language model], 2025. Disponible en: <https://gemini.google.com>. Acceso en: 6 maio 2026.

GUZMÁN-RODRÍGUEZ, J. D. Tratamiento de la comprensión lectora en escuelas multigrado en el departamento del Huila-Colombia. *Revista Perspectivas Educativas*, v. 9, n. 9, 2019. Disponible en: <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2191>. Acceso en: 6 maio 2026.

ICFES. *Informe nacional de resultados del Examen Saber 11° 2023*. Bogotá: ICFES, 2023.

ILLICACHI-GUZÑAY, R. Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica rural: una revisión sistemática. *Revista INVECOM*, v. 6, n. 1, 2026.

JEREZ-COTE, C. E. El libro-álbum digital como recurso para fomentar la lectura crítica en escuelas rurales multigrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 8, n. 6, p. 10461–10480, 2024. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15760.

LABORATORIO DE ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN – LEE. *Características y retos de la educación rural en Colombia*. Informe de análisis estadístico n. 79, 2 oct. 2023. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2023.

LABORATORIO DE ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN – LEE. *Calidad educativa en zonas rurales de Colombia: un camino por recorrer*. Informe de análisis estadístico n. 98, 9 jul. 2024. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2024.

LYCKE, K. L.; HURD, E.; HUSBAND, T. Rural teachers' literacy practices in and out of the classroom: exploring teacher characteristics and literacy tools. *The Rural Educator*, v. 36, n. 3, 2016. DOI: <https://doi.org/10.35608/ruraled.v36i3.303>.

MARTÍNEZ-BRITO, M. C. Desarrollo de competencias de comprensión lectora (Cassany) de los estudiantes de primaria del aula multigrado de la Institución Educativa José Agustín Solano, Barrancas, La Guajira – Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 8, n. 3, 2024. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12786.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Manual de implementación Escuela Nueva: generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado*. Tomo I. Bogotá: MEN, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência; Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORÁN-LEÓN, W. R. *et al.* Rincón de lectura amigable: fomento de la lectura en instituciones educativas rurales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 5, n. 4, p. 87-98, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2233>.

MUEGUES-RODRÍGUEZ, M. D.; COLINA-CHACÍN, M. M. Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado. *Revista Criterios*, v. 30, n. 1, p. 13-31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art1>.

OPENAI. *ChatGPT* (October 2025 version) [large language model]. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 6 maio 2026.

ORDÓÑEZ-GARCÍA, L. E. *et al.* La alfabetización en la práctica pedagógica del docente. *Revista de Gestão Social e Ambiental (RGSA)*, v. 19, n. 3, p. 1-19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n3-013>.

OSPINO-JARABA, D. La lectura y su comprensión en el contexto rural. *Sinopsis Educativa*, v. 22, n. 2, p. 76-85, 2022.

PELLER, S. L. *et al.* Teacher training, coaching and school libraries in rural indigenous Guatemala: a multi-pronged approach to improving reading proficiency. *International Journal of Educational Research Open*, v. 8, p. 100437, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100437>.

RODRÍGUEZ-ZAMBRANO, A. *et al.* Enseñanza y animación de la lectura: prácticas escolares y actividades de un colectivo civil en un entorno rural. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, número especial 4, p. 34–42, 2018.

SEMANTIC SCHOLAR. *Semantic Scholar AI literature search engine* [database]. Allen Institute for AI, 2025. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org>. Acesso em: 6 maio 2026.

SILVA-JUNIOR, D. R. Gêneros discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 9, e19291, 2024. DOI: <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19494>.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1992. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=8cp7am1yJDoC;printsec=frontcover>. Acesso em: 6 maio 2026.

SOLÉ, I. Congreso textos y contextos: leer y escribir en el siglo XXI. *Lectura y escritura: competencias básicas*, 2006.

SHENOY, S.; JOHNSON, C.; NANNEMANN, A. School collaboration in a rural setting: improving student reading outcomes by implementing a tiered model of instruction. *School Community Journal*, v. 34, n. 1, p. 311–334, 2024.

STEIN, B. *et al.* Comparación de programas de intervención en lectura basados en tecnología en entornos rurales. *Revista de Educación Especial*, v. 56, n. 1, p. 14–24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224669211014168>.

TORRES-PÉREZ, G. E.; DÁVILA-SANABRIA, D. T. Estrategias didácticas para fortalecer la fluidez y la comprensión lectora en la educación rural. *Rastros y Rostros del Saber*, v. 3, n. 4, 2018.

WALLER, R.; BARRENTINE, S. J. Rural elementary teachers and place-based connections to text during reading instruction. *Journal of Research in Rural Education*, v. 30, n. 7, p. 1–13, 2015.

WINCHUAR, M. J. de L.; BUFREM, L. S. Espaços de leitura em escolas do campo: um estudo em turmas multisseriadas. *Periferia*, v. 13, n. 1, p. 217–242, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.55242>.

WINCHUAR, M. J. de L.; BUFREM, L. S.; BAHL, D. P. O ensino de leitura em contextos multisseriados do campo: um estudo bibliográfico. *Revista Entreideias*, v. 13, n. 1, p. 31–50, 2024.

12

Elvia Catota
Adriana Pineda Robayo
Deysi Yunga

**PLANEACIÓN DIDÁCTICA
Y ESTILOS DE ENSEÑANZA
EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

INTRODUCCIÓN

La planeación de clase realizada por el profesor como parte de las acciones necesarias para alcanzar su objetivo formativo, se consolida como el resultado de un proceso de creación y creatividad, que a la vez da cuenta de la forma como el docente gestiona los ambientes de su aula, se relaciona con los estudiantes, comprende su rol, el de sus estudiantes, dinamiza las interacciones y gestiona sus propias habilidades.

El resultado de este proceso se hace real en la práctica del docente, donde la complejidad de los factores asociados a las dinámicas institucionales, contextuales y sociales en las que está inmersa la comunidad educativa, dan cuenta de la importancia que tiene la pertinencia y articulación de la planeación con los intereses y necesidades de aprendizaje del estudiante.

En este sentido, la planeación del profesor no puede comprenderse como un acto aislado, mecánico y apriorístico, sino como un escenario sistemático de autorreflexión de la práctica docente en relación con la complejidad de los factores presentes en el contexto.

Desde el estudio, se plantea que la incorporación de la dimensión reflexiva a la práctica docente, específicamente asociada al diseño de una planeación contextualizada, fortalece la capacidad del docente para reconocerse como actor capaz de cualificar su práctica y desde allí generar procesos de transformación del contexto.

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA, RETOS Y POTENCIALIDADES

El desarrollo de una práctica docente de calidad, respaldada institucionalmente, innovadora, proactiva e interdisciplinar

se consolida hoy como un ideal, alcanzable solamente a partir de la transformación de los supuestos tradicionales que guían tanto la planeación del docente, como su acción pedagógica.

Desde esta mirada, los estudios analizados, subrayan la importancia de que las instituciones educativas cuenten con los recursos necesarios para que los docentes planeen y desarrollen su práctica a partir de estrategias didácticas creativas y adaptadas a la diversidad de los estudiantes, pero también coherente con un estilo de enseñanza, conectado con la realidad del contexto y con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En esta perspectiva, los planteamientos de Álvarez (2024), ratifica la importancia de incorporar nuevas miradas y tecnologías orientadas a enriquecer y dinamizar los procesos de enseñanza, incluyendo los escenarios de planeación, con el fin de responder a las particularidades de cada estudiante. Así, acciones como analizar, justificar, sustentar y dar sentido a las estrategias previstas para su implementación en el aula adquirirán un mayor nivel de cohesión y coherencia con los aprendizajes, habilidades y competencias que se espera adquieran los estudiantes.

Frente a este supuesto, la realidad presente en algunas instituciones educativas da cuenta de planeaciones realizadas de forma mecánica, donde la obligación de diligenciar formatos institucionales, la premura del tiempo, la asignación académica desarticulada de la formación de base del profesor, dificultan la reflexión y convierten la planeación en un procedimiento alejado de la realidad del aula, y el “dar sentido” a las estrategias elegidas y consignadas en la planeación más que un deber ético y pedagógico, es un discurso escrito.

En este sentido, Sandoval (2017), plantea que la planeación adquiere su dimensión dinámica y flexible en el aula donde debe reconfigurarse constantemente a la luz de las actitudes, expresiones y respuestas de los estudiantes, a las condiciones espacio temporales del entorno y a la propia mirada del docente al evaluar tanto

los aprendizajes de sus estudiantes como la efectividad de sus estrategias de enseñanza.

Desde esta perspectiva, Lule (2003) plantea que la práctica docente compuesta por diversos elementos comprometidos en la acción de enseñar y aprender, se convierte en escenario interactivo, susceptible de ser enriquecido, transformado y resignificado a la luz de una planeación centrada en el desarrollo integral del estudiante, implementada a partir de contenidos relevantes, comprensibles y aplicables al contexto de los estudiantes.

Lo anterior coincide con el planteamiento de Salinas *et al.* (2017), quienes mencionan que la planeación didáctica puede ser flexible, pertinente y contextualizada en la medida que el docente se sitúe en la realidad institucional como un actor relevante comprometido y capaz de generar transformaciones asociadas a la formación de sus estudiantes no solo en su área de conocimiento sino como sujetos con valores éticos, capaces de trabajar en equipo, asertivos, empáticos, respetuosos y autónomos.

La planeación didáctica, de acuerdo con Zúñiga (2021), contempla entre sus elementos, la generación de ambientes de aprendizaje significativo, mediante el trabajo colaborativo, inclusivo, orientado a fortalecer en los estudiantes las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en cualquier contexto, lo que a su vez refleja la capacidad creativa del docente para proponer experiencias multisensoriales, retadoras, conectadas con sus intereses, necesidades y saberes.

La planificación didáctica adquiere sentido en la capacidad del docente para anticipar acciones, tareas o estrategias en el contexto de las cuales el estudiante despliegue sus habilidades cognitivas, comunicativas, emocionales y relacionales para resolver un problema, concretar un proyecto o comprender un concepto. Esto coincide con las ideas de Monetti *et al.* (2023), en torno a la importancia de que el docente cuente con la habilidad necesaria

para ajustarse a los cambios derivados de las tecnologías de la información y la comunicación y adaptarlos a su acción pedagógica con el fin de transformarla en función de los resultados.

Los anteriores elementos, producto de los saberes teóricos y experienciales que configuran el estilo de enseñanza, se consolidan como componentes esenciales de la práctica docente. Es decir, el estilo de enseñanza, construido gradualmente a partir de la interrelación teoría práctica, paralelamente se encuentra transversalizado por componentes personales, profesionales y sociales que definen la forma particular en que el docente desarrolla su labor.

De acuerdo con Laudadío (2012), los estilos de enseñanza están conformados por una serie de dimensiones asociadas a las percepciones del docente frente a su rol como formador, su concepción de estudiante, de educación, de enseñar, del qué enseñar y como evaluar, es decir implica la dinámica de acciones y relaciones desplegadas en el aula y orientadas con una intencionalidad específica.

En este contexto, Perrenoud (2004), plantea la importancia de desarrollar procesos reflexivos en torno al estilo de enseñanza del docente, como camino para fortalecer su autonomía profesional asociada a generar conocimiento a partir de una práctica caracterizada por un estilo de enseñanza pertinente.

Desde la pregunta acerca de si los docentes están siendo formados para pensar críticamente sobre su práctica y desde allí desarrollar una docencia autónoma y responsable, se evidencia la priorización de los contenidos y conceptos, sobre los espacios de análisis de los pensamientos, sentimientos, emociones y reflexiones surgidas en la vivencia de los espacios de interacción propiciados por la práctica docente.

En este sentido, Perrenoud (2004), ratifica que todo conocimiento, incluso el teórico, debe estar al servicio de la acción docente situada y que la reflexión forma parte del acto mismo de enseñar,

no como algo posterior, sino como algo que se vive en el momento, facilita la consideración de la práctica docente como una forma de conocimiento en sí misma, que se construye desde la experiencia propia en base al dialogo constante con las teorías y contextos.

Igualmente, Fierro (2003), plantea que el carácter social, objetivo e intencional de la práctica docente refleja en su desarrollo, los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo, así como aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro.

Lo que a su vez implica que la práctica docente va mucho más allá de impartir conocimientos; es un acto profundamente humano y social que se construye en la interacción diaria con los estudiantes, las familias y la comunidad educativa.

Cada decisión que toma un docente está cargada de intención y responde a un contexto específico que influye en su forma de enseñar y de relacionarse con los demás. Además, es evidente que el rol del maestro no se define solo por su vocación, sino también por las normativas, políticas institucionales y exigencias del sistema educativo. Por ello, el docente debe ser flexible, crítico y consciente de su entorno para poder adaptarse y responder de manera efectiva a las necesidades de sus estudiantes y a los desafíos del contexto escolar. En este sentido, la práctica docente es un reflejo del equilibrio entre lo personal, lo profesional y lo social.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla teniendo en cuenta los parámetros del enfoque cualitativo que, de acuerdo con Urbina, E. C. (2020), permite comprender la profundidad desde una perspectiva comprensiva.

El método de revisión de literatura de acuerdo con Álvarez (2024), facilitó la construcción de una visión holística del conocimiento, respondiendo a la pregunta respecto de lo que plantean autores contemporáneos respecto del tema. Tal como lo plantea Guirao (2015), la revisión de literatura parte del reconocimiento de que toda construcción de conocimiento nace en diálogo con voces, ideas y hallazgos que la anteceden. El autor menciona que la revisión de literatura es entendida como la selección crítica y analítica de documentos actualizados, asociados a un tema específico y que se distinguen por su rigor científico y por contener miradas, perspectivas y evidencias que respaldan la pregunta acerca de que se dice hoy, de un tema en particular, a la vez que expresa información relevante acerca de la consecución de los objetivos de la investigación, la forma en que serán alcanzados, la técnica mediante la cual serán analizados y su relación y aporte al estudio propuesto.

La revisión de la literatura, propuesta para el presente estudio es de carácter descriptivo ya que permite rastrear conceptos útiles y actualizados sobre el tema educativo, caracterizado por estar en constante transformación. Se consultaron las bases de datos Redalyc, Scielo, Proquest, Dialnet, Scopus, Google Academic, seleccionando artículos científicos publicados entre 2017 y 2025 bajo el criterio de abordar específicamente las categorías prácticas docente, estilos de enseñanza, planeación didáctica. Fueron descartados artículos que no respondieran a estos criterios, concentrando la revisión en 34 documentos científicos.

El proceso se realizó en cinco fases, comenzando con la identificación del tema y objetivo del estudio, selección y clasificación de los estudios pertinentes de acuerdo con las categorías, inclusión en la matriz de análisis diseñada con el fin de realizar el análisis crítico de la información recolectada, para desde allí proceder a estructurar los resultados. Esta ruta metodológica que integró publicaciones científicas, permitió construir una mirada holística de la interrelación entre los conceptos y particularidades de la planeación didáctica, los

estilos de enseñanza y la práctica docente. El análisis de la información se realizó utilizando la técnica del análisis textual discursivo, un proceso interpretativo riguroso que permite develar los sentidos encubiertos en los discursos de los sujetos, en contextos específicos.

RESULTADOS

El análisis realizado utilizando como herramienta una matriz de coherencia, permitió la individualización y categorización de los artículos para su posterior estudio. A continuación, se presenta un ejemplo de dicha matriz elaborada por las autoras y los resultados de la categorización propuesta desde la misma.

El análisis de los documentos estudiados como parte de la revisión de literatura, facilitó la identificación de elementos de la planeación didáctica que evidencian la coincidencia de los autores en torno a la importancia de la planeación didáctica como escenario de construcción en la que se entrelazan objetivos, destrezas, indicadores, estándares y actividades de forma sistemática y coherente con la visión de formación que orienta la acción pedagógica del profesor.

Un aspecto presente en los planteamientos de los autores es la importancia de reconocer los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de planear la clase y que a su vez son los responsables de proponer actividades conectadas con los intereses, necesidades, ritmos y estilos de los estudiantes, así como de un ambiente emocional y académico que facilite el aprendizaje. La memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, el control emocional son considerados por los autores como funciones cognitivas fundamentales para desarrollar una planeación centrada más en el proceso que en el resultado.

Igualmente, mencionan los autores que la planeación de actividades y estrategias que movilicen procesos de pensamiento

en los estudiantes, esta asociada a la capacidad del profesor para diseñar escenarios en los que puedan desplegar su capacidad de pensar, preguntar, construir y transformar.

En este sentido la inclusión en la planeación de actividades interactivas, retadoras, multisensoriales, cuestionadoras y conectadas con su realidad se consolida como escenario por excelencia para el fortalecimiento de una acción pedagógica que propicie el pensamiento crítico, la exploración, la reflexión y la transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es decir se ratifica la importante relación entre planeación didáctica y estilos de enseñanza ya que ambos aspectos dan cuenta de factores como el conocimiento técnico del docente, su personalidad, sus creencias y su manera de entender el proceso educativo.

Los autores analizados plantean también la idea de que planificar una clase a partir del estilo de enseñanza que prioriza una mirada integral, flexible y adaptativa de la práctica docente, no solo mejora los resultados académicos, sino que también humaniza el proceso de enseñanza, haciéndolo dinámico, reflexivo, holístico, inclusivo, consciente y transformador.

En este sentido, la práctica docente es entendida como un escenario dinámico que se cualifica en la medida que integra la reflexión crítica, la planeación pertinente en el contexto de un estilo de enseñanza creativo, sensible, situado y comprometido con la mejora continua, en función de una educación pertinente y transformadora. En este escenario llamado práctica docente, confluyen los saberes, creencias experiencias y decisiones que reflejan a su vez el estilo de enseñanza del profesor y su perspectiva respecto de como planear su clase, organizar el ambiente y las interacciones con sus estudiantes y con el contexto.

Esta interacción entre planeación, estilo de enseñanza y práctica docente es considerada desde los autores como generadora

de tensiones, fluctuaciones o coherencia entre lo que se plantea hacer en la planeación lo que realmente ocurre en el aula y los aprendizajes que se espera obtener en los estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis textual discursivo permiten identificar una estrecha y significativa relación entre la planeación didáctica, los estilos de enseñanza y la práctica docente, que no solo se expresa en los aspectos técnicos o metodológicos del proceso, sino que también evidencia rasgos fundamentales de la labor educativa, tales como la toma de decisiones, la conciencia pedagógica y el compromiso con los procesos de transformación dentro de las aulas.

En primer lugar, se constata la postura de los autores frente a que la planificación requiere conciencia de los propios procesos cognitivos, lo que lleva al docente a reflexionar sobre sus concepciones, ideas, percepciones acerca de lo que significa enseñar y aprender, de las acciones y decisiones que toma en el aula a partir de las cuales genera ambientes educativos significativos, de su forma particular de resolver las situaciones propias de la cotidianidad y de su habilidad para desarrollar actividades a través de las cuales los estudiantes leer, escribir, hablar escuchar, tomar decisiones y resolver problemas.

Los autores revisados coinciden en señalar que el elemento clave de la planeación es la intencionalidad pedagógica a partir de la cual el docente hace visible sus expectativas frente a lo que espera que ocurra en el aula, proyecta su identidad personal y profesional y expresa su conciencia frente a su compromiso con el desarrollo y formación integral del estudiante.

Igualmente, reconocen los autores que la flexibilidad, creatividad y sensibilidad de la planeación facilitan la reconfiguración de la práctica docente en función de las complejidades presentes en la cotidianidad del aula de clase. Dicha planeación articulada a los estilos de enseñanza emerge como un componente clave en esta construcción pedagógica. Lejos de ser una categoría rígida, el estilo de enseñanza refleja una combinación de saberes, creencias, actitudes y decisiones que orientan la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje.

Igualmente, se resalta el carácter dinámico y modificable de los estilos de enseñanza en virtud de la constante reflexión acerca de las diversas formas, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que necesariamente facilitará la adopción de un estilo capaz de garantizar aprendizaje y desarrollo integral. Esta modificación vía asociada a la reflexión pedagógica y crítica del quehacer del docente en relación con las necesidades y complejidades de una sociedad en constante transformación.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ FLORES, D. A. La gamificación en la educación física: revisión sistemática. *MENTOR: revista de investigación educativa y deportiva*, v. 3, n. 7, p. 225–246, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.6800>.

ESQUIVEL, Y. L. S. Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Educando para Educar*, n. 32, p. 61–72, 2017.

FIERRO, S.; CONTRERAS. La práctica docente y sus dimensiones. Documento de trabajo. Departamento Valoras UC, 2003. Disponible em: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/práctica_docente.pdf. Acceso em: 26 dez. 2024.

FORMACIÓN basada en competencias. Dr. Sergio Tobón, mar. 2019. Disponible em: <https://bit.ly/3IKg8Vt>. Acceso em: 26 dez. 2024.

GUIRAO, G.; SILAMANI, A. Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE*, v. 9, n. 2, 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>.

LULE, E. Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, v. 17, n. 3, p. 483–498, 2003. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2014.173.5>.

MONETTI, E.; MOLINA, M. E. La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas. *Espacios en Blanco*, v. 1, n. 34, p. 259–271, 2023. DOI: <https://doi.org/10.37177/unicen/eb34-387>.

PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. España: Graó, 2003.

PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. España: Graó, 2004.

SALINAS, P.; NEVÁREZ, T.; TORRES, H. La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, v. 5, n. 9, p. 43–50, 2017.

SANDOVAL, I. La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, v. 5, n. 9, p. 43–50, 2017.

URBINA, E. C. Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, v. 1, n. 3, 2020.

URIBE, R.; ALEXANDRA, M. Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, v. 1, n. 64, p. 175–195, 2013. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.64RCE17595>.

ZÚÑIGA, M. A. R. Gestión educativa y práctica docente: análisis neutrosófico. *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, v. 17, p. 49–62, 2021. ISSN 2574-1101.

13

Nair Arruda de Souza Palhano

AS BIBLIOTECAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE LEITORES CIENTÍFICOS:

REVISÃO DE LITERATURA (2019-2023)

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda uma investigação sobre publicações feitas a respeito das bibliotecas escolares na formação de leitores ao campo científico, em especial na área das Ciências da Natureza na Educação Básica - Ensino Médio. Destaca, ainda, o papel da biblioteca no suporte às atividades de ensino e interação com a comunidade escolar e a iniciação ao campo científico.

É evidente que a biblioteca escolar organiza, preserva, encontra e compartilha informações de diferentes tipos, ajudando a criar conhecimento em áreas como educação, ciência, cultura e tecnologia, o que é bom tanto para a instituição quanto para a sociedade. É um espaço que pode ser considerado colaborativo para as práticas educativas, assim como vital para o processo de ensino e de aprendizagem (Siqueira, 2023).

Nesta direção, a biblioteca precisa permitir o acesso à literatura e também às informações para que seja possível dar respostas e instigar perguntas aos estudantes (Ribeiro, 2018). Ainda destaca-se a importância da leitura e do papel das bibliotecas escolares na formação de leitores competentes, não só a literária, mas especialmente no contexto da leitura científica, que permite interpretar o mundo de forma simbólica e metafórica.

Além disso, a biblioteca escolar é fundamental na formação integral do estudante, pois possui um papel decisivo para a formação dos usuários, apresentando-se como recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, além de um espaço de apoio informacional e cultural para a comunidade escolar (Trindade, 2019). Ao considerar o estudante como leitor e o papel dos professores nesse processo, é possível perceber que a biblioteca pode influenciar na construção e no desenvolvimento do pensamento humano e científico.

Por isso, a pesquisa enfatiza a importância do letramento literário e, principalmente, científico, bem como a tríplice função educativa, cultural e social das bibliotecas. Assim como, ressalta a necessidade de desenvolver práticas que conscientizem e promovam tais funções (Sá, 2021).

Este letramento é maior do que apenas saber ler e escrever, pois faz o sujeito entrar em contato com um vasto conhecimento que pode englobar outros “olhares” para vida. (Soares, 2019). Pode ser considerado como o que os indivíduos fazem com as habilidades de leitura e de escrita que possuem, em um contexto específico, do mesmo modo, como essas habilidades se relacionam com as necessidades, os valores e as práticas sociais dessa pessoa (Soares, 2004).

O letramento literário é diferente de outros tipos de letramento, pois a literatura ocupa uma posição singular em relação à linguagem, isto é, objetiva tornar o mundo compreensível, transformando a materialidade do mundo em palavra (Cosson, 2006).

Já o letramento científico, também chamado de informacional, contribui para a formação de pesquisadores, estimulando-os a entrar no mundo acadêmico e do trabalho, proporcionando amadurecimento pessoal e autonomia (Siqueira, 2023). E pode ter o espaço da biblioteca escolar como aliado para desenvolver essas habilidades.

Sendo assim, a pesquisa apresentada neste artigo objetiva verificar como está sendo utilizada a biblioteca escolar para a formação de sujeitos leitores na área das Ciências da Natureza. Para que se possa responder à pergunta: como estão as publicações acerca da biblioteca escolar para a formação de sujeitos leitores na área das Ciências da Natureza?

Este artigo tem como objetivo investigar dissertações que abordam as bibliotecas escolares utilizadas na formação de sujeitos

leitores na área das Ciências da Natureza, considerando a importância do letramento literário e científico e a tríplice função educativa, cultural e social das bibliotecas.

METODOLOGIA

Como metodologia, a pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo exploratório e com procedimento bibliográfico. Inclui-se a revisão da literatura que, conforme Dorsa (2020, p. 681): “é fundamental para a escrita de um texto científico, independentemente do gênero: uma tese, uma dissertação, um projeto ou a escrita de um artigo científico de revisão”.

As etapas de uma revisão de literatura, segundo Dorsa (2020, p. 681), são:

- i) o domínio dos descritores representa o filtro entre a linguagem do autor e a terminologia da área, devendo ser utilizado a partir da organização e do planejamento dos passos a serem seguidos; ii) definição das fontes de consulta, sejam elas artigos, dissertações, teses, resumos em congressos científicos, sempre priorizando os últimos cinco anos; iii) atenção às referências bibliográficas dos textos publicados, pois abrem novas possibilidades de catalogação de autores e periódicos sobre o tema em que se esteja pesquisando.

Para isso, conta com abordagem qualitativa que, para Flick (2009, p. 25), “não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida.” Neste contexto, esse tipo de pesquisa comprova-se pela compreensão da leitura como ferramenta de transformação social, para que possa promover uma sociedade engajada e livre.

Enquadra-se, ainda, como uma pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2017, p. 106), “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” Justificando-se pela busca no repositório Biblioteca Digital De Teses e Dissertações - BDTD - sobre a temática em tela: a biblioteca como formadora de leitores científicos. Também é uma pesquisa exploratória que possui um “problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (Gil, 2008, p. 28).

Neste caso, também servirá como suporte para uma futura pesquisa de dissertação. Ressalta-se que revisão da literatura é essencial para a ciência, já que tem como objetivo mapear as publicações no passado, posicionar-se no presente e indicar o futuro em relação a possíveis pesquisas (Albuquerque; Portilho, 2022).

Assim, a pesquisa apresentada, neste artigo, objetiva investigar dissertações que abordam as bibliotecas escolares utilizadas na formação de sujeitos leitores na área das Ciências da Natureza. Com isso, definiu-se como descritores para a pesquisa: “leitor” AND “ensino aprendizagem” AND “ciências natureza” AND “biblioteca”.

Ressalta-se ainda que a utilização de AND e das aspas são operadores booleanos, palavras que utilizamos para explicar para a base de dados de publicações científicas como se quer buscar as palavras-chave ou os descritores utilizados. Assim, irá se encontrar exatamente trabalhos que citem os dois termos, independente da distância dos termos (Machado, 2023).

No entanto, nesta primeira busca no repositório BDTD, não houve resultados, conforme pode-se observar no Quadro 1:

Quadro 1 – Primeira pesquisa por descritores

Termo Pesquisado	Campo	Pesquisas
"leitor" AND "ensino aprendizagem" AND "ciências natureza" AND "biblioteca"	Título	0
"leitor" AND "ensino aprendizagem" AND "ciências natureza" AND "biblioteca"	Assunto	0
"leitor" AND "ensino aprendizagem" AND "ciências natureza" AND "biblioteca"	Resumo	0
"leitor" AND "ensino aprendizagem" AND "ciências natureza" AND "biblioteca"	Qualquer campo	0

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Observa-se, também, que o termo campo é uma unidade que delimita o local onde há informação, neste caso as palavras definidas como descritores foram ou não encontradas. No BDTD, encontram-se os campos: título, assunto, resumo ou qualquer um dos campos da pesquisa.

Na segunda busca realizada, utilizou-se os descritores: "biblioteca escolar" AND "ciências da natureza", suprimindo os termos "leitor" e "ensino-aprendizagem". Porém, houve apenas 02 pesquisas encontradas, sendo elas as mesmas quando buscado por campo resumo ou qualquer campo e uma delas repetiu-se no campo título e assunto, conforme observa-se no Quadro 2:

Quadro 2 – Segunda pesquisa por descritores

Termo Pesquisado	Campo	Pesquisas
"biblioteca escolar" AND "ciências da natureza"	Título	1
"biblioteca escolar" AND "ciências da natureza"	Assunto	1
"biblioteca escolar" AND "ciências da natureza"	Resumo	2
"biblioteca escolar" AND "ciências da natureza"	Qualquer campo	2

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Como considerou-se insuficiente o número de pesquisas, partiu-se para uma nova busca. Nessa terceira, usou-se o descritor “biblioteca escolar”, encontraram-se 332 pesquisas em Língua Portuguesa. Sendo 273 dissertações e 59 teses, também considerando os campos acima citados, como se pode ver no Quadro 3:

Quadro 3 – Terceira pesquisa por descritores

Termo Pesquisado	Campo	Pesquisas
"biblioteca escolar"	Título	114
"biblioteca escolar"	Assunto	199
"biblioteca escolar"	Resumo	332
"biblioteca escolar"	Qualquer campo	332

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Devido ao escopo do projeto e ao tempo para a pesquisa enquadrar-se a uma disciplina de um programa de Mestrado em Educação, optou-se por estabelecer mais critérios que delimitassem as pesquisas encontradas.

Sendo assim, limitou-se em dissertações, por esta pesquisa ser uma atividade de nível de mestrado e acrescentou-se um recorte temporal de 2019 a 2023. Com isso, ficaram em 83 dissertações no total, conforme observa-se no Quadro 4:

Quadro 4 – Quarta pesquisa por descritores

Termo Pesquisado	Campo	Pesquisas
"biblioteca escolar" com recorte temporal (2019-2023)	Título	28
"biblioteca escolar" com recorte temporal (2019-2023)	Assunto	48
"biblioteca escolar" com recorte temporal (2019-2023)	Resumo	83
"biblioteca escolar" com recorte temporal (2019-2023)	Qualquer campo	83

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Com o material selecionado, fez-se a leitura dos 83 resumos e, conforme a temática da pesquisa, selecionou-se 11 que se enquadravam no campo da Educação Básica, que tinham afinidade com Ciências da Natureza e com a biblioteca escolar como fundamental para a formação do estudante leitor.

Assim, partiu-se para a elaboração de outro quadro, aqui suprimido por sua extensão, para a organização das informações e para a análise de dados. Utilizou-se um esquema de cores para diferenciar as informações presentes nos resumos das pesquisas neste quadro, sendo: amarelo para evidenciar os trechos que citavam a formação do leitor; rosa para a formação do leitor literário ou do letramento literário; verde-escuro para destacar a formação do leitor e as Ciências Humanas; azul para a função da biblioteca; e verde-claro para demonstrar onde se localiza a metodologia da pesquisa nos resumos.

A etapa seguinte constituiu-se da Análise Textual Discursiva – ATD das dissertações selecionadas, que é, segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p. 117): “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Há muitas abordagens entre a análise do discurso e do conteúdo que se apoiam na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Esse processo de análise textual discursiva inicia-se na unitarização, etapa em que, conforme Moraes e Galiuzzi (2006, p. 117), “os textos são separados em unidades de significado. [...] Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.”

Com isso, articula-se significados parecidos em um processo chamado de categorização. Na categorização são reunidas as pesquisas com unidades de significado semelhantes (Moraes; Galiazzi, 2006).

Ainda para Moraes e Galiazzi (2006, p. 118):

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

Na sequência, apresentam-se as três categorias encontradas na presente pesquisa: a Categoria 1, que se denominou “Biblioteca escolar e a formação do leitor”; a Categoria 2, como “Biblioteca escolar e a leitura científica/informacional” e a Categoria 3, “Biblioteca escolar, a leitura científica/informacional e Ciências da Natureza”.

BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Na primeira categoria observada, encontram-se a maioria das pesquisas. A categoria “Biblioteca escolar e a formação do leitor” justifica-se pela centralidade do papel da biblioteca escolar na promoção do letramento, na maioria das vezes literário, e na formação de leitores nessas sete dissertações. Todas englobam estudos que investigam as bibliotecas escolares e como atuam no desenvolvimento das habilidades de leitura e para a formação da consciência leitora dos estudantes.

No Quadro 5, apresentam-se as dissertações da Categoria 1, com autoras, títulos e ano da publicação:

Quadro 5 – Categoria 1 - Biblioteca escolar e a formação do leitor

Autoras	Título	Ano
ROSA, Rosirene Dias	A biblioteca como espaço de formação da consciência leitora	2022
BORBUREMA, Claudia de S. Flores	Biblioteca escolar - que espaço é este? Uma análise dos usos e funções da biblioteca escolar da Escola Municipal Monteiro Lobato, em Nova Iguaçu	2020
SÁ, René Freitas de	Biblioteca e leitura na escola: caminhos trilhados para implantação de uma biblioteca na Escola Municipal Regina Vital em Feira de Santana – Bahia	2021
CARVALHO, Kathianne C. Borges	Mediação de leitura literária na biblioteca de uma escola de Araguatins	2021
TRINDADE, Thaís L.	A biblioteca escolar como agente transformador da sociedade: uma perspectiva ecossistêmica	2019
SANTOS, Rejane V.	O papel da biblioteca escolar na formação de leitores: a experiência da biblioteca do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista, MG, na formação de leitores nos cursos de nível médio	2019
CAMARGO, Fabiana Natalia Macedo de	Estratégias de promoção e mediação da leitura de uma biblioteca multinível: estudo de caso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Bragança Paulista - IFSP/BRA	2023

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Assim, nesta categoria, foram observadas as sete dissertações escritas por mestrandas de 2019 a 2023. Abordam o papel da biblioteca escolar como um ambiente que promove a consciência leitora, explorando como a biblioteca contribui para a formação de leitores, apresentando os diferentes usos e funções da biblioteca escolar, incluindo sua importância na formação de leitores (Rosa, 2022); (Borburema, 2020).

Mostram, ainda, os esforços e os processos envolvidos na implementação de uma biblioteca escolar e como isso impacta

a leitura entre os estudantes, assim como a investigação sobre a mediação da leitura literária na biblioteca escolar, relacionando-se à promoção do letramento literário e à formação de leitores, por meio de práticas de mediação e de estratégias (Sá, 2021; Carvalho, 2021; Santos, 2019).

Nas pesquisas desta categoria, a biblioteca escolar também foi analisada como um agente de transformação social, apontando sua função na formação de leitores e no desenvolvimento do letramento literário (Trindade, 2010).

As pesquisas, em sua maioria, demonstram a relevância das bibliotecas escolares na formação de leitores e no desenvolvimento do letramento literário. Segundo a dissertação de Sá (2021, p. 14):

O estímulo à leitura deve ser fomentado em sala de aula, deve ser despertado através da exposição e das discussões dos conteúdos, pois somente dessa forma a inclusão da biblioteca no processo formativo fará sentido. Entretanto, para que a escola consiga efetivamente mediar a leitura, é necessário tornar a biblioteca disponível e acessível, seja através do empréstimo de livros, de ações dentro da sala de aula ou através da biblioteca.

Do mesmo modo, apresentam estratégias de promoção para a mediação da leitura em uma biblioteca multinível, analisando como essas estratégias contribuem para a formação de leitores e para o desenvolvimento do letramento (Camargo, 2023). Apresentam abordagens e estratégias para a promoção da leitura no ambiente escolar. Enfatizando que, segundo Trindade (2019, p. 42):

A biblioteca escolar deve promover e possibilitar ações e discussões acerca de temas relacionados aos interesses da escola e da comunidade, além de fomentar o hábito da leitura, construindo um espaço democrático de diálogo, tornando-se capaz de contribuir como um agente de transformação social em seu meio ambiente. Se a escola busca integrar a comunidade e desenvolver-se junto a esta, tão logo a biblioteca escolar deve atuar com o mesmo foco da escola.

A biblioteca escolar não pode atuar isoladamente, é preciso que haja atividades de sala de aula que corroborem com a sua função para que seja um recurso ativo e acessível. É parte fundamental do processo formativo, e pode contribuir muito para o desenvolvimento do hábito da leitura e do letramento literário e científico.

Pode-se afirmar, então, que, quando alinhados aos objetivos da escola, o objetivo do uso da biblioteca torna-se um agente de transformação social, contribuindo para o desenvolvimento integrado dos estudantes.

Por sua vez, a leitura dos textos literários, para Cosson (2018, p. 16), justifica-se, pois, nela:

Encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ele é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper com os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Desse modo, destaca a literatura como uma ferramenta de autoconhecimento e de possibilidade de compreensão do mundo, pois reforça a ideia de que a leitura literária é fundamental para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Corroborando com isso, Rosa (2002, p. 36) afirma que:

A experiência da leitura de obra literária causa uma transformação no indivíduo em suas emoções, sensibilidade, conhecimentos, tornando-se um ser diferente do que era antes da leitura. Essa transformação lhe faz ver/perceber/sentir coisas que antes não via/percebia/sentia, enriquecendo esse ser/sujeito/leitor de forma gratificante e proveitosa.

No entanto, não o letramento científico é igualmente importante e necessário. Por isso, as estratégias de promoção da leitura nas bibliotecas escolares tendem a se tornar ainda mais eficazes na contribuição da formação de indivíduos conscientes e engajados socialmente.

BIBLIOTECA ESCOLAR E A LEITURA CIENTÍFICA/INFORMACIONAL

Assim, parte para a segunda categoria, a “Biblioteca escolar e a leitura científica/informacional”, presente nessas dissertações, as quais podem ser justificas devido à temática recorrente sobre como as bibliotecas escolares contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura científica e informacional, fundamentais para a iniciação científica e para a pesquisa acadêmica.

Contando com três pesquisas, a Categoria 2 - Biblioteca escolar e a leitura científica/informacional - é apresentada no Quadro 6:

Quadro 6 – Categoria 2 - Biblioteca escolar e a leitura científica/informacional

Autores	Título	Ano
SÁ, René Freitas de	Biblioteca e leitura na escola: caminhos trilhados para implantação de uma biblioteca na Escola Municipal Regina Vital em Feira de Santana – Bahia	2021
SOARES, Michelle P.	Letramento em pesquisa: o papel da biblioteca na (in)formação do jovem pesquisador	2019
INDENE, Dam Luis	Educação e o acesso aos livros didático e científico nas bibliotecas de Bissau, na Guiné-Bissau	2022
SIQUEIRA, Maria Silvério da Silva	A biblioteca e a iniciação científica no ensino médio: contribuições do letramento informacional na formação de jovens pesquisadores	2023

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A seguir, apresenta-se a relação de cada dissertação encontrada com a categoria "Biblioteca escolar e a leitura científica/informacional".

Uma das dissertações encontradas busca examinar o papel da biblioteca escolar na formação de jovens pesquisadores, destacando como as bibliotecas promovem o letramento em pesquisa. Afirmando que a ênfase está nas práticas e nos recursos oferecidos pela biblioteca para desenvolver habilidades de busca, análise e uso de informações científicas (Soares, 2019).

Outra aborda o acesso a livros didáticos e científicos nas bibliotecas escolares de Bissau, explorando a importância desses recursos para a educação e para a formação científica dos estudantes (Indene, 2022). Também há uma dissertação que foca nas contribuições das bibliotecas escolares para a iniciação científica no Ensino Médio, explorando como o letramento informacional é desenvolvido e sua importância na formação de jovens pesquisadores (Siqueira, 2023).

Todas essas pesquisas abordam aspectos específicos e que são relevantes na função das bibliotecas escolares, na promoção da leitura científica e informacional. Sá (2021, p. 62) afirma que:

O acesso da população à sociedade da informação só se materializará através da apropriação dos bens culturais, intelectuais e científicos produzidos pela humanidade, e esse é o papel da educação e da escola como veículos e difusores de tais saberes. Entretanto, a mera existência da escola não finaliza em si a luta por uma educação que garanta a inserção no mundo do conhecimento: a luta pela tão sonhada educação de qualidade não cessa, pelo menos não ainda. Cabe, portanto, aos usuários da escola pública e, nesse caso, a grande parcela da população mais pobre da nação, refletir de forma crítica se a educação nos moldes que lhe está sendo oferecida atende plenamente à missão de oportunizar a informação.

É notório que o acesso à informação depende também da apropriação dos bens culturais, intelectuais e científicos, sendo a educação escolar essencial nesse processo. É necessário que esses indivíduos possam refletir criticamente se a educação que recebem realmente proporciona acesso à informação e ao conhecimento.

Ressalta-se, ainda, que, conforme Siqueira (2023, p. 23):

O conhecimento propiciado por meio da pesquisa científica é parte do processo educacional, da democratização de acesso à informação e da construção do pensamento crítico. Tal concepção possibilita aos sujeitos melhor entendimento da realidade para a tomada de decisões e defesa dos seus direitos sociais, políticos e culturais, para o exercício pleno da cidadania.

Parte-se do princípio de que a informação e o conhecimento são as bases para que o indivíduo reivindique direitos, que, se exercidos em conjunto, podem proporcionar a prática de cidadania, ou seja, a educação tem o poder de potencializar o sujeito como cidadão (Siqueira, 2023).

No entanto, Soares (2019, p. 19) acrescenta que: “o letramento para a pesquisa não é estimulado e, muitas vezes, os discentes se veem apenas sendo copistas das informações”. Fato que pode dificultar a pesquisa, assim como a leitura e a escrita científica já na Educação Básica.

Para Schroeder (2013, p. 14):

É inquestionável e urgente que as populações tenham acesso aos conhecimentos científicos e suas tecnologias relacionadas à biodiversidade, uma vez que, de modo recorrente, amplia-se demandas que remetem à participação popular, o que implica na capacidade das pessoas envolvidas em reconhecer, analisar, enfim, compreender

mais sobre nosso patrimônio natural, seus fenômenos, características e fragilidades e, para que isso ocorra, faz-se necessário uma sólida educação científica.

Assim, é possível afirmar que é necessário o acesso aos conhecimentos científicos e suas tecnologias relacionadas à biodiversidade. É essencial que se tenha uma educação científica sólida, que capacite as pessoas a reconhecerem, a analisarem e a compreenderem onde encontrar informações com fontes confiáveis sobre como utilizar a tecnologia.

Com o letramento científico ou informacional, ainda para Schroeder (2013, p. 14):

O que se pretende é a formação de cidadãos mais participantes, sensíveis e críticos, em contraposição aos cidadãos apáticos, espectadores passivos em um contexto social complexo e em constante transformação: o acesso ao conhecimento trata-se de uma experiência salutar e direito de cada um, portanto o acesso à educação de qualidade é condição inegociável. Pois, só se transforma aquilo que se conhece.

Esse tipo de letramento capacita os indivíduos também para a participarem ativamente na sociedade, compreendendo e utilizando informações de maneira crítica e consciente. Acrescentando que, segundo Siqueira (2023, p. 19), "é essencial para a educação de qualidade, no que diz respeito à autonomia do sujeito e ao pleno exercício da cidadania. [...] é possível desenvolver competências críticas e reflexivas na busca e no uso da informação de forma ética e legal".

Portanto, pode-se citar a capacidade de avaliar notícias e informações científicas, assim como diferenciando fatos de opiniões ou desinformações. Podendo as disciplinas da área de Ciências da Natureza auxiliar no desenvolvimento do letramento científico e, desse modo, ser o assunto da próxima categoria.

BIBLIOTECA ESCOLAR, A LEITURA CIENTÍFICA/ INFORMACIONAL E CIÊNCIAS DA NATUREZA

A categoria 3 - “Biblioteca escolar, a leitura científica/informacional e Ciências da Natureza”, na análise textual discursiva dessas onze dissertações, é justificada pelo objetivo de compreender como as bibliotecas escolares contribuem especificamente para a formação de leitores nas áreas de Ciências da Natureza. No entanto, foi encontrada apenas uma dissertação exatamente com a temática que se buscava inicialmente, com a promoção da leitura e compreensão de materiais científicos dentro das disciplinas das Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física).

Quadro 7 – Categoria 3 - Biblioteca escolar, a leitura científica e Ciências da Natureza

Autora	Título	Ano
SANTOS, Tânia Regina dos	A biblioteca escolar como espaço de formação do leitor (também) de ciências da natureza: referentes e práticas para promoção da leitura	2017

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Essa dissertação aborda diretamente como as bibliotecas escolares podem ser espaços de formação de leitores, especificamente nas Ciências da Natureza. Apresenta como estratégias e práticas para promover a leitura científica nessas disciplinas podem diferir das abordagens utilizadas para outras áreas do conhecimento.

Para Santos (2017, p. 20):

Quando, relacionados à leitura de textos da área de Ciências da Natureza pode, ainda, a favorecer para formação de leitores que se interessem por temas científicos, discutindo-os nas relações com os conhecimentos populares, ampliando seus estilos de pensar, bem como refletindo aplicações e implicações sociais das ciências e das tecnologias nos seus cotidianos e no mundo.

Sendo assim, argumenta-se que a leitura de textos na área de Ciências da Natureza pode incentivar a formação de leitores, que estão interessados em temas científicos e interessando novos leitores, que desconhecem textos com essa temática. Para Santos, (2017, p. 51), “nesta perspectiva, a biblioteca pode ser na escola um importante espaço de formar leitores conhecedores do mundo (também) pelo conhecimento de Ciências da Natureza”.

Com isso, também permite a discussão desses temas em relação aos conhecimentos populares, expandindo modos de pensar e refletindo sobre as aplicações e também sobre as implicações sociais das ciências e das tecnologias na vida cotidiana e no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo aborda uma investigação sobre publicações feitas a respeito das bibliotecas escolares, na formação de leitores ao campo científico, em especial na área das Ciências da Natureza no Ensino Médio. Do mesmo modo, busca destacar o papel da biblioteca no suporte às atividades de ensino e na interação com a comunidade escolar e a iniciação ao campo científico em pesquisas já publicadas.

Tem como objetivo verificar como está sendo utilizada a biblioteca escolar para a formação de sujeitos leitores na área das Ciências da Natureza. Evidenciando onze dissertações, publicadas de 2019 a 2023, que formaram o corpus de análise oriundo da BDTD. Para isso, utiliza-se como metodologia uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo exploratório e com procedimento bibliográfico.

Nas onze dissertações selecionadas e lidas, foi possível confirmar, com a Análise Textual Discursiva, que a biblioteca escolar é fundamental na formação integral do estudante, tanto no desenvolvimento

do letramento literário quanto no científico, bem como, percebe-se a função educativa, cultural e social das bibliotecas escolares.

A Análise Textual Discursiva das dissertações revela três categorias: Categoria 1 - "Biblioteca escolar e a formação do leitor"; Categoria 2 - "Biblioteca escolar e a leitura científica/informacional" e a Categoria 3 - "Biblioteca escolar, a leitura científica/informacional e Ciências da Natureza". Desse modo, cada categoria comprova diferentes aspectos e estratégias para a promoção da leitura e do letramento científico, demonstrando a relevância das bibliotecas escolares nesse processo.

Com isso, demonstra-se a importância das bibliotecas escolares na formação de leitores competentes, bem como com o auxílio nas áreas de Ciências da Natureza, destacando o papel essencial do letramento científico e informacional. Evidenciando ainda que as bibliotecas escolares, ao disponibilizar recursos e práticas que incentivem a leitura científica, também contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e reflexivas nos estudantes.

Com base na pesquisa existente, é importante considerar a relevância das bibliotecas na educação e na formação de leitores, especialmente no Ensino Médio. No entanto, apenas uma das pesquisas evidencia a área de Ciências da Natureza, especificamente com o objetivo, que se buscava, de promover o letramento científico juntamente com a biblioteca escolar. Já que o letramento científico tende a preparar os jovens para a pesquisa e para o pensamento autônomo, incentivando o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Os resultados mostram poucos estudos sobre bibliotecas escolares na área educacional científica na Educação Básica, ressaltando a importância de valorizar a leitura e o papel das bibliotecas na formação de leitores. Acrescenta-se que estudar requer uma postura crítica e disciplina intelectual, necessita-se aprofundar teórica e metodologicamente, enriquecendo a experiência educacional e resistindo à comercialização do conhecimento na sociedade atual.

Foi possível observar que as bibliotecas escolares desempenham uma função educativa, cultural e social, sendo espaços colaborativos que promovem práticas educativas vitais para os processos de ensino e de aprendizagem. A revisão de literatura, então, destaca que a integração das bibliotecas nas práticas escolares contribui para a formação de uma consciência leitora e científica, essencial para a participação ativa e crítica na sociedade.

A pesquisa também sugere que é fundamental que se invista em recursos e em pesquisas sobre a formação de professores bibliotecários e as práticas pedagógicas que integrem a biblioteca escolar ao currículo de Ciências da Natureza, para promover o letramento científico e para preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Assim, demonstra a pertinência de uma nova dissertação que investigue o papel da biblioteca escolar na formação de sujeitos leitores na área das Ciências da Natureza, considerando a importância do letramento literário e científico e a tríplice função educativa, cultural e social das bibliotecas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Kelly Cristina Costa; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Estado da arte e estado do conhecimento: uma experiência de pesquisa em aprendizagem na educação superior. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 16, p. e147111637744, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i16.37744. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37744>. Acesso em: 21 maio 2024.

CAMARGO, Fabiana Natalia Macedo de. Estratégias de promoção e mediação da leitura de uma biblioteca multinível: estudo de caso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Bragança Paulista - IFSP/BRA. 2023. 1 recurso online (132 p.). Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/14645>. Acesso em: 21 maio 2024.

CARVALHO, Kathianne Carneiro Borges. Mediação de leitura literária na biblioteca de uma escola de Araguatins. 2021. 238 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Araguaína, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4343>. Acesso em: 15 maio 2024.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 21, n. 4, out./dez. 2020.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INDENE, Dam Luis. Educação e o acesso aos livros didático e científico nas bibliotecas de Bissau, na Guiné-Bissau. 2022. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25935>. Acesso em: 15 maio 2024.

MACHADO, Amália. Operadores booleanos na revisão de literatura: usando and, or ou and no. 2023. Disponível em: <https://www.academica.com.br/post/operadores-booleanos>. Acesso em: 03 jun. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstutivo de múltiplas faces. *Ciência; Educação (Bauru)*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf;lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2024.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ressignificando o processo de letramento na EJA: quando ler é fazer sentido. In: BOTTECHIA, Juliana Alves de Araújo. *A formação continuada na educação de jovens e adultos: cenários, buscas e desafios*. Campos dos Goytacazes-RJ: Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa IBRAMEP, 2018. v. 1, p. 1-15.

ROSA, Rosirene Dias. A biblioteca como espaço de formação da consciência leitora. 2022. 76 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4822>. Acesso em: 18 maio 2024.

SÁ, René Freitas de. Biblioteca e leitura na escola: caminhos trilhados para implantação de uma biblioteca na Escola Municipal Regina Vital em Feira de Santana – Bahia. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

SANTOS, Tânia Regina dos; TOMIO, Daniela. *A biblioteca escolar como espaço de formação do leitor (também) de Ciências da Natureza: guia de referentes e práticas para promoção da leitura*. Blumenau: FURB/PPGECIM, 2017. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/569863>. Acesso em: 21 maio 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2017.

SIQUEIRA, Maria Silvério da Silva. A biblioteca escolar e a iniciação científica no ensino médio: contribuições do letramento informacional na formação de jovens pesquisadores. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria_Silv%C3%A9rio_-_VF. Acesso em: 15 maio 2024.

SHROEDER, E. Educação científica para a conservação da biodiversidade. In: SEVEGNANI, L.; SHROEDER, E. *Biodiversidade catarinense: características, potencialidades e ameaças*. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 12-29.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOARES, Michelle Pereira. Letramento em pesquisa: o papel da biblioteca na (in) formação do jovem pesquisador. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36738>. Acesso em: 21 maio 2024.

TRINDADE, Thaís Lima. A biblioteca escolar como agente transformador da sociedade: uma perspectiva ecossistêmica. 2019. 102 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7619>. Acesso em: 15 maio 2024.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



14

Jussara Magalhães Pimentel

O USO DE JOGOS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO:

UM PANORAMA DE 2019 A 2024

INTRODUÇÃO

A crise sanitária provocada pelo avanço da Pandemia de COVID-19, no período de 2020 a 2022, instigou as instituições educacionais a repensar formas de viabilizar aulas no formato remoto, mesmo diante de um contexto, no qual a maior parte dos docentes sempre exerceu sua prática na modalidade presencial. Nesse sentido, foram inúmeras as formações *on-line* ofertadas para que os docentes pudessem se apropriar de ferramentas digitais e viessem a realizar a transição forçada do presencial para o remoto de maneira o mais ágil possível.

Infelizmente, houve um aumento na incidência de adoecimento físico e mental, por parte daqueles professores que não conseguiram viabilizar aulas a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a exemplo do *Moodle* e do *Google Classroom*. O resultado foi que muitos destes docentes terminaram por solicitar aposentadoria.

Nesse contexto, a pesquisa de Matias *et al.* (2023) destacou quatro dimensões principais relacionadas a mudanças na rotina de trabalho dos docentes, impostas pela pandemia: aumento da carga de trabalho; adaptação ao modelo remoto; dificuldade em estabelecer limites entre o trabalho e a rotina pessoal; e dedicação a atividades de pesquisa. Ou seja, a transição do presencial para o remoto, de forma repentina, impôs aos mestres muitos desafios, dentre eles a necessidade de o docente desenvolver habilidades digitais para adequar sua oferta de aulas.

Conforme já dito anteriormente, o AVA foi o instrumento adotado pelas instituições para a oferta do ensino remoto durante o período da pandemia. No entanto, simular um ambiente virtual educacional requer que o docente se aproprie dos recursos disponíveis neste ambiente, tais como: *chat* e mensagens, fóruns de discussão,

avaliação *on-line*, recursos multimídia, materiais didáticos, aulas síncronas e assíncronas, jogos digitais, entre outros.

Tais recursos são apreendidos quando conseguimos inseri-los em nossa prática pedagógica, a longo prazo e não de forma aligeirada, como foi no período da crise sanitária. Na perspectiva do ensino de uma língua estrangeira, a apropriação destas ferramentas é fundamental para a promoção de momentos de interação, seja no ambiente virtual, seja no presencial. Sob essa ótica, para uma maior dinamização das aulas, a ferramenta jogos digitais podem cumprir bem o papel de provocar o interesse e a motivação para o desenvolvimento da aprendizagem, desde que possua um objetivo pedagógico.

De acordo com Garofalo (2024), primeira sul-americana finalista do Global Teacher Prize, a integração da tecnologia na sala de aula tornou-se uma questão essencial para potencializar o aprendizado dos estudantes. Em seu artigo: "Como fazer a integração da tecnologia digital em sala de aula", a autora defende o uso eficaz e responsável dessas ferramentas, a partir de uma intencionalidade pedagógica e de um planejamento pedagógico assertivo.

Ao mencionar a potencialização do aprendizado, acreditamos que, graças às formações ofertadas pelas instituições no período pandêmico, os docentes puderam se apropriar de um maior número de recursos tecnológicos, dentre eles, os jogos digitais, ferramenta popular em aulas *on-line* ou presenciais, principalmente entre os estudantes nativos digitais¹, nosso público-alvo neste artigo de revisão da literatura. Prensky (2012) defende que a aprendizagem baseada em jogos digitais se apoia em quatro fatores: i) o envolvimento ou engajamento; ii) o processo interativo; iii) a junção do engajamento com a interatividade; iv) a compatibilização do conteúdo com o aprendiz.

1 Por nativo digital, Prensky (2001) afirma ser aquele nascido em meio à tecnologia digital e imerso em um mundo repleto de dispositivos eletrônicos e conexão à *internet*.

É verdade que essas quatro dimensões devem fazer parte do ensino de qualquer componente curricular propedêutico, porém, quando se trata de uma LE (Língua Estrangeira), a possibilidade de explorar as quatro habilidades linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever), por meio de jogos, vem trazer um maior significado à aprendizagem, visto que o jogo tem uma natureza multifacetada, ou seja, vai para além das quatro habilidades, podendo-se explorar aspectos outros, como vocabulário, gramática e pronúncia. Ademais, o uso de jogos permite uma imersão em diferentes letramentos, tais como o digital e o multimodal.

No que tange a uma prática significativa, Gomes (2017) comenta que a adoção de um jogo por si só está propensa ao fracasso, visto que é fundamental contextualizá-lo interdisciplinarmente, como uma ferramenta complementar didática, pois, somente assim, essa prática será mais significativa para o aluno. Corroboramos com Gomes e acrescentamos que os passos para se atingir tal prática passam pelo planejamento cuidadoso do professor, o qual leva em consideração fatores como: o conhecimento prévio dos alunos, os objetivos a serem alcançados, a partir de determinado conteúdo, e os diferentes estilos de aprendizagem.

Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre os propósitos pedagógicos com que os jogos digitais são utilizados em sala de aula, para a promoção da aprendizagem de Língua Inglesa (LI), enquanto Língua Estrangeira, no Ensino Médio, por meio do artigo científico de revisão da literatura: O uso de jogos digitais e a aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio: um panorama de 2019 a 2024.

É essencial esclarecer que a motivação para a realização desta proposta se deu pelo fato de que a utilização de jogos digitais, para fins educacionais, atende muito bem o perfil de estudantes nativos digitais, público-alvo desta autora, porém, é preciso, como já mencionado, que haja uma preocupação com o propósito

pedagógico. Para tanto, a seguinte questão de pesquisa foi formulada: o que revelam as pesquisas sobre a utilização de jogos digitais no âmbito do Ensino Médio, com foco na aprendizagem de Língua Inglesa (LI), como Língua Estrangeira (LE)?

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, que tem como *corpus* duas dissertações e dois artigos sobre o uso de jogos digitais, no âmbito do Ensino Médio, publicados entre 2019 e 2024, e encontrados nas bases Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Science Direct, a partir de dois *strings* de busca: ("jogos digitais" OR gamification OR gamificação AND english AND (learning AND "high school")); e ("jogos digitais" OR gamificação AND inglês AND ensino OR aprendizagem AND "língua estrangeira"). Os dados serão analisados a partir do método da ATD (Análise Textual Discursiva) (Moraes; Gagliazzi, 2006).

O presente artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre o conceito de jogos digitais, diferenciando-o do conceito de gamificação. Em seguida, elencamos algumas considerações sobre a aprendizagem significativa. Posteriormente, apresentamos o desenho metodológico, a partir do qual seguimos com a análise e discussão dos textos e, ainda, com nossas considerações finais e referências.

JOGOS DIGITAIS

A utilização de jogos digitais no contexto educacional é uma prática que remota meados da década de 1980. Porém, foi a partir da década de 2000 que surgiu um maior número de pesquisas com foco no uso dos jogos digitais para fins educacionais. Segundo Gonçalves, Gonçalves Júnior e Siqueira (2021), esta maior intensidade nas pesquisas, buscando relacionar jogos digitais e Educação, se dá por

conta de mudanças, pelas quais as sociedades atuais passam, tendo nas tecnologias digitais um papel cada vez mais importante.

Os jogos digitais, tidos anteriormente como vilões no contexto educacional, foram promovidos a uma categoria com potencial a otimizar o ensino-aprendizagem. Isso em resposta ao desânimo dos alunos diante do modelo desinteressante de aulas exclusivamente expositivas. Dessa forma, talvez com a ludicidade, presente em sala de aula, os alunos recuperassem a motivação para aprender.

É por meio do brincar que os alunos podem exercer suas habilidades para negociar, interagir, refletir, autogerenciar seus processos internos de aprendizagem (o aprender a aprender), além de ampliar o desenvolvimento cognitivo e a autonomia adquirida ao longo da vivência. Afinal, como já preconizado por Vygotsky (1984, p. 134): “[...] o brinquedo é uma grande fonte de desenvolvimento”.

Corroboramos com o pensamento de Vygotsky, pioneiro em defender o potencial educativo das atividades lúdicas para o desenvolvimento intelectual da criança, via interação social, propiciado pelo ato de brincar. No entanto, na visão de Alves (2008), o desafio no contexto escolar está em equilibrar os componentes de ludicidade com os objetivos educacionais. Acreditamos que, para superar tal desafio, o docente precise se apropriar do que o mundo digital tem a oferecer, em termos de recursos pedagógicos voltados ao ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, Frosi e Schlemmer (2010) afirmam que:

[...] um dos maiores desafios para o uso de games na educação está justamente na formação docente, pois é necessário primeiramente que esse docente se “naturalize” nesse mundo digital, a fim de que possa melhor compreender as potencialidades que representam para repensar os processos de ensinar e de aprender, incluindo as metodologias e práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir do uso desses novos meios, pois de outra forma podemos estar falando simplesmente numa novidade na educação e não numa inovação educacional, tal como desejamos (Frosi; Schlemmer, 2010, p. 121).

É verdade que, durante a Pandemia de COVID-19, os docentes tiveram muitas oportunidades de formação a partir do uso da tecnologia. Porém, por ter se tratado de formações aligeiradas, não houve tempo hábil para que estes se apropriassem mais a fundo sobre o uso dos recursos digitais. É tanto que, mesmo atualmente, é raro encontrar docentes que saibam distinguir jogos digitais de gamificação.

A pesquisa de revisão de literatura de Camillo (2018) identificou pontos negativos em relação à didática dos educadores, como o despreparo e o desconhecimento da importância dos jogos educativos para a formação do educando. O estudo ainda apontou para a necessidade de as escolas se adequarem aos avanços tecnológicos e ofertarem formações para os educadores.

Na seara da tecnologia digital, voltada à construção de conhecimentos no contexto educacional, faz-se necessário elucidar a diferença entre a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação. Trata-se de abordagens distintas, embora os dois termos sejam frequentemente confundidos.

A primeira abordagem diz respeito a uma metodologia que permite a criação e o uso de jogos para fins pedagógicos, tendo como escopo a utilização desses jogos para facilitar a aprendizagem; já a gamificação envolve a incorporação de elementos de jogo, como pontos, distintivos/emblemas, *rankings*, desafios e premiação, tendo como objetivo engajar, motivar e premiar os participantes. Kapp (2012, p. 10) define gamificação como o “[...] uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

A partir da compreensão dos conceitos de aprendizagem baseada em jogos e de gamificação, construtos relevantes para a nossa pesquisa, o estudo em tela buscou responder a seguinte questão: o que revelam as pesquisas sobre a utilização de jogos digitais no âmbito do Ensino Médio, com foco na aprendizagem de LI, como LE?

Tendo decorrido a respeito dos jogos digitais, no contexto educacional, nossa próxima seção abordará o tema da aprendizagem significativa, por considerar que a estratégia de se adotar um jogo, antes de mais nada, deve dar conta do conhecimento prévio do aluno, para um melhor desempenho cognitivo.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1978) remota os anos 1960, no entanto, sua presença em bancas de concursos voltados à seleção de profissionais para a área de educação nunca esteve tão em evidência como nos dias de hoje. Por conseguinte, trata-se de um construto teórico que tem por principal vertente a valorização do conhecimento prévio do aluno no processo de construção de novos saberes.

Ora, se ainda hoje há essa preocupação em deslocar os holofotes para a importância de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos, é porque ainda existem práticas docentes pautadas em uma metodologia de ensino com foco na aprendizagem mecânica, na qual o professor é o único detentor do conhecimento e o aluno um mero receptor. Nesse sentido, perguntamo-nos se a escola contemporânea já estaria apta a se organizar, de modo a elucidar, diante da equipe docente, a importância da valorização do conhecimento prévio do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Moreira (1999) define o conceito de aprendizagem significativa como aquela em que novos conhecimentos adquirem significados por meio da interação com conhecimentos específicos relevantes, já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, o aluno aprende a partir do que já sabe. São os conhecimentos prévios (conceitos, proposições, ideias, esquemas, modelos, construtos)

hierarquicamente organizados, que irão servir de base para a aprendizagem significativa de novos saberes.

Assim, a aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1978) diz respeito à aquisição significativa de um corpo organizado de conhecimentos em situação formal de ensino-aprendizagem, seja em sala de aula presencial ou virtual (a distância). Podemos afirmar, mais especificamente, que a aprendizagem significativa ocorre quando atribuímos significados a um dado conhecimento, ancorando-o interativamente em conhecimentos prévios. Em outras palavras, refere-se ao modo com que os alunos captam os conteúdos a serem apreendidos, em uma dinâmica que envolve relacionar os conceitos relevantes previamente disponíveis na estrutura cognitiva aos novos conhecimentos adquiridos.

Esta relação também aparece na teoria sociocultural de Vygotsky (1984), para quem a mediação exerce um papel crucial no processo de aprendizagem. Mediação esta feita com base na Zona de Desenvolvimento Próxima (ZDP), definida como a diferença entre a atuação de um sujeito ao realizar uma tarefa sozinho e a atuação desse mesmo sujeito trabalhando com um adulto ou par mais competente e recebendo assistência dele (Figueiredo, 2019).

No que tange à dinâmica da aprendizagem significativa, cabe lembrar, mais uma vez, o papel do docente na facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Esse papel é de extrema importância, uma vez que escolhas pedagógicas irão nortear a aquisição ou não, de novos saberes. É nesse contexto que o planejamento docente deve considerar o conhecimento prévio dos alunos. Afinal, para que o aprendiz possa apreender um novo conteúdo, ele irá se valer de conceitos básicos presentes em sua estrutura cognitiva.

Diante do exposto, devemos refletir a respeito de duas condições essenciais para a aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1978): i) a relevância do material de aprendizagem e ii) a predisposição do estudante para aprender.

A primeira das condições orbita em torno do material adotado pelo professor (fichas, livros, jogos, mapas mentais, entre outros) e predispõe que tal material seja relacionável de maneira não arbitrária e não literal a uma estrutura cognitiva adequada. Ou seja, o aprendiz deve dispor de uma estrutura cognitiva que dê conta de relacionar o conhecimento prévio ao novo conteúdo.

Já a segunda condição, pressupõe que o aprendiz deva se predispor a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos saberes a sua estrutura cognitiva prévia, reelaborando-a, modificando-a e ressignificando-a, de sorte que avance na construção de seu conhecimento.

Segundo Coll *et al.* (2008), a aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1978) possui três vantagens essenciais, a saber: i) o conhecimento é retido e lembrado por mais tempo; ii) o aumento da capacidade de aprender outros materiais/conteúdos relacionados, de uma maneira mais fácil; iii) a facilidade na aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”.

Para se valer das vantagens referendadas por Coll *et al.*, é essencial que o docente reflita a respeito das estratégias pedagógicas adotadas na promoção de uma aprendizagem significativa, no ambiente formal de ensino-aprendizagem, a começar do planejamento de aula.

Para Moreira (2010), as atividades colaborativas, presenciais ou virtuais, em pequenos grupos têm grande potencial para facilitar a aprendizagem significativa, porque viabilizam o intercâmbio, a negociação de significados, e colocam o professor na posição de mediador. Pensamos que, ao assumir o papel de mediador, o professor abre espaço para que o estudante desempenhe seu papel de forma mais ativa, o que passa, novamente, pelas opções pedagógicas do professor, quando da elaboração de seu planejamento.

Por fim, devemos lembrar que todo esse processo é permeado pela linguagem, essencial na facilitação da aprendizagem significativa, o que, por sua vez, está vinculada a uma nova postura docente, a uma nova concepção escolar. E que, ao conduzir sua prática com êxito, o docente abre caminhos para a formação de estudantes cidadãos mais críticos, autônomos e conscientes de seu papel social no mundo.

Na próxima seção, traremos aspectos da metodologia adotada na condução deste estudo de revisão de literatura sobre o uso de jogos digitais e a aprendizagem de LI no Ensino Médio, no período de 2014-2024.

METODOLOGIA

Este trabalho se propõe a realizar uma revisão de literatura sobre o uso de jogos digitais no processo de aprendizagem de Língua Inglesa (LI), como Língua Estrangeira (LE), no contexto do Ensino Médio. Inicialmente, foi realizado o levantamento de literatura sobre o referido tema, por meio de acesso aos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e Science Direct. Embora essas bases de dados possuam filtros de pesquisa em comum, é possível consultá-las por meio de filtros próprios. Assim, foram utilizados dois *strings* de busca: ("jogos digitais" OR gamification OR gamificação AND english AND (learning AND "high school")); e ("jogos digitais" OR gamificação AND inglês AND ensino OR aprendizagem AND "língua estrangeira"). Dos 51 trabalhos listados, nove foram dissertações e 42 artigos. Os critérios de exclusão são as modalidades de ensino: Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Infantil; e cursos libras de LI (modalidade de educação não formal). Esses critérios de exclusão nos levou a concluir que pesquisas a respeito de jogos digitais associados à aprendizagem de LI no Ensino Médio ainda são bem escassas.

O repositório BDTD listou um total de nove dissertações, a partir do *string* de busca ("jogos digitasi OR gamification OR gamificação AND english AND (learning AND "high school") e dos filtros: tipo de documento – dissertações e teses; ano de publicação – 2019 a 2024; idioma – Inglês e Português. Dos nove trabalhos, selecionamos duas dissertações por considerar a afinidade dos temas com nosso objeto de estudo. Os resultados encontrados pertencem às áreas de aprendizagem/tecnologia e à prática pedagógica.

Já no banco de dados Science Direct, foram realizadas buscas a partir do *string* de busca ("jogos digitais" OR gamificação AND inglês AND ensino OR aprendizagem AND "língua estrangeira") e dos seguintes descritores: i) ano de publicação: 2019 – 2024; ii) títulos das publicações: computadores; educação; ensino e formação de professores; linguística e educação; aprendizagem e motivação; revista de inglês para fins acadêmicos; iii) áreas temáticas: ciências sociais; artes e humanidades. Das 42 publicações listadas pelo referido banco, dois foi o número de artigos, por nós selecionados, sobre a temática de jogos digitais e aprendizagem de LI no Ensino Médio.

No intuito de sistematizar nosso estudo, selecionamos duas dissertações e dois artigos, versando sobre o nosso objeto de pesquisa, com base nas categorias: jogos digitais/gamificação e aprendizagem de LI. Nossa escolha pelas referidas categorias se deu por essas se relacionarem com o pré-projeto de tese em construção, ora proposto por esta autora.

A fim de conferir maior clareza ao leitor, a respeito das informações reunidas para a elaboração da nossa revisão de literatura, disponibilizamos, a seguir, quadro contendo dados extraídos dos repositórios acima elencados. Na sequência, apresentamos a seção de análise e discussão, a partir das duas categorias elencadas por nós, a saber: aprendizagem e jogos digitais/gamificação.



MAPEAMENTO DE ESTUDOS EM BASES DE DADOS, SOBRE A TEMÁTICA:
O USO DE JOGOS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

Nº	Autores	Ano	Base	Título	Principais Resultados	IES
1	Silva, Willian	2019	BDTD	Construção de indicadores para planos de ensino híbrido – mobile learning na disciplina de inglês – contextualizados em escola pública	O estudo tratou de orientar práticas de ensino híbrido-mobile com base no uso do aplicativo Duolingo para dispositivos móveis, tendo como foco a aprendizagem do inglês. Buscou-se desenvolver indicadores em processos de ensino e aprendizagem híbrido, em uma escola de nível básico, a partir de situações e práticas educacionais em sala de aula. Os resultados apontam para dez indicadores com potencial para auxiliar professores na construção de planos de aula híbridos de inglês: i) concentração; ii) mobilidade; iii) ensino híbrido; iv) comunicação oral; v) gamificação; vi) engajamento; vii) micro learning por estações; viii) organização do espaço físico de sala de aula; ix) bring your device; x) inclusão.	UNINTER DISSERTAÇÃO
2	Nascimento, Jeane	2023	BDTD	A plataforma de ensino chatlasse e a aprendizagem da língua inglesa no Ensino Médio integrado em agropecuária – Campus Castanhal	A dissertação de Nascimento (2023) se propôs a analisar o progresso de estudantes do curso técnico em agropecuária, do Ensino Médio, a partir da utilização da plataforma chatlasse. Os resultados revelaram que houve progresso das habilidades de leitura e escuta, além da expansão do vocabulário, e compreensão de aspectos gramaticais e linguísticos. No entanto, não houve progresso das habilidades oral e escrita.	IFPA (DISSERTAÇÃO)



3	Teng, Mark	2024	Science Direct	Metacognition e autonomia na construção de uma comunidade para aprendizagem de línguas através de jogos digitais VR	O estudo de Teng (2024) jogou luz sob a relação entre metacognition e autonomia do aprendiz dentro do ambiente de jogos digitais de Realidade Virtual (RV). Para além de esclarecer os fundamentos teóricos dos dois conceitos, a pesquisa ainda oferece implicações práticas para a sua aplicação. É nesse contexto que o autor destaca os papéis em evolução de docentes e aprendizes, por meio da resignificação desses papéis no sentido de acomodar e aproveitar as vantagens dos jogos digitais de RV para um aprendizado de idiomas de forma mais aprimorado.	Faculty of Language and Translation, Macao Polytechnic University (ARTIGO)
4	Yang, Q.-F., Chang, S.-C., Hwang, G.-J., Zou, D. (2020).	2020	Science Direct	Balancing cognitive complexity and gaming level: effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students' English vocabulary learning performance, anxiety and behaviors.	Os autores do artigo conduziram um experimento a partir da projeção de dois ambientes de aprendizagem. O primeiro seguiu um sistema de aprendizagem de vocabulário situacional baseado em jogos considerando as capacidades cognitivas dos alunos e os conteúdos de aprendizagem com complexidade cognitiva apropriada. O segundo adotou uma abordagem convencional de jogos situacionais. Os achados demonstraram que: i) o jogo baseado na complexidade cognitiva melhorou significativamente o desempenho dos participantes (em especial, dos alunos com baixo desempenho). Embora o jogo tenha aumentado a ansiedade dos estudantes. Em relação à análise comportamental, o grupo conseguiu desenvolver as atividades de forma mais suave, uma vez que o sistema levou em conta o desempenho na aprendizagem de cada jogador e ajustou o nível de complexidade cognitiva das tarefas seguintes para garantir que cada aluno aprendesse com tarefas em níveis apropriados para eles; ii) Os participantes da abordagem convencional de aprendizagem baseada em jogos apresentaram uma maior tendência a falhar repetidamente no jogo.	Graduate Institute of Digital Learning and Educational, National Taiwan University of Science and Technology (ARTIGO)

Fonte: A autora (2026).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (METATEXTO)

Com base em Nascimento (2023); Silva (2019); Teng (2024); Yang *et al.* (2020), constatamos um direcionamento voltado à questão da aprendizagem da Língua Inglesa no âmbito do Ensino Médio, a partir do uso de jogos digitais. Isso se dá, ora de forma explícita, ora de forma implícita, sendo a preocupação com a aferição da aprendizagem o eixo mais contemplado nas propostas apresentadas.

Explicitamente, temos os trabalhos de Teng (2024) e Yang *et al.* (2020), os quais utilizaram como base: i) o jogo digital de Realidade Virtual (RV); e ii) um experimento com jogos baseados na complexidade cognitiva *versus* jogos de abordagem convencional, respectivamente.

Implicitamente, as pesquisas de Nascimento (2023) e Silva (2019) abordaram a utilização do aplicativo Duolingo e da plataforma ChatClasse para o ensino de línguas estrangeiras. Ambos os dispositivos incluem a ludicidade como recurso motivador, sendo o Duolingo permeado por elementos da gamificação, enquanto a plataforma ChatClasse se vale do jogo Quiz Time.

O aspecto central da pesquisa de Nascimento (2023) foi investigar de que forma a utilização da plataforma ChatClasse contribui no processo de aprendizagem de LI, entre estudantes do curso de agropecuária, modalidade médio-integrado. Os resultados indicaram que o progresso feito, a partir do uso da referida plataforma, contemplou o desenvolvimento das habilidades de escuta e de leitura, além da expansão do vocabulário e da compreensão de aspectos gramaticais e linguísticos. No entanto, o mesmo estudo não identificou progresso das habilidades oral e escrita.

A respeito da não identificação de progresso das referidas habilidades, o autor sugere que, para que os alunos venham a desenvolvê-las, é essencial que os docentes pensem em novas metodologias interativas, como meio de alcançar o engajamento destes alunos, para que possa haver um bom domínio das habilidades de comunicação.

Ao nosso ver, o autor, em sua dissertação, demonstrou preocupação em propiciar uma aprendizagem significativa aos seus alunos, uma vez que considerou a relação entre o conhecimento prévio dos aprendizes e os novos conteúdos, ao mencionar o progresso das habilidades linguísticas. De acordo com a teoria de Ausubel, Novak e Hanesian (1978), o objetivo principal da escola conceitua-se como a aquisição de conhecimentos e capacidades intelectuais e válidas. Nesse aspecto, o trabalho do autor sugeriu aos docentes a adoção de metodologias ativas para um maior engajamento discente, o que se alinha ao perfil dos estudantes nativos digitais.

Ainda, dentro do escopo do trabalho de Nascimento (2023), para melhor nortear o leitor, devemos mencionar as habilidades receptivas (compreensão de leitura e compreensão auditiva) e as produtivas (oralidade e escrita). As primeiras são passivas e se relacionam ao que pode ser entendido, recepcionado pelo aprendiz, enquanto que as segundas são ativas e orbitam em torno de produzir informação (Harmer, 2007).

Ao nosso ver, o contexto de salas de aulas lotadas e o nível de proficiência heterogêneo dos estudantes no idioma tornam o desenvolvimento das habilidades produtivas um desafio. Isso pode vir a justificar a preferência dos docentes por uma abordagem mais voltada à competência receptiva.

Ressaltamos que, embora o objeto de estudo do autor aqui referendado não ter sido o jogo digital em si, mas sim a plataforma ChatClasse, optamos por contemplá-lo, uma vez que, dentro da referida plataforma, é possível se jogar o jogo *Quiz Time* para consolidar os conteúdos vistos pelos usuários.

Já a pesquisa de Silva (2019), propôs apresentar práticas de ensino híbrido, a partir do uso do aplicativo Duolingo para dispositivos móveis, sendo o foco a aprendizagem da LI. O estudo desenvolveu dez indicadores voltados ao ensino-aprendizagem híbrido, em uma escola de nível básico, tendo a sala de aula como laboratório para a promoção de práticas educacionais. Os resultados listaram os seguintes indicadores: i) concentração; ii) mobilidade; iii) ensino híbrido; iv) comunicação oral; v) gamificação; vi) engajamento; vii) *micro learning* por estações; viii) organização do espaço físico de sala de aula; ix) *bring your own device*; x) inclusão.

Dentro dos dez indicadores listados por Silva (2019), temos a gamificação, que é, sem dúvida, um fator de motivação a mais no processo de aprendizagem de uma LE. E, como mencionado anteriormente, o Duolingo, aplicativo gratuito, utiliza-se de elementos de gamificação, enquanto estratégias para a consolidação dos conteúdos. Logo, referendamos a indicação da BDTD, a partir de nosso *string* de busca, quanto ao estudo de Silva (2019).

Consideramos as contribuições de Silva (2019) relevantes, uma vez que os indicadores apresentados servem de guia no planejamento de aulas, principalmente no que diz respeito à interação no idioma. Isso pode ser inferido por meio dos indicadores “comunicação oral”, “engajamento” e “inclusão”. Nesse sentido, a decisão por uma abordagem mais voltada à interação em sala de aula passa primeiramente pelo planejamento cuidadoso do professor que, muitas vezes, troca experiências com os colegas, seja no chão da escola ou mesmo em formações de que participe.

Ou seja, antes da elaboração de atividades pedagógicas que promovam a interação em sala, os docentes interagem ao trocar experiências entre si. Figueiredo (2019), em seu livro “Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas”, cita o valor da colaboração e da interação no processo de formação de professores.

Podemos relacionar a concepção vygotskiana, a respeito do pressuposto interação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com a ajuda educativa ou a ajuda ajustada. Para isso, é necessário que o professor possua informações a respeito não apenas do conhecimento prévio dos estudantes, mas também do que é preciso ajustar-se; e a forma de acessar tais informações passa pela participação do aluno em atividades mediadas pelo docente.

É essa atuação/participação que gera indicadores que irão nortear a prática pedagógica com vistas à aprendizagem significativa. Sob esse olhar, o nível de dificuldade das atividades propostas é decisivo para que se possa adequar ao nível de conhecimento dos alunos. É possível perceber que o estudo de Silva (2019) prioriza a aferição da aprendizagem, na medida em que elabora indicadores relacionados ao ensino-aprendizagem da LI. Nesse cenário, podemos afirmar que as contribuições de Silva (2019) têm significativa relevância, uma vez que são poucas as pesquisas voltadas a esse objetivo.

O estudo de Teng (2024) procurou destacar a relação entre os conceitos de metacognição e autonomia do aprendiz, pressupostos fundamentais dentro do ambiente de jogos digitais, e os papéis desempenhados por docentes e discentes na busca por um aprendizado de LI mais efetivo. Buscou ainda apresentar implicações práticas voltadas ao aprimoramento da aprendizagem de LI, a partir do uso do jogo enquanto recurso pedagógico.

O autor atrela a estrutura apresentada na pesquisa a mecanismos regulatórios distintos que capacitam os aprendizes, permitindo que naveguem e controlem suas jornadas de aprendizagem. E por se tratar da construção de uma comunidade de aprendizagem de línguas, o estudo enfatiza a relevância da autonomia do aprendiz, uma vez que permitir aos participantes exercerem controle sobre seus ambientes de aprendizagem mediados pela tecnologia, visto ser questão *sine qua non* para o sucesso da proposta pedagógica.

Dessa forma, a pesquisa de Teng (2024) atrelou a aprendizagem da LI à mediação por meio da tecnologia, sendo o professor o idealizador da estratégia pedagógica. Nesse aspecto, Figueiredo (2019), ao mencionar a teoria sociocultural de Vygotsky, afirma que a intervenção pedagógica intencional, por parte do professor, provoca o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Diríamos que, para além disso, a mediação leva os aprendizes à autorregulação e à autonomia, assim como ao autoconhecimento acerca de seus processos internos de aprendizagem, preceito presente na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1978).

Yang *et al.* (2020) desenvolveu um experimento a partir de dois ambientes de aprendizagem, ambos com foco na aquisição de vocabulário: i) o primeiro se valeu do jogo para a aprendizagem de vocabulário situacional, considerando as capacidades cognitivas dos estudantes alinhado aos conteúdos de aprendizagem com complexidade cognitiva apropriada; ii) já o segundo, adotou uma abordagem convencional de jogos, sem levar em conta o desempenho do estudante, para ajustes no nível de complexidade cognitiva das tarefas por vir.

O estudo constatou que a utilização do jogo baseado na complexidade cognitiva dos estudantes contribuiu para melhorar o desempenho dos participantes, sobretudo daqueles com baixa *performance*. Inclusive, os resultados da análise comportamental indicaram que o grupo conseguiu desenvolver as atividades de forma mais suave, uma vez que se levou em conta o desempenho na aprendizagem individual de cada participante, ajustando-se o nível de complexidade cognitiva das tarefas seguintes, para se garantir que cada aluno aprendesse com tarefas em nível apropriado para eles.

Os achados ainda trouxeram que os participantes da abordagem convencional de aprendizagem baseada em jogos (aquela

que não considera o ajuste necessário do nível de complexidade cognitiva das tarefas para um melhor desempenho) apresentaram uma maior tendência a falhar repetidamente ao jogar. Isso nos remete à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em Vygotsky (1984), composta por dois momentos, a saber: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, conforme abaixo definido:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 97).

O fato de os alunos participantes da abordagem convencional de aprendizagem, baseada em jogos, apresentarem uma maior tendência a falhar repetidamente durante o jogo, pode muito bem indicar que esses alunos se encontravam no nível potencial de desenvolvimento. Ou seja, necessitando da intervenção ou mediação do professor ou mesmo de um colega mais experiente para que se beneficiassem da ajuda ajustada e progredissem em sua aprendizagem.

Nesse sentido, Kohl (1998) afirma que o professor tem o papel explícito de interferir na ZDP dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1978), é papel do docente agir como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, o qual lança mão dos conceitos básicos presentes em sua estrutura cognitiva para aprender os novos conteúdos.

Os estudos elencados nessa revisão de literatura versaram acerca do processo de aprendizagem de LI, no âmbito do Ensino Médio, no intervalo de 2019-2024. A seguir, apresentamos nossas considerações finais, após análise e discussão dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos quatro trabalhos por nós analisados, três demonstraram preocupação em criar mecanismos para a aferição da aprendizagem da LI, no âmbito do Ensino Médio. Desta forma, percebemos surgir uma subcategoria – a aferição da aprendizagem. A pesquisa de Nascimento (2023) investigou o progresso de estudantes de LI, quanto à aquisição das habilidades receptivas, como a leitura e a escuta; e deixou como sugestão, aos docentes, a adoção de novas metodologias interativas para o desenvolvimento da habilidade oral.

Já a investigação de Silva (2019), seguiu no mesmo sentido, ao propor a elaboração de indicadores voltados a mensurar a aprendizagem de LI, e, ao mesmo tempo, nortear a prática pedagógica, enaltecendo o exercício da habilidade oral, para uma maior autonomia dos discentes.

O artigo de Teng (2024) elegeu, embora de forma implícita, uma metodologia voltada a aferir os processos de autorregulação adotados por alunos em um ambiente de aprendizagem mediado pela tecnologia, com ênfase na relevância da autonomia para o sucesso da proposta pedagógica.

Enquanto Yang *et al.* (2020) se valeu da observação de dois ambientes de aprendizagem voltados à aquisição de vocabulário em LI, para realizar a aferição. O primeiro considerou as capacidades cognitivas atreladas aos conteúdos de aprendizagem, com complexidade cognitiva apropriada; e o segundo ambiente desconsiderou essas capacidades cognitivas.

Logo, observamos a convergência dos achados nos trabalhos selecionados, para uma preocupação com o desempenho na aprendizagem, tendo o jogo digital, ou ainda o dispositivo digital, como recurso de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Palavras

como autonomia, autorregulação, mediação e metodologias interativas nos levam a inferir que pesquisas nessa área e nesse segmento educacional carecem de um maior número de respostas, sobretudo, quanto ao progresso na aprendizagem da LI.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. D. *A promoção do aprendizado por meio do uso de jogos adaptativos*. 2008. 196 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jogos Digitais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Educational psychology: a cognitive view*. Nova York: Holt, 1978.

CAMILLO, C. A importância dos jogos digitais no contexto escolar. *Revista Competência*, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, p. 1-7, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328036713_A_importancia_dos_jogos_digitais_no_contexto_escolar. Acesso em: 17 set. 2024.

COLL, C. *et al. Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FIGUEIREDO, F. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FROSI, O.; SCHLEMMER, E. Jogos digitais no contexto escolar: desafios e possibilidades para a prática docente. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 9, 2010, Florianópolis. *Anais [...]* Florianópolis: SBGames, 2010. p. 115-122. Disponível em: <https://www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/full/full13.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

GAROFALO, D. Como fazer a integração da tecnologia digital na sala de aula. *Revista Educação*, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/02/16/tecnologia-digital-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 17 set. 2024.

GOMES, A. F. *Material didático digital, games e gamification: conexões no design para implementação de cursos online*. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GONÇALVES, E. R.; GONÇALVES JÚNIOR, E. R.; SIQUEIRA, R. C. A. Jogos digitais na Educação: diferentes abordagens, vários olhares. *Jornal Aurora: Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://jornalaurora.com.br/coluna/187/jogos-digitais-na-educacao-diferentes-abordagens-varios-olhares>. Acesso em: 20 set. 2024.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. New York: Pearson Longman ELT, 2007.

KAPP, K. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KOHL, M. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

MATIAS, A. B. *et al.* Pandemia da COVID-19 e trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. *Ciência; Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 537-546, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ShxBsc9dLTPwfKpSykGZnjL/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência; Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, M. A. *O que é afinal aprendizagem significativa?* Mato Grosso: UFMT, 2010. Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, abr. 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: UnB, 1999.

NASCIMENTO, J. C. B. *A Plataforma de ensino ChatClasse e a aprendizagem da língua inglesa no ensino médio integrado em agropecuária – Campus Castanhal do IFPA*. 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Castanhal, 2023.

PRENSKY, M. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac, 2012.

PRENSKY, M. Nativos digitais; imigrantes digitais. *On the Horizon*, Reino Unido, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, W. R. *Construção de indicadores para planos de ensino híbrido - mobile learning na disciplina de inglês - contextualizados em escola pública*. 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2019.

TENG, M. F. Metacognition and autonomy in building a community for language learning through VR digital gaming. *Computers; Education: X Reality*, v. 4, p. 1-7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cexr.2024.100060>. Acesso em: 17 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YANG, Q.-F. *et al.* Balancing cognitive complexity and gaming level: effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students' English vocabulary learning performance, anxiety and behaviors. *Computers; Education*, [S.l.], v. 148, p. 103808, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103808>. Acesso em: 17 set. 2024.

Parte



**FUNDAMENTOS
TEÓRICOS, CRITICIDADE
E CAMPOS DISCIPLINARES**

FUNDAMENTOS
TEÓRICOS, CRITICIDAD
Y CAMPOS DISCIPLINARES



15

Fabiola Barrientos Ramírez
Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

LA EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA CRITICIDAD:

UNA REVISIÓN INTEGRADORA
DE PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS,
PEDAGÓGICAS Y SOCIOCRTICAS

LA CRITICIDAD EN SUS MÚLTIPLES ACEPCIONES

La *críticidad* constituye hoy una categoría nodal en el campo educativo y social, pero también una noción en disputa. Su uso recurrente en discursos pedagógicos, filosóficos y sociológicos ha dado lugar a una diversidad de acepciones que, aunque convergen en la idea de formar sujetos reflexivos y transformadores, presentan diferencias sustantivas según los marcos teóricos que las sustentan. En la literatura contemporánea coexisten términos afines como pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, reflexividad crítica, lectura crítica, enseñanza y aprendizaje crítico, los cuales no solo amplían el campo semántico de la criticidad, sino que también revelan su ambigüedad conceptual. Al acercarnos a esta proliferación terminológica, encontramos que, lejos de constituir un obstáculo, permite reconocer que la criticidad es un concepto en evolución, atravesado por tensiones entre lo cognitivo, lo ético, lo político y lo pedagógico (Uribe-Hincapié; Gutiérrez-Ríos, 2024, 2023).

En el panorama contemporáneo, diversos autores han profundizado en la polisemia del término *crítico*, evidenciando que su uso transversal en la educación, la filosofía y las ciencias sociales ha derivado en una multiplicidad de sentidos que con frecuencia se superponen o incluso se contradicen. Pettersson (2023), en *From Critical Thinking to Criticality*, distingue entre *critical thinking* —asociado al razonamiento lógico, la evaluación de evidencias y la argumentación— y *criticality*, que incorpora dimensiones sociales, éticas y emancipadoras, situando el pensamiento crítico más allá del ámbito estrictamente cognitivo.

En esta misma línea, Lau (2022) subraya que el campo del pensamiento crítico se encuentra fragmentado entre enfoques psicológicos, pedagógicos y sociopolíticos, lo que dificulta

la construcción de una definición unívoca o integradora. Davies y Barnett (2015), en *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, advierten que la “explosión del discurso de lo crítico” en la academia ha generado una proliferación de acepciones incompatibles, que van desde lo instrumental y evaluativo hasta lo reflexivo y transformador.

Por su parte, Facione (1990, 2015) y Ennis (2011) mantienen una perspectiva más lógica y argumentativa, definiendo el pensamiento crítico como una habilidad racional de análisis, inferencia y juicio, aunque reconocen la necesidad de distinguirlo de sus vertientes ético-políticas y pedagógicas.

En conjunto, estas aproximaciones evidencian que la criticidad constituye hoy un campo semántico plural y en disputa, en el que convergen múltiples tradiciones teóricas, metodológicas y formativas. Esta pluralidad no debe entenderse como un obstáculo, sino como una oportunidad para construir visiones más integradoras que reconozcan la coexistencia de distintas racionalidades y modos de pensar lo crítico en la educación contemporánea.

El presente trabajo surge, entonces, de la siguiente pregunta: ¿Cómo se ha definido y conceptualizado la criticidad en la teoría crítica y cuáles son sus principales acepciones en diferentes campos del conocimiento y de la práctica social? En un primer momento, revisamos investigaciones recientes relacionadas con las diversas acepciones de lo crítico. En un segundo momento, dialogamos con algunos autores representativos con el fin de comprender cómo cada uno aborda esta multiplicidad de sentidos que convierte a “lo crítico” en un concepto abierto, en tensión y en permanente redefinición.

LA CRITICIDAD COMO CAMPO SEMÁNTICO EN DISPUTA: UNA REVISIÓN TEÓRICA SOBRE SUS ACEPCIONES Y TRADICIONES CONTEMPORÁNEAS

Desde una perspectiva filosófica y epistemológica, la criticidad ha sido abordada como una categoría en permanente tensión entre la razón, el poder y la emancipación. Adorno y Horkheimer (1947) inauguran esta reflexión al advertir en *Dialéctica de la Ilustración*, la paradoja de una razón que, al volverse instrumental, se distancia de su promesa emancipadora. Así, lo crítico deja de ser únicamente un ejercicio racional y se convierte en una interrogación sobre los límites de la modernidad y los efectos de la dominación cultural y tecnológica.

Foucault (1978), por su parte, desplaza el foco hacia una actitud crítica frente a los regímenes de verdad y las formas de gobierno de los sujetos, concibiendo la crítica como una práctica de libertad y no solo como un método de conocimiento.

Por su parte, Habermas (1981) intenta reconciliar ambas tradiciones al situar la criticidad en la racionalidad comunicativa, es decir, en la posibilidad del entendimiento intersubjetivo que fundamenta la acción emancipadora. Rancière (1995, 2004) problematiza esta tradición al romper con la lógica tutelar de la crítica moderna: para él, la criticidad no radica en el diagnóstico de la desigualdad, sino en la afirmación de la igualdad de las inteligencias y en la capacidad de disenso de todo sujeto. Finalmente, Corcuff (2015) advierte que la teoría crítica contemporánea atraviesa una crisis de sentido, marcada por la fragmentación disciplinar y el agotamiento de su vínculo histórico con la emancipación.

En conjunto, estos autores configuran un campo de debates que evidencia que la criticidad no es unívoca, sino un espacio de disputa entre razón e imaginación, entre análisis y acción, entre conocimiento y transformación social.

Desde la perspectiva pedagógica y educativa, la criticidad se reconfigura como una práctica formativa orientada al desarrollo de la conciencia, la reflexión y la acción transformadora. Paulo Freire (1970) inaugura este horizonte al situar la conciencia crítica como núcleo de la pedagogía del oprimido, entendida no como un ejercicio meramente intelectual, sino como una praxis dialógica y liberadora que articula conocimiento y compromiso político. En esta dirección, Giroux (1992, 2011) advierte que el discurso sobre el pensamiento crítico ha sido frecuentemente despolitizado por la educación neoliberal, por lo que propone una pedagogía crítica que restituya su dimensión ética y sociopolítica, vinculando escuela, cultura y ciudadanía. McLaren (1997, 2015) amplía esta mirada al concebir la criticidad como una praxis revolucionaria que integra las luchas de clase, raza y género, destacando la pluralidad de genealogías que nutren la pedagogía crítica contemporánea.

Desde la mirada de Brookfield (2012), se avanza hacia una perspectiva más centrada en el aprendizaje adulto. Este autor define el pensamiento crítico a partir de la identificación de supuestos, la validación de evidencias y la imaginación de alternativas, subrayando su dimensión autorreflexiva. Van Manen (1977) distingue entre reflexión técnica, práctica y crítica, mostrando que esta última implica una toma de postura ética frente a las condiciones sociales y educativas. Finalmente, Moon (2008) reconoce la confusión conceptual existente entre *critical thinking*, *reflective thinking* y *reflexivity*, y propone clarificar sus interrelaciones para fortalecer la formación docente. En conjunto, estos autores comprenden la criticidad como una competencia multidimensional que integra análisis cognitivo, reflexión ética y compromiso político, convirtiéndola en un eje fundamental para una educación emancipadora y transformadora.

Desde una perspectiva sociocrítica, decolonial e interdisciplinar, la criticidad se entiende como un ejercicio de desobediencia epistémica frente a las jerarquías del saber moderno-occidental y como una apuesta por la pluralidad de conocimientos, experiencias y modos de existencia. De Sousa Santos (2006, 2018) propone una sociología de las ausencias y de las emergencias que busca ampliar el canon epistemológico de la modernidad mediante las epistemologías del Sur, donde la criticidad se convierte en praxis de justicia cognitiva y social. En sintonía, Walsh (2005, 2019) concibe la criticidad como un proceso de interculturalidad crítica en el que la educación y el pensamiento se construyen desde el diálogo de saberes y la resistencia a las lógicas coloniales del conocimiento.

Por su parte, Mignolo (2010) profundiza esta mirada al distinguir entre la crítica moderna y el pensamiento decolonial, subrayando que el gesto verdaderamente crítico no consiste en reformar la modernidad, sino en descentrarla para abrir espacio a otras racionalidades. Desde el ecofeminismo y la tecnociencia, Haraway (2016) aporta la noción de crítica situada, una forma de pensamiento que reconoce su localización, su responsabilidad y su interdependencia con lo viviente, desplazando la objetividad abstracta de la ciencia moderna. Braidotti (2019), por su parte, propone una crítica afirmativa propia del pensamiento poshumanista, orientada no solo a denunciar, sino a generar nuevas formas de vida y conocimiento.

En conjunto, estas perspectivas configuran una criticidad expandida, que atraviesa fronteras disciplinarias y epistémicas, integrando justicia social, ecológica y cognitiva como dimensiones inseparables del pensamiento crítico contemporáneo.

La revisión teórica ha mapeado la polisemia del término *criticidad* y ha evidenciado que su riqueza conceptual radica en su carácter de confluencia. La coexistencia de acepciones provenientes de la teoría crítica (Adorno, Horkheimer, Foucault, Habermas), de la pedagogía (Freire, Giroux, Brookfield) y de las perspectivas

sociocríticas y decoloniales (De Sousa Santos, Walsh, Mignolo) configura un campo donde lo cognitivo-instrumental pugna con lo ético-político-emancipador.

Entender la criticidad como un concepto en disputa nos obliga a ir más allá de una definición única y a interrogar los marcos de referencia que la sustentan. Esta pluralidad conduce a preguntas decisivas: ¿cómo articular la habilidad racional propuesta por Facione y Ennis con la praxis dialógica de Freire o con la desobediencia epistémica de Mignolo? El desafío no consiste en clausurar el debate mediante una síntesis reduccionista, sino en reconocer y profundizar las tensiones internas de la criticidad para construir una visión que responda a los retos de la dominación cultural, la desigualdad social y la crisis ecológica en la educación contemporánea. Abordar estas fisuras es esencial para pasar del diagnóstico teórico a la reconfiguración práctica de la criticidad.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con el propósito de identificar evidencias que aporten a la comprensión de la criticidad y, posteriormente, establecer vínculos con las literacidades críticas y multimodales. Se adopta una metodología hermenéutica orientada a la construcción y reconstrucción de concepciones teóricas y conceptuales relativas a la criticidad. Para ello, se recurre al Análisis Textual Discursivo (ATD), que permite categorizar sistemáticamente el corpus, tomando como referencia los distintos marcos teóricos y puntos de vista sobre el fenómeno estudiado.

En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica en bases de datos como *Web of Science* y *Scopus*. Como criterios de inclusión, se seleccionaron artículos que abordaran la criticidad tanto a nivel teórico como en investigaciones aplicadas a la educación

secundaria, delimitando la búsqueda a estudios publicados entre 2014 y 2025, debido a su aporte teórico y a su relevancia para el objetivo del presente artículo. Asimismo, se priorizaron aquellos trabajos que articularan la criticidad con las alfabetizaciones multimodales y que presentaran resultados, marcos conceptuales o perspectivas metodológicas pertinentes para el análisis propuesto.

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron los documentos que no abordaran la criticidad como eje central de análisis, así como aquellos desarrollados en niveles educativos distintos de la educación secundaria. También se excluyeron estudios publicados antes de 2014, trabajos sin revisión por pares, capítulos de libro, tesis, reseñas y documentos institucionales que no cumplieran con los requisitos de rigor académico. Del mismo modo, se omitieron investigaciones que, aun mencionando la multimodalidad, no la relacionaran explícitamente con procesos de pensamiento crítico o con enfoques afines.

Durante el proceso de búsqueda y organización de la literatura se emplearon herramientas de inteligencia artificial (Elicit y Semantic Scholar) para optimizar la recuperación de información científica y la categorización de las fuentes. Su uso se realizó de manera ética y responsable, complementado con una revisión humana posterior.

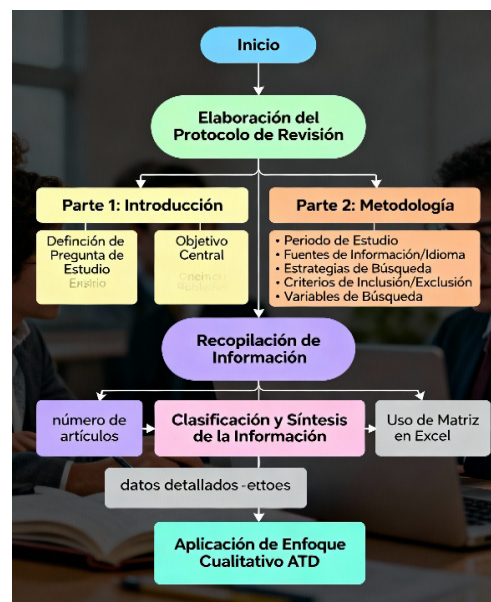
Se utilizó la siguiente combinación booleana de descriptores: ("Critical Reflexivity" OR "Reflexive Criticism" OR "Higher Order Thinking" OR "Critical Reasoning" OR "Critical Judgment" OR "Critical Thinking") AND ("Multimodal Literacies" OR "Multimodal Literacy" OR "Multiliteracies" OR "Multimodal Communication" OR "Multimodal Discourse") AND ("secondary education" OR "high school" OR "upper secondary" OR "secondary school students").

Con el propósito de ampliar la literatura hispanohablante disponible en este campo, la búsqueda se complementó con la siguiente ecuación: ("Reflexividad Crítica" OR "Criticidad" OR "Pensamiento de Orden Superior" OR "Razonamiento Crítico" OR "Juicio Crítico" OR "Pensamiento Crítico") AND ("Literacidades Multimodales"

OR “Alfabetización Multimodal” OR “Multialfabetización” OR “Comunicación Multimodal” OR “Discurso Multimodal”) AND (“educación secundaria” OR “educación media” OR “bachillerato” OR “preparatoria” OR “estudiantes de secundaria”).

Este proceso de construcción del corpus (ver Figura 1) se consolidó en una matriz de metadatos en la que se documentaron inicialmente los aspectos relevantes de cada estudio —autor, año, DOI, palabras clave, idioma, tipo de documento, referencia APA, resumen y preguntas orientadoras—. Esta matriz permitió organizar y comparar el corpus de manera estructurada, facilitar la identificación de patrones y tendencias y, finalmente, facilitar el análisis textual discursivo.

Figura 1 – Proceso de construcción del corpus

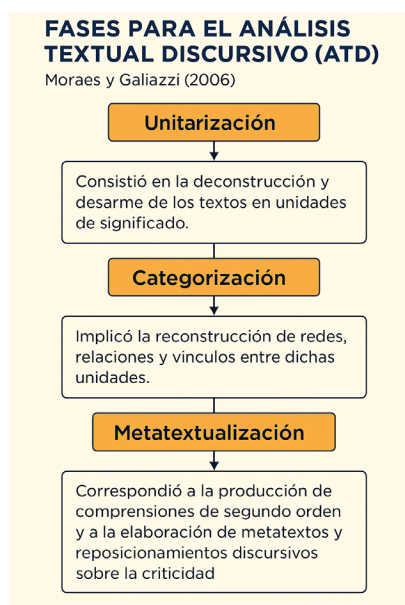


Fonte: elaborado pelos autores (2026).

En segundo lugar, se desarrolló la ruta metodológica del ATD: *del texto al metatexto* (ver Figura 2), siguiendo las etapas propuestas por Moraes y Galiuzzi (2006) en el marco del análisis textual

discursivo. En la primera fase, de unitarización, los textos fueron fragmentados y descompuestos en unidades portadoras de significado. En la segunda fase, de categorización, dichas unidades se reorganizaron mediante la identificación de relaciones, redes y vínculos conceptuales. Finalmente, la tercera fase se orientó a la construcción de comprensiones de segundo orden y a la elaboración de metatextos y nuevos posicionamientos discursivos en torno a la criticidad.

Figura 2 – Ruta metodológica del ATD: del texto al metatexto



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Esta analítica se consolidó en una matriz que permitió agrupar los enunciados recurrentes asociados con las características de cada perspectiva teórica. Entre estas se encuentran las definiciones operativas de criticidad, los enfoques epistemológicos que sustentan la argumentación, las categorías conceptuales que estructuran cada estudio y las relaciones establecidas entre pensamiento crítico y alfabetizaciones multimodales. Esta organización hizo posible identificar convergencias, tensiones y vacíos teóricos dentro del corpus analizado.

Tabla 1 – Matriz que integra las fases del análisis textual discursivo del corpus

1. Deconstrucción de los textos del corpus		
Categorías	Enunciados o unidades de análisis relacionados con concepto/perspectiva teórica:	
Perspectiva Cognitivo racionalista	ART.2: pensamiento crítico es la capacidad de una persona para comprender la realidad de la forma más aséptica posible, analizándola y evaluándola objetivamente, mientras que la competencia crítica implica el uso del pensamiento crítico de forma útil en el entorno personal, es decir, que conduzca a la toma de decisiones y la acción. Por lo tanto, el pensamiento crítico es la base de la competencia crítica (Jiménez Pérez, 2023). ART.25: Por todo ello, entendemos el pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo orientado a la evaluación de situaciones, ideas o afirmaciones que desemboca en la toma de decisiones, fundamentada en la evidencia (Albertos,; De la Herrán, 2018).	
2. Establecimiento de relaciones entre los elementos unitarios del corpus		3. Comprensión emergente
Descripción de cada categoría		Posicionamiento del investigador
Perspectiva Cognitivo racionalista: La criticidad y la reflexividad conjugadas en el pensamiento crítico, desde autores como Facione (1990) y Ennis (2015), se conceptualizan ampliamente refiriéndose a aspectos cognitivos necesarios para pensar críticamente, como el análisis, la interpretación, la reflexión, la inferencia, la explicación, la autorregulación, la investigación y el juicio. Desde el punto de vista de una perspectiva cognitiva racionalista, varios autores sugieren conceptos que convergen en miradas clave, por ejemplo, Del Pilar (2023), define el PC la capacidad de una persona para comprender la realidad de la forma más aséptica posible, analizándola y evaluándola objetivamente, también se refiere a la competencia crítica como una forma útil en el entorno personal, es decir, que conduzca a la toma de decisiones y la acción. Para Albertos,; De la Herrán (2018), entienden el PC como un pensamiento reflexivo orientado a la evaluación de situaciones, ideas o afirmaciones que desemboca en la toma de decisiones, fundamentada en la evidencia. En palabras de Carrasco (2023), es una competencia macrocognitiva para evaluar y formar un juicio argumentado. Por otra parte, la teoría crítica es conceptualizada desde la perspectiva cognitiva racionalista como un modo de producción capitalista que hacen del mundo algo extraño y... (texto interrumpido na imagem).		La perspectiva cognitivo-racionalista del pensamiento crítico (PC) se fundamenta en la tradición pragmatista y reflexiva inaugurada por Dewey (1989) y desarrollada por autores como Facione (1990) y Ennis (2015), quienes lo conciben como un proceso intelectual disciplinado, autorregulado y orientado a la formación de juicios razonables. En los artículos analizados, esta corriente mantiene una coherencia interna al situar la razón, la lógica y la objetividad como pilares del juicio crítico. No obstante, una lectura crítica revela tanto sus fortalezas epistemológicas como sus limitaciones interpretativas frente a los contextos educativos actuales. • Desde la mirada de Facione (1990), el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva estructurada que implica procesos como la interpretación, el análisis, la inferencia, la explicación y la autorregulación, junto con disposiciones intelectuales (curiosidad, humildad, justicia). En esta línea, los estudios de Jiménez Pérez (2023) y Albertos y De la Herrán (2018) mantienen la lógica facioneana al entender el PC como un proceso cognitivo.

Matriz para ATD adaptada de Gutiérrez-Ríos (2023).

El resultado del proceso de unitarización, deconstrucción y desarme de los textos evidenció, en primer lugar, una inclinación de las investigaciones sobre criticidad hacia diversas tendencias teóricas que operan como perspectivas para comprender este campo o para desarrollar capacidades críticas. El concepto clave al que remiten con mayor frecuencia es el de *pensamiento crítico*. En la Tabla 1, el lector podrá observar la clasificación de las investigaciones según estas perspectivas teóricas.

Tabla 2 - Perspectivas teóricas de investigaciones relacionadas con la criticidad

Perspectiva teórica	Artículos relacionados	Definición
Pedagógico-educativo	ART.1, ART.3, ART.6, ART.7, ART.9, ART.10, ART.11, ART.12, ART.14, ART.18, ART.19, ART.20, ART.21, ART.22, ART.23, ART.24, ART.29, ART.32, ART.33, ART.39, ART.40, ART.42, ART.46, ART.55	Esta es la perspectiva más frecuente en los artículos. Se centra en el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica dentro de un entorno educativo formal. Los artículos de esta categoría exploran cómo las estrategias de enseñanza, las prácticas docentes y la reflexión en el aula pueden fomentar habilidades críticas en estudiantes y profesores.
Cognitivo-racionalista	ART.2, ART.25, ART.26, ART.30, ART.31, ART.36, ART.48, ART.52, ART.54, ART.56, ART.58	Se enfoca en el pensamiento crítico como un proceso de razonamiento lógico y la adquisición de habilidades cognitivas superiores. Los artículos bajo esta perspectiva analizan el pensamiento crítico como una destreza para analizar, sintetizar y evaluar información, además de su relación con la metacognición y el pensamiento computacional.
Integrador e interdisciplinar	ART.5, ART.34, ART.37, ART.44, ART.4,	Los artículos de esta categoría articulan el pensamiento crítico con otras áreas de conocimiento. Esta perspectiva trasciende el razonamiento lógico para incorporar la conciencia social y política en disciplinas como las ciencias, la salud y el feminismo, proponiendo un enfoque más holístico.
Sociocrítico	ART.8, ART.15, ART.16, ART.17, ART.35, ART.38, ART.47, ART.49, ART.50, ART.60	Esta perspectiva vincula el pensamiento crítico con la justicia social, la emancipación y la transformación social. Se basa en la Escuela de Frankfurt y autores como Paulo Freire, y su enfoque es el de cuestionar las estructuras de poder y dominación en la educación y la sociedad, como el racismo y la desigualdad.
Filosófico-crítico clásico	ART.4, ART.13, ART.35.1, ART.41, ART.59	Rescata las raíces filosóficas de la criticidad, el cuestionamiento epistemológico y la ética. Se inspira en pensadores como Kant y Foucault para fundamentar el "ethos" crítico y la autonomía del pensamiento.



Educativo moderno	ART.27, ART.28, ART.55, ART.61, ART.62	Esta perspectiva integra la criticidad con metodologías y herramientas de enseñanza modernas, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y las habilidades digitales.
Pedagógico-integrador	ART.43, ART.53, ART.57	Esta perspectiva integra la criticidad con metodologías y herramientas de enseñanza modernas, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y las habilidades digitales.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

RESULTADOS

RECONFIGURACIONES DE LA CRITICIDAD EN CLAVE SOCIO CRÍTICA

Los artículos analizados proponen una red conceptual en torno al pensamiento crítico, la teoría crítica, la acción crítica, el pensamiento reflexivo y conciencia crítica, entendidas como dimensiones complementarias de una misma disposición ética, política y emancipadora del sujeto.

En primer lugar, Uribe-Hincapié y Gutiérrez-Ríos (2024) conciben el pensamiento crítico como una práctica situada y dialógica que no se reduce a identificar “la crítica autorizada”, sino que se concreta en el reconocimiento del propio pensar en relación con otros, en el deseo de construir significados y en la necesidad de hacerlo mediante formas plurales de expresión y comunicación. En esa clave, el pensamiento crítico se vuelve hábito cotidiano que articula reflexión, toma de posición y actuación, conectando lo aprendido con lo vivido y orientándose a transformar contextos específicos de alteridad y problemáticas locales. Por eso los autores hablan de un pensamiento crítico situado capaz de “develar el mundo tal como es, pensarlo como debería ser y transformarlo tal como puede ser”;

todo ello anclado en prácticas dialógicas que habilitan la sociabilidad como capacidad humana central en la escuela. Esta concepción, además, denuncia como insuficiente una visión meramente cognitiva y reclama integrar disposiciones éticas, sociales y políticas en la formación y evaluación del pensamiento crítico.

En sintonía, Castillo (2020), apoyándose en Rancière (2010), plantea que el pensamiento crítico, “derivado de la teoría crítica tradicional, anhela denunciar los malestares sociales con el propósito de llevar a los sujetos a la toma de conciencia”, y que esta comprensión busca “señalar la oposición entre la realidad y la apariencia, dando cuenta de los modos en los que opera la política de la dominación” (p. 3). Así, el pensamiento crítico se erige como una herramienta de desvelamiento y resistencia frente a las estructuras de poder que naturalizan la desigualdad.

Por su parte, Villapudua (2021), retomando también a Rancière (2009), amplía la noción de crítica al afirmar que “la crítica [consiste en] construir otros mundos de vida y, por tanto, su atención se centra en pensar bajo qué características, rasgos o elementos un acontecimiento político y emancipatorio se vuelve posible o se sostiene” (p. 31). En esta visión, la crítica no solo analiza o denuncia, sino que imagina y posibilita mundos alternativos de existencia y convivencia, situando la acción crítica en el horizonte de la emancipación.

De manera complementaria, Rubio (2018), entiende la acción crítica como una práctica pedagógica situada, orientada a “pensar el potencial de la práctica pedagógica desde una mirada multidimensional, en relación crítica con la historia, comprensiva de su presente y movilizadora hacia la acción transformadora” (p. 203). Aquí, la crítica se materializa como praxis educativa que articula la comprensión histórica con la transformación social.

Desde una perspectiva epistemológica, Cazzaniaga (2018), propone que lo crítico “definiría siempre una pregunta en procesos de constitución, buscándolos por qué de lo que se dice, sucede

o sucedió en forma argumentada, exponiendo contradicciones y paradojas" (p. 30). La criticidad, por tanto, no es una respuesta acabada, sino una actitud de búsqueda permanente sustentada en la argumentación y la problematización del sentido.

En el campo de la comunicación y la información, De Lima *et al.*, (2023), sostienen que la teoría crítica de la información implica la "construcción de significado y representación, pero también un acuerdo intersubjetivo sobre algo que existe en el mundo" (p.1). Este enfoque resalta el carácter dialógico y social de la producción de conocimiento, donde la crítica se ejerce a través de la negociación del sentido compartido.

En el plano social y cultural, Rentería (2018) propone un "pensamiento crítico y propositivo de las formas autónomas de organización social y cultural de las comunidades negras en el Pacífico" frente a los procesos de exclusión racial que han negado su existencia (p. 100). De manera complementaria, en otro estudio, el autor amplía este marco a partir de la teoría crítica de la raza, definida como el "entendimiento de las formaciones raciales y sus articulaciones con otras formas de dominación (clase, género y sexo)" (Rentería, 2016, p.216). En ambos casos, la criticidad se manifiesta como una praxis de resistencia que articula saber, identidad y justicia social.

Desde una visión integradora, Giraldo *et al.* (2023) conciben el pensamiento crítico y la criticidad como la capacidad de análisis y cuestionamiento profundo que lleva a la liberación intelectual y la transformación social, lo que reafirma su potencial emancipador en los procesos educativos y comunitarios.

Finalmente, Villarini (2025) aporta una mirada complementaria desde el pensamiento reflexivo, definido como "el empleo deliberado y sistemático de nuestros recursos mentales a la luz del propósito o meta de entender, explicar, manejar, decidir o crear algo" (p. 37). Este planteamiento subraya el componente metacognitivo de la criticidad, en tanto ejercicio consciente de reflexión y creación de sentido.

En conjunto, estos artículos permiten comprender que el pensamiento crítico, la teoría crítica, la acción crítica y el pensamiento reflexivo conforman un entramado conceptual y práctico que sostiene la posibilidad de pensar, actuar y transformar desde la conciencia, la autonomía y la emancipación.

PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-EDUCATIVA MODERNA DE LA CRITICIDAD

Las investigaciones revisadas muestran un tránsito conceptual desde la noción tradicional del pensamiento crítico (PC) como habilidad cognitiva hacia una comprensión más integral, contextual y emancipadora de la criticidad, donde confluyen categorías como reflexión crítica, lectura crítica, intertextualidad, capacidad crítica y la figura del pensador crítico. En conjunto, los autores coinciden en que el pensamiento crítico constituye una competencia compleja y multidimensional, indispensable para la formación ciudadana en las sociedades contemporáneas.

Los trabajos de Saavedra-Pizarro (2024) y Cárdenas *et al.* (2021) destacan el pensamiento crítico como un conjunto de procesos intelectuales disciplinados que permiten conceptualizar, examinar y evaluar información desde una postura abierta y fundamentada, orientada al juicio razonado. En el ámbito educativo, Uribe-Hincapié y Gutiérrez-Ríos (2023) amplían esta comprensión al señalar que el pensamiento crítico configura formas de enseñanza, evaluación, gestión del poder y convivencia, lo que demanda su abordaje como práctica social y pedagógica. Desde una mirada complementaria, Mina (2024) y Gutiérrez Giraldo (2011) insisten en que el pensamiento crítico no es una destreza genérica transferible, sino un proceso contextual y disciplinar, cuya enseñanza debe anclarse en dominios específicos del conocimiento.

El marco teórico de Tamayo *et al.* (2015) consolida esta perspectiva moderna al trasladar el pensamiento crítico del plano filosófico al campo pedagógico-didáctico, distinguiendo dos dimensiones: una cognitiva, vinculada con habilidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia (Facione, 1990; Ennis, 2015), y otra actitudinal, centrada en las virtudes intelectuales como la imparcialidad y la humildad (Paul, 1992). Desde esta visión, el pensamiento crítico se concibe como una competencia formativa esencial para la ciudadanía activa, eje de la didáctica contemporánea de las ciencias. Esta perspectiva se amplía en Moreno-Pinado *et al.* (2017) y Villalobos *et al.* (2016), quienes resaltan su carácter propositivo, autorregulado y contextualizado, enfatizando que su desarrollo exige estrategias didácticas situadas y reflexivas.

La lectura crítica y la intertextualidad emergen como mediaciones pedagógicas clave para desarrollar la criticidad. En González Garzón *et al.* (2023), la intertextualidad se entiende como una estrategia cognitiva que activa conocimientos previos y potencia la comprensión crítica de los textos; mientras que Farfán y Gutiérrez-Ríos (2023) conciben la lectura crítica como una competencia transversal que debe abordarse en todas las áreas del currículo.

Esta idea converge con Canchignia Bonilla *et al.* (2023), para quienes la lectura crítica constituye una metodología activa equiparable a otras pedagogías participativas como el aprendizaje basado en problemas y el trabajo colaborativo. Así, la lectura crítica y la intertextualidad actúan como puentes entre comprensión y reflexión, promoviendo un pensamiento que evalúa, contrasta y reconstruye significados.

Desde un enfoque reflexivo, Domínguez (2024) y Dewey (1998) sostienen que la reflexión crítica solo se desarrolla en culturas educativas deliberadas, donde el estudiante problematiza su realidad y el docente aprende de su propia práctica, configurando así una pedagogía de la experiencia. Esta visión se enlaza

con los postulados freireanos y habermasianos que conciben la educación como un espacio de emancipación a través del diálogo y la autorreflexión, fortaleciendo la conciencia crítica y la capacidad para transformar la realidad.

Asimismo, autores como Prieto Galindo (2021) y Robles Robles (2019) reafirman que el pensamiento crítico no puede reducirse a una herramienta cognitivista orientada a la productividad, sino que debe inscribirse en un ethos educativo que vincule razón, sensibilidad y compromiso social. En esa dirección, el pensador crítico, según Ortiz (2023), es un sujeto inquisitivo, informado, de mente abierta y prudente, capaz de razonar con justicia, indagar de manera persistente y autorregular su propio proceso cognitivo y ético.

Finalmente, estas concepciones convergen en la idea de que el pensamiento crítico, la lectura y la reflexión críticas son prácticas educativas integrales, cuya finalidad no se agota en la comprensión racional, sino que buscan formar sujetos capaces de participar activamente en la construcción democrática del conocimiento y de la sociedad. Bajo esta perspectiva, la educación moderna debe propiciar espacios de investigación-acción, participación y diálogo interdisciplinar, donde la criticidad sea el motor de una enseñanza que combina saber, ética y emancipación.

LA PERSPECTIVA INTEGRADORA E INTERDISCIPLINAR DE LOS CONCEPTOS ASOCIADOS A LA CRITICIDAD

Esta perspectiva revela un esfuerzo teórico y práctico por articular distintas tradiciones del pensamiento crítico (lógicas, sociales, políticas, epistémicas y éticas) en un mismo horizonte de comprensión. Los artículos analizados coinciden en concebir la criticidad como un proceso complejo que combina razonamiento lógico, reflexividad epistemológica, dimensión ética y compromiso transformador. En esta convergencia, el pensamiento crítico no se

entiende únicamente como una habilidad cognitiva, sino como una práctica situada y dialógica, capaz de integrar saberes diversos en la búsqueda de soluciones a los desafíos contemporáneos.

En la investigación de Pettersson (2023) se plantea que el pensamiento crítico se sustenta en dos componentes interdependientes: las habilidades intelectuales para la toma de decisiones basadas en evidencia y las reglas de la lógica y la argumentación que garantizan la coherencia del razonamiento. Este enfoque resalta la dimensión analítica de la criticidad y constituye la base racional sobre la cual se construyen otras formas de pensamiento interdisciplinar. Sin embargo, en estudios recientes (Morán-Marmolejo, 2025; Filho, 2023) se amplía este marco lógico hacia una epistemología crítica contextualizada, donde la razón se vincula con la praxis social y la diversidad de los saberes. Así, Filho (2023) introduce el concepto de metapresencialidad como un elemento fundante de una teoría crítica de la salud digital, articulando la experiencia corporal, tecnológica y ética como dimensiones inseparables del pensamiento crítico contemporáneo.

En la misma línea, Basile (2020) propone un pensamiento crítico latinoamericano en salud, que se orienta a desnaturalizar los discursos hegemónicos del biomedicismo y del funcionalismo estatal, incorporando las determinaciones sociales y políticas de la salud. Esta propuesta extiende la criticidad más allá del análisis individual, situándola en una lucha epistémica colectiva por la soberanía sanitaria y el pensamiento emancipador del Sur Global. Por su parte, Morán-Marmolejo (2025) profundiza la dimensión interdisciplinar del paradigma crítico, al mostrar cómo este se sostiene en el diálogo entre la sociología, la teoría de sistemas y los estudios organizacionales, permitiendo comprender la co-construcción de prácticas, estructuras y relaciones de poder desde una mirada relacional y plural.

Finalmente, Espínola Calderón; Santos Meza (2022) en el ART.53, recuperan la dimensión ética y argumentativa de la criticidad

al definirla como la capacidad de asumir un punto de vista propio y defenderlo con argumentos razonados y convincentes, discerniendo entre lo verdadero y lo falso, lo deseable y lo reprochable. Esta definición reintroduce la responsabilidad moral del sujeto crítico y conecta con la racionalidad comunicativa habermasiana, en la que la argumentación y el diálogo son condiciones de posibilidad para la emancipación colectiva.

En síntesis, los artículos confluyen en una visión integradora de la criticidad, donde el pensamiento lógico (Pettersson), la salud digital y social (Filho; Basile), el análisis organizacional (Morán-Marmolejo) y la argumentación ética (Espínola Calderón; Santos Meza) se entrelazan en un mismo campo epistémico. Esta convergencia interdisciplinar trasciende las fronteras disciplinares para concebir el pensamiento crítico como una competencia cognitiva, comunicativa y ética, orientada a la comprensión y transformación de realidades complejas desde la pluralidad de los saberes y la responsabilidad social del pensamiento.

PERSPECTIVA FILOSÓFICA - CRÍTICA CLÁSICA

Los artículos que se han tenido en cuenta desde la perspectiva filosófica – crítica clásica, proponen una red conceptual en torno a la criticidad, actitud crítica y pensamiento crítico. Los artículos argumentan sobre el papel crucial del pensamiento crítico en la educación y la sociedad. Comparten la creencia en cultivar individuos con pensamiento independiente, juicio razonado y compromiso con las complejidades del mundo. Resaltan los desafíos en la aplicación del pensamiento crítico. Hay tensión entre teoría y práctica, riesgo de dogmatismo y necesidad de evaluar los fundamentos de los análisis críticos. Estos artículos nos recuerdan que fomentar el pensamiento crítico no es solo aplicar técnicas o seguir ideologías. Requiere compromiso con la autorreflexión, la conciencia histórica y un diálogo sobre el conocimiento, el poder y el cambio social.

Los autores argumentan a favor del pensamiento crítico, instando a la cautela y a considerar las complejidades de su teoría y práctica. Invitan a preguntarnos: ¿Cómo equipar a los individuos con herramientas intelectuales y sensibilidades éticas para enfrentar desafíos y contribuir a una sociedad más justa?

En el campo de la educación, la actitud crítica es saber pensar por uno mismo (Wong *et al.*, 2016), juzgando según criterios propios de la razón. Significa salir de la incapacidad en que uno mismo se mantiene para pensar sin la dirección de otro.

Desde una visión integral, Yaruro,; Del Valle, (2023), ven el pensamiento crítico como un medio para que el individuo cuestione y desafíe el *statu quo*; eso ayuda a una persona a ser autosuficiente y a tener la capacidad de actuar en la sociedad. Con respecto a la educación, los autores hacen referencia a que las habilidades básicas de pensamiento son más complejas con otras habilidades como la observación o la identificación que deben incluirse en los procesos educativos para mejorar la forma en que los estudiantes interpretan las situaciones del mundo real.

A juicio de Vela (2024), el concepto criticidad trasciende para convertirse en filosofía en sí mismo, principalmente en el estilo de la dialéctica negativa adorniana. El autor señala que Adorno entendía la teoría crítica y la dialéctica negativa como esencialmente equivalentes, diferenciadas principalmente por su enfoque, subjetivo versus objetivo. Para Vela (2024), La teoría crítica no se trata sólo de entender la transformación histórica. Se trata, ante todo, de una teoría que busca abolir el sufrimiento sin sentido.

Mientras que, para Wong *et al.* (2016), la teoría crítica es la base para la construcción democrática y la toma de decisiones racionales y particularmente en el campo de la educación buscar formar personas autónomas que participen activamente en la vida política, De Souza (2019), busca legitimar alternativas para

una sociedad más justa igualitaria y libre articulando prácticas contrahegemónicas del Sur como la noción de la Madre Tierra (naturaleza como organismo vivo).

Por su parte, Yaruro,; Del Valle (2023), la criticidad es un ejercicio de la razón que fomenta la autonomía y el razonamiento lógico – deductivo, a través de la mirada de la teoría crítica de Adorno, se transforma en filosofía dialéctica negativa para resistir la barbarie (Auschwitz) y transcender el marxismo, para De Souza (2019), la teoría crítica eurocéntrica está agotada e irrelevante. Solo ofrece respuestas débiles a las preguntas fuertes del presente, pues no cuestiona el horizonte paradigmático occidental (Capitalismo, colonialismo, patriarcado).

PERSPECTIVA COGNITIVO RACIONALISTA

La criticidad y la reflexividad conjugadas en el pensamiento crítico, desde autores como Facione (1990) y Ennis (2015), se conceptualizan ampliamente refiriéndose a aspectos cognitivos necesarios para pensar críticamente, como el análisis, la interpretación, la reflexión, la inferencia, la explicación, la autorregulación, la investigación y el juicio. Desde el punto de vista de una perspectiva cognitiva racionalista, varios autores sugieren conceptos que convergen en miradas clave, por ejemplo, Jiménez Pérez (2023), define el PC como la capacidad de una persona para comprender la realidad de la forma más aséptica posible, analizándola y evaluándola objetivamente, también se refiere a la competencia crítica como una forma útil en el entorno personal, es decir, que conduzca a la toma de decisiones y la acción.

Para Albertos,; De la Herrán (2018), entienden el PC como un pensamiento reflexivo orientado a la evaluación de situaciones, ideas o afirmaciones que desemboca en la toma de decisiones, fundamentada en la evidencia. En palabras de Carrasco (2023), es una competencia macrocognitiva para evaluar y formar un juicio argumentado.

Por otra parte, la teoría crítica es conceptualizada desde la perspectiva cognitiva racionalista como un modo de producción capitalista que hacen del mundo algo extraño y ajeno (Pineda, 2021). También se conceptualiza La reflexividad como una habilidad que permite a los ciudadanos participar en sus contextos de manera crítica y reflexiva. Igualmente es una de las herramientas que posibilita la reflexión en la formación integral del individuo (Barandica Sabalza, 2023).

Otro aspecto que se vislumbra importante en al análisis de los artículos, bajo la perspectiva cognitiva racionalista, como lo manifiesta De Lima *et al.* (2023), la teoría del discurso crítico de la información, la cual surge como un elemento social. en el discurso, la información se integra con la comunicación como parte de la interacción mediada por el idioma.

En palabras de Tamayo *et al.*, (2015) el pensamiento crítico se constituye como el propósito central de la didáctica de las ciencias, de tal forma que se constituye como competencia fundamental en la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente con los aprendizajes adquiridos en la escuela.

DISCUSIÓN

La criticidad es un concepto cuya amplitud se cimienta en diversos entendimientos teóricos y conceptuales. Su interpretación y definición varían de manera significativa entre investigadores, divergencia que depend, en gran medida, del campo de estudio desde el cual se aborda. Esta multiplicidad de perspectivas puede comprenderse a la luz de los tres tipos de intereses identificados por Vasco (1990): el emancipatorio, el práctico y el técnico.

En este marco, cada autor se aproxima al concepto de criticidad a partir de sus propios intereses y supuestos epistémicos. Este proceso, plenamente legítimo, da lugar a la construcción de distintos tipos de verdad o conocimiento, estructurados según las diversas perspectivas investigativas desde las cuales se estudia el fenómeno.

En primer lugar, un conjunto de investigaciones converge en una lectura sociocrítica que concibe el conocimiento como situado, las relaciones de poder como constitutivas de lo social y la educación como un campo de disputa y transformación. No obstante, difieren en el punto de entrada a la criticidad, lo que permitió identificar cinco subcategorías o dimensiones que proyectan la criticidad hacia nuevos contextos, sujetos y prácticas.

REDEFINICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Se observa un desplazamiento significativo desde una noción centrada en la autonomía individual hacia una comprensión más amplia que incorpora la conciencia política y social. El pensamiento crítico se interpreta como un conjunto de disposiciones éticas, sociales y políticas vinculadas a la formación, resaltando su dimensión dialógica en la construcción de sujetos capaces de decidir y actuar con independencia. Esta perspectiva se complementa con aquellas que lo asocian con la liberación intelectual y la transformación social (Uribe-Hincapié y Gutiérrez-Ríos, 2024; Giraldo *et al.*, 2023; Castillo, 2020).

Este desplazamiento se ilumina a partir de Rancière (2010), quien sitúa la autonomía en un horizonte colectivo de emancipación. Así, el pensamiento crítico se concibe como una práctica que posibilita la toma de conciencia frente a la oposición entre apariencia y realidad; es decir, como un proceso de desvelamiento de los mecanismos de dominación y de construcción de agencia política.

Desde la perspectiva sociocrítica, este tránsito implica comprender la conciencia crítica como el paso de la autonomía moral individual hacia la interpelación activa de las estructuras sociales. Dicha transición es coherente con el interés práctico-emancipatorio planteado por Habermas (1981), según el cual comprender la realidad requiere también transformarla mediante la acción reflexiva y liberadora, incorporando una dimensión ético-política situada.

RELECTURAS DE LA TEORÍA CRÍTICA

Los estudios analizados evidencian un desplazamiento epistemológico desde los universales abstractos hacia analíticas situadas de la dominación. Mientras la crítica inspirada en Rancière (2002) se centra en la oposición entre apariencia y realidad y en la toma de conciencia frente a las políticas de la dominación (Castillo, 2020), las investigaciones más recientes amplían este horizonte hacia campos de análisis más concretos y contextualizados.

En esta línea, la teoría crítica de la información (De Lima *et al.*, 2023) incorpora la dimensión de la intersubjetividad y las mediaciones comunicativas, reconociendo que el sentido se construye colectivamente mediante prácticas de representación y acuerdos simbólicos. Del mismo modo, la teoría crítica de la raza (Rentería, 2016) introduce la interseccionalidad entre raza, clase, género y sexo, situando la crítica en los entramados históricos y estructurales de la exclusión.

Desde la perspectiva sociocrítica, Catherine Walsh (2009) propone la interculturalidad crítica y decolonial, orientada a visibilizar y transformar las estructuras de poder colonial que producen desigualdad y subordinación. Su planteamiento enfatiza la producción de conocimientos y saberes alternativos desde los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras comunidades subalternizadas, y formula una pedagogía decolonial como proyecto político-ético que cuestiona el saber eurocéntrico y colonial.

Estos aportes actualizan el núcleo interpretativo de la perspectiva sociocrítica, que transita de denunciar la dominación en términos abstractos a examinar cómo esta se configura en contextos específicos, mediados por la comunicación, la cultura y las relaciones interseccionales. En este desplazamiento, la teoría crítica se reterritorializa y se vuelve más plural, dialógica y comprometida con las realidades concretas de los sujetos y comunidades que buscan emanciparse.

EMERGENCIA DE LA ACCIÓN CRÍTICA

Esta dimensión marca un tránsito decisivo de la denuncia teórica hacia una praxis transformadora en los ámbitos educativo y comunitario, en consonancia con los planteamientos de Freire (1982), Giroux (1990) y Rancière (2002). Para Freire, la conciencia crítica no se construye en la abstracción, sino en la experiencia educativa situada, donde los sujetos se apropian de los problemas de su tiempo y los reinterpretan como oportunidades de transformación. En este sentido, la educación, entendida como un acto político, se convierte en un medio privilegiado para liberar y reconfigurar la realidad a partir de una lectura crítica del mundo.

En esta misma dirección, las investigaciones de Rubio (2018), Villapudua (2021) y Rentería (2018) conciben la criticidad como una acción situada, colectiva y emancipadora que no se limita a interpretar la realidad, sino que la reconstruye mediante la participación y la corresponsabilidad. Desde su potencia sociocrítica, esta tendencia encarna lo que Sagredo y Coatt (2018) plantean para el Prácticum sociocrítico: una educación basada en la investigación-acción, la colaboración y la toma de decisiones compartidas, en la cual los sujetos no solo reflexionan, sino que prototipan alternativas reales de transformación social.

PENSAMIENTO REFLEXIVO COMO MEDIACIÓN

En esta línea de investigaciones, el pensamiento reflexivo aparece como una mediación necesaria entre el razonamiento individual y la reflexividad dialógica y emancipadora, integrando las dimensiones cognitivas, éticas y políticas del saber (Villarini Jusino, 2025). Se entiende como el uso deliberado y sistemático de los recursos mentales para comprender, decidir o crear, lo que implica una disposición consciente para aprender de la experiencia y actuar con sentido.

Esta concepción se amplía al dialogar con Schön (1982), quien diferencia entre la reflexión en la acción —pensar y reajustar mientras se actúa— y la reflexión sobre la acción —analizar la experiencia una vez concluida—, ambas fundamentales para enfrentar contextos inciertos en los que no existen reglas preestablecidas. Desde un horizonte sociocrítico, esta forma de pensamiento proporciona la arquitectura metacognitiva que requiere el Prácticum para que la criticidad no se reduzca a una consigna ideológica, sino que se convierta en un juicio situado que articula conocimiento, acción y valores.

En este sentido, Popkewitz (2003) advierte que el pensamiento reflexivo debe comprenderse dentro de una epistemología social, donde los sistemas de razonamiento operan como formas de poder y producción de realidad. Coincide así con la línea foucaultiana al señalar que reflexionar exige desnaturalizar los modos en que se construyen la razón y el conocimiento, reconociendo que toda práctica reflexiva está imbricada en relaciones de saber-poder.

De este modo, el pensamiento reflexivo se redefine como una práctica dialógica y emancipadora que trasciende la introspección individual para convertirse en un ejercicio colectivo de autoconciencia crítica, orientado a la transformación del pensamiento, de las instituciones y de la sociedad misma.

CONCIENCIA CRÍTICA Y EMANCIPACIÓN

Esta dimensión constituye el eje articulador en el que convergen los aportes de Freire (1980), Habermas (1981) y Rancière (2002), reinterpretados en clave contemporánea por las investigaciones analizadas (Castillo, 2020; Rentería, 2018, 2016). En diálogo con Freire, los educadores y educandos se reconocen como coautores del conocimiento y del currículo, orientando la educación hacia la liberación de la opresión y la transformación del mundo. Por su parte, el pensamiento habermasiano aporta la noción de un interés emancipatorio del saber, que articula la comprensión histórica de las condiciones de dominación con la acción comunicativa y colectiva que busca superarlas.

Desde esta integración, la conciencia crítica deja de concebirse como una facultad individual para convertirse en una práctica social reflexiva, dialógica y comprometida, capaz de vincular comprensión, acción y transformación en los escenarios educativos y comunitarios contemporáneos.

El corpus invita, además, a comprender que las reconfiguraciones de la criticidad en clave sociocrítica evidencian un proceso de desprendimiento del canon analítico hacia una ecología de prácticas situadas. En esta ecología, el pensamiento crítico (ética y conciencia), la teoría crítica (diagnóstico situado), la acción crítica (diseño y corresponsabilidad), el pensamiento reflexivo (arquitectura metacognitiva) y la conciencia crítica (decisiones corresponsables) se entrelazan. Su contribución fundamental es convertir la crítica en un método de indagación y codiseño con sujetos y comunidades, de modo que estos participen en laboratorios de pensamiento emancipatorio que les permitan comprender históricamente, acordar sentidos y construir —no solo denunciar— mundos de vida más justos.

En segundo lugar, los artículos que se inscriben en la perspectiva pedagógica y educativa abordan diversas concepciones

asociadas al pensamiento crítico, la intertextualidad, el pensamiento en la educación, la reflexión crítica, la lectura crítica, la capacidad crítica, el pensador crítico, las teorías críticas y la criticidad, siendo el pensamiento crítico la categoría conceptual más amplia. No obstante, una mirada crítica en diálogo con Dewey (1998) y Vélez Gutiérrez (2013) permite visibilizar tanto sus fortalezas como las tensiones epistemológicas y pedagógicas que atraviesan esta construcción teórica.

DE LA PEDAGOGÍA TRANSMISIVA A LA INDAGACIÓN CRÍTICA Y LA TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE

Desde la pedagogía progresista, Dewey (1998) plantea un giro decisivo en *Cómo pensamos*: la educación no debe orientarse a la recepción pasiva del conocimiento, sino al pensamiento reflexivo como práctica activa de indagación. Esta idea converge con la propuesta de Domínguez (2024), quien sostiene que la reflexión crítica solo puede desarrollarse en culturas educativas diseñadas para problematizar la experiencia, pues es en ese proceso donde el estudiante aprende a pensar sobre su propia acción y contexto.

En diálogo con esta perspectiva, Paulo Freire (1970) aporta un marco fundamental para la pedagogía crítica al afirmar que la educación debe ser un proceso liberador que transforme las relaciones de poder y la conciencia social mediante la praxis: reflexión y acción conscientes. Freire critica la “educación bancaria”, que reproduce saberes de forma pasiva, y defiende una educación dialógica que promueva la conciencia crítica sobre la realidad social y habilite a los sujetos para actuar transformadoramente. Su concepción amplía y profundiza la propuesta de Dewey al vincular el aprendizaje activo con la transformación social y política.

A su vez, Henry Giroux (1983, 1992) insiste en que el aprendizaje crítico debe situarse en el marco de las luchas culturales y políticas. Propone una educación comprometida con la justicia social

que fomente la agencia reflexiva de los estudiantes frente a condiciones opresivas. Desde esta perspectiva, la indagación crítica no solo problematiza la experiencia inmediata, sino también las estructuras más amplias que moldean los contextos educativos y sociales.

En este marco, el corpus recoge el espíritu de estas tradiciones al mostrar cómo la educación ha desplazado la concepción del pensamiento crítico como habilidad abstracta hacia una práctica situada que articula acción, diálogo y metacognición. Sin embargo, la narrativa mantiene por momentos un tono excesivamente descriptivo, privilegiando la clasificación de autores sobre la reflexión acerca de lo que Dewey considera central: aprender haciendo, reflexionando y reconstruyendo el pensamiento en la acción. Una revisión más crítica debería cuestionar hasta qué punto las estrategias citadas (lectura crítica, intertextualidad, autorregulación) fomentan realmente la indagación reflexiva y no solo reproducen modelos institucionalizados de pensamiento crítico.

LA REFLEXIÓN COMO PRÁCTICA DOCENTE: ENTRE LA TÉCNICA Y EL JUICIO ÉTICO

El pensamiento reflexivo no solo compete al estudiante, sino también al maestro, quien aprende de su práctica mediante la observación, la duda y el examen racional de la experiencia (Dewey, 1998). El texto reconoce acertadamente que el pensamiento reflexivo "se convierte en un marco para la formación práctica de los maestros". No obstante, una lectura más crítica debería problematizar el riesgo de tecnificar la reflexividad docente, reduciéndola a una herramienta metodológica para "mejorar la práctica", sin abordar su dimensión ética y política. En la clave de Dewey (1998) y Freire (1970), reflexionar implica cuestionar las condiciones estructurales que modelan la práctica educativa, lo cual exige pasar de la autorregulación individual a la reflexión colectiva sobre los fines de la educación.

EXPLOSIÓN CONCEPTUAL Y POLISEMIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Vélez Gutiérrez (2013) señala la existencia de una “explosión conceptual” alrededor del pensamiento crítico. Es fundamental distinguir las corrientes que lo conciben como un objeto de estudio central (filosofía crítica, teoría crítica, ciencia crítica) de aquellas que lo emplean instrumentalmente para problematizar cuestiones sociales o políticas. En esta tensión emergen dos orientaciones: una técnica, que entiende el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades cognitivas (Facione, 1990; Ennis, 2015; Paul, 1992), y otra sociopolítica, que lo concibe como praxis emancipadora (Freire, 1980; Habermas, 1981; Tamayo, 2015).

Aunque algunas investigaciones intentan integrar ambas vertientes, en otras permanecen yuxtapuestas, lo que genera cierta fragmentación epistemológica: el pensamiento crítico es tratado simultáneamente como método cognitivo, competencia didáctica y práctica emancipadora, sin una articulación teórica explícita.

DEL SUJETO QUE PIENSA AL SUJETO QUE ACTÚA

En diálogo con Dewey (1998) y Vélez Gutiérrez (2013), puede afirmarse que el pensamiento crítico, la reflexión y la lectura crítica no son fines en sí mismos, sino medios para construir autonomía colectiva. Dewey subraya la indagación como núcleo del pensamiento democrático, mientras que Vélez Gutiérrez recuerda que el pensamiento crítico surge históricamente de la Escuela de Frankfurt, donde la crítica es inseparable de la acción social y política.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas contemporáneas no solo deben promover habilidades analíticas, sino formar sujetos capaces de intervenir en la realidad y transformar su

contexto. Dicho de otro modo, la criticidad debe entenderse no solo como capacidad de análisis, sino como disposición ética y política para actuar en común.

En síntesis, el desafío principal consiste en superar el eclecticismo teórico y avanzar hacia una concepción ampliada del pensamiento crítico como proceso dinámico de indagación, experiencia y acción transformadora. Esto implica no solo describir estrategias o competencias, sino también interrogar los propósitos éticos, democráticos y sociales de la educación, en el marco de una pedagogía progresista que, siguiendo a Dewey (1998), busca formar seres humanos capaces de pensar por sí mismos, en comunidad y para la vida democrática.

En el plano epistemológico resulta fundamental reconocer que, al definir el pensamiento crítico como una estructura compuesta por habilidades intelectuales y principios lógicos, se ofrece una base de racionalidad rigurosa que previene el relativismo argumentativo. Esta propuesta sostiene el componente analítico que orienta la toma de decisiones fundamentadas. Sin embargo, dicha visión permanece anclada en un racionalismo clásico que corre el riesgo de subordinar la pluralidad epistémica a un modelo lógico-normativo de la razón (Pettersson, 2023).

No obstante, se observa una evolución significativa del horizonte del pensamiento crítico al situarlo en campos como la salud digital y colectiva, donde la criticidad se concibe como un ejercicio de resistencia frente al biomedicismo y al reduccionismo tecnocrático (Filho, 2023; Basile, 2020). Este enfoque introduce dimensiones corporales, tecnológicas y sociales que enriquecen la noción de crítica, convirtiéndola en una praxis contextualizada y no únicamente en una destreza cognitiva.

En tercer lugar, emerge una perspectiva interdisciplinar que refuerza esta mirada relacional al concebir el paradigma crítico como

un diálogo permanente entre la sociología, la teoría de sistemas y los estudios organizacionales (Morán-Marmolejo, 2025). Desde esta intersección, la criticidad se configura como un método para analizar la co-construcción de poder, estructuras y prácticas, ampliando así su alcance más allá del aula y situándola en los procesos sociales y comunicativos donde se negocian significados y resistencias. Sin embargo, esta perspectiva evidencia un vacío respecto a la articulación operativa de la interdisciplinariedad: aunque reconoce la necesidad del diálogo entre campos, no siempre explicita cómo integrar los marcos teóricos y metodológicos en prácticas de enseñanza, investigación o acción social.

Asimismo, se identifica una dimensión ético-argumentativa que reivindica la autonomía moral del sujeto crítico y la importancia del juicio razonado (Espínola Calderón; Santos Meza, 2022). Este aporte fortalece la dimensión formativa de la criticidad, pero mantiene un vacío en su anclaje sociopolítico, pues el acto de argumentar —aunque racionalmente fundado— no garantiza por sí mismo procesos de emancipación o transformaciones estructurales. Se requiere, por tanto, una articulación más clara entre la ética individual y la praxis colectiva, un aspecto que algunos autores del pensamiento crítico latinoamericano, como Basile (2020), comienzan a desarrollar desde la noción de soberanía sanitaria regional y justicia cognitiva.

En suma, esta perspectiva aporta de manera significativa al redefinir la criticidad como un fenómeno multidimensional que articula la rigurosidad lógica con la sensibilidad social y la conciencia ética. Su mayor fortaleza radica en haber ampliado el campo del pensamiento crítico hacia la transdisciplinariedad, incorporando dimensiones tradicionalmente marginales —como la salud digital, la corporalidad o las epistemologías del Sur—. No obstante, sus vacíos emergen precisamente en este tránsito hacia la integración, pues aún carece de modelos metodológicos claros que permitan operacionalizar la interdisciplinariedad en procesos concretos de educación,

deliberación pública o investigación social. En consecuencia, el reto central consiste en avanzar hacia una teoría de la criticidad aplicada que articule la solidez racional con la pluralidad epistémica, de modo que el pensamiento crítico se configure no solo como una competencia cognitiva, sino como una praxis dialógica y emancipadora capaz de transformar realidades desde la diversidad de los saberes.

En cuarto lugar, la perspectiva filosófica-crítica clásica constituye el núcleo originario de la reflexión sobre la criticidad como práctica racional, ética y emancipadora. Los artículos revisados dialogan con tradiciones que van desde Kant y la Ilustración hasta la Escuela de Frankfurt, entendiendo la crítica como el ejercicio de una razón autónoma que permite comprender y transformar el mundo. Sin embargo, una lectura crítica a la luz de Habermas (1981) y su propuesta de racionalidad comunicativa permite reconocer tanto la vigencia como las limitaciones de esta tradición en los debates contemporáneos sobre el pensamiento crítico y su aplicación educativa.

En términos generales, los artículos coinciden en que el pensamiento y la actitud críticos constituyen pilares para la formación de ciudadanos autónomos, capaces de razonar por sí mismos (Wong *et al.*, 2016) y de cuestionar los supuestos de la realidad social (Yaruro; Del Valle, 2023). Esta convergencia refleja la herencia kantiana, para la cual la madurez del sujeto radica en “atreverse a pensar por sí mismo”. No obstante, esta racionalidad ilustrada, centrada en el individuo, tiende a reproducir una visión universalista y abstracta de la razón que, en los contextos actuales, requiere ser revisada. Desde la óptica habermasiana, la crítica no puede permanecer en el plano del sujeto aislado, sino que debe desplazarse hacia la interacción comunicativa, donde la razón se legitima mediante el diálogo y el consenso entre interlocutores. En este sentido, aunque los textos revisados aportan una base sólida sobre la autonomía del pensamiento, aún carecen de una problematización profunda de las condiciones sociales y discursivas que posibilitan dicha autonomía.

Autores como Vela (2024) reafirman el legado de Adorno al concebir la criticidad como una “filosofía en sí misma”, fundamentada en la dialéctica negativa entendida como resistencia al dogmatismo y al sufrimiento sin sentido. Este énfasis en la negatividad crítica coincide parcialmente con Habermas, en tanto ambos conciben la teoría crítica como una práctica de emancipación; sin embargo, mientras Adorno privilegia la negación estética y filosófica del sistema, Habermas propone una salida pragmática y comunicativa que sitúa la emancipación en el terreno de la argumentación pública y del entendimiento intersubjetivo. Desde esta lectura, la tensión entre teoría y praxis identificada en los artículos se corresponde con el punto de inflexión que distingue la crítica adorniana —filosófica y abstracta— de la crítica habermasiana —dialógica y contextual—.

El aporte más disruptivo lo ofrece De Souza (2019), quien confronta directamente el legado eurocéntrico de la teoría crítica, señalando su agotamiento y la necesidad de una ruptura epistemológica que desplace el eje del pensamiento crítico hacia el Sur global. Esta propuesta encarna lo que Habermas denominaría una expansión de la racionalidad comunicativa hacia una “ética del reconocimiento”, donde el diálogo se abre a la pluralidad de voces, saberes y formas de vida. En esta perspectiva, De Souza no apuesta por una simple reforma interna de la modernidad, sino por una justicia cognitiva global que legitime epistemologías otras, incluidas aquellas vinculadas a la Madre Tierra y a la sabiduría ancestral de los pueblos. En esta dirección, la crítica deja de ser un ejercicio puramente racional y se transforma en una praxis intercultural orientada a la sostenibilidad, la equidad y la liberación.

En conjunto, la perspectiva filosófica-crítica clásica mantiene su relevancia al reafirmar la necesidad de una razón reflexiva, autónoma y ética como fundamento de la educación y la vida pública. No obstante, su relectura desde Habermas (1981) permite trascender las formas tradicionales de racionalidad —individualista o eurocéntrica— hacia un horizonte dialógico, inclusivo y emancipador, donde

la crítica se articula no solo como juicio racional, sino como acción comunicativa orientada al entendimiento y la transformación social. De este modo, la criticidad contemporánea, sin renunciar a sus raíces filosóficas, debe incorporar las dimensiones históricas, políticas y epistémicas del diálogo, para que pensar críticamente signifique, en última instancia, pensar con otros y para otros en la construcción colectiva de un mundo más justo y plural.

En quinto lugar, la perspectiva cognitivo-racionalista del pensamiento crítico (PC) se fundamenta en la tradición pragmatista y reflexiva inaugurada por Dewey (1989) y desarrollada por autores como Facione (1990) y Ennis (2015), quienes lo conciben como un proceso intelectual disciplinado, autorregulado y orientado a la formación de juicios razonables. En los artículos analizados, esta corriente conserva una notable coherencia interna al situar la razón, la lógica y la objetividad como pilares del juicio crítico. Sin embargo, una lectura crítica revela tanto sus fortalezas epistemológicas como sus limitaciones frente a los contextos educativos contemporáneos.

Desde la perspectiva de Facione (1990), el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva estructurada que implica procesos como la interpretación, el análisis, la inferencia, la explicación y la autorregulación, acompañados de disposiciones intelectuales como la curiosidad, la humildad y la justicia. En esta línea, los estudios de Jiménez Pérez (2023) y Albertos; De la Herrán (2018) mantienen la lógica facioneana al entender el PC como un proceso autorregulado que culmina en decisiones razonadas.

De manera similar, Ennis (2015) concibe el PC como un pensamiento reflexivo y razonable orientado a decidir en qué creer o qué hacer, integrando el juicio lógico con la acción ética. En los textos revisados, esta racionalidad práctica se traduce en la distinción entre pensamiento y competencia críticas: el primero constituye la base cognitiva; la segunda, su concreción en la acción (Jiménez Pérez, 2023). Esta diferenciación es valiosa para el campo educativo,

pues vincula el desarrollo del juicio con la actuación responsable y contextualizada.

No obstante, esta perspectiva tiende a un cierto reduccionismo al privilegiar la dimensión lógico-cognitiva por encima de las dimensiones social, emocional y ética del pensar. Como advierte Carrasco (2023), el racionalismo comunicativo de Nussbaum (2012) y la teoría crítica de Habermas (1981) amplían el marco del racionalismo instrumental al reconocer que la razón no opera en el vacío, sino en contextos discursivos e intersubjetivos donde el diálogo y la argumentación median la validez del juicio. Desde esta óptica, el pensamiento crítico no puede entenderse únicamente como una secuencia de operaciones mentales, sino como un acto comunicativo donde la validez depende también de la apertura a otras perspectivas y del consenso racional entre interlocutores.

Los trabajos de Barandica Sabalza (2023) y De Lima (2023) profundizan precisamente en esta mediación discursiva, al situar la reflexividad como un componente metacognitivo y social del pensamiento crítico. Aunque coinciden con Facione en la importancia del control consciente de los procesos mentales, reconocen que la objetividad se construye en interacción, no en aislamiento. En este sentido, la perspectiva cognitivo-racionalista alcanza su mayor fortaleza cuando incorpora elementos del racionalismo comunicativo, haciendo de la razón un proceso dialógico y contextualizado.

No obstante, subsisten tensiones entre la pretensión de objetividad universal y la diversidad contextual de los juicios críticos. Al centrarse en la corrección lógica del pensamiento, esta corriente corre el riesgo de neutralizar la dimensión crítica en sentido socio-político, reduciendo la criticidad a un “saber pensar correctamente” más que a un “saber pensar para transformar”. En otras palabras, se privilegia la racionalidad técnica —el “cómo pensar”— sobre la racionalidad emancipatoria —el “para qué pensar”—.

En diálogo con Dewey (1989), puede decirse que esta corriente conserva el valor de la indagación sistemática como tránsito de una situación incierta a una situación resuelta, pero necesita ampliar su marco hacia una reflexividad ética y social, donde el pensamiento se relacione con la acción democrática y la resolución de problemas reales. Tanto Facione (1990) como Ennis (2015) abren la puerta a esa posibilidad al incluir la autorregulación, la disposición ética y el juicio práctico; sin embargo, su recepción en los artículos revisados se mantiene en un plano principalmente epistemológico y procedimental, sin desarrollar plenamente su dimensión transformadora.

En síntesis, la perspectiva cognitivo-racionalista aporta un andamiaje teórico sólido para comprender el pensamiento crítico como una competencia cognitiva rigurosa y metódica. No obstante, su desafío consiste en integrar la reflexividad comunicativa y ética que permita trascender la objetividad formal para articular la razón con el diálogo, la emoción y la acción. Solo así el pensamiento crítico dejará de ser un ejercicio técnico de juicio lógico para convertirse, como proponía Dewey (1989), en una forma de experiencia viva orientada a la reconstrucción inteligente del mundo.

CONCLUSIONES

En el campo educativo, uno de los aportes más relevantes consiste en avanzar de una concepción del lenguaje como código hacia una visión de literacidad crítica y multimodal, capaz de conducir a estudiantes y docentes a la deconstrucción de discursos e ideologías presentes en los textos y narrativas que circulan cotidianamente —medios digitales, redes sociales y discursos políticos locales—. Este giro supone comprender la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas culturales situadas, en las que el sujeto

interpreta, negocia significados, ejerce su voz y participa en la construcción social del sentido.

En esta línea, resulta necesario investigar cómo la criticidad emerge en las prácticas dialógicas de los jóvenes, lo cual abre interrogantes fundamentales: ¿Cómo narran los jóvenes la construcción de su reflexividad crítica a través de prácticas de multiliteracidad digital en sus ecologías de vida —familia, escuela, barrio y comunidades digitales—? ¿Qué sentidos producen sobre sí mismos y su entorno a partir de dichas experiencias? Estas preguntas invitan a superar los enfoques deficitarios que aún predominan en las políticas y evaluaciones de lectura, escritura y oralidad, y a reconocer el potencial epistémico y comunicativo de los saberes locales, populares y juveniles.

Estos interrogantes se inscriben en una investigación con jóvenes de distintos territorios (entre ellos, Soacha, Cundinamarca) que busca ampliar el marco interpretativo de las literacidades en el Subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividades y en la CMIFI de Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (Gutiérrez-Ríos, 2026) del Doctorado en Educación y Sociedad. Esta contribución dialoga, además, con las investigaciones desarrolladas por la Universidad de La Salle en articulación con la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (RIEO) (Gutiérrez-Ríos, 2021).

Consideramos que las investigaciones futuras deberían comprender la criticidad como una disposición ética, actitudinal y política que contribuya a la formación de subjetividades críticas, en consonancia con el interés emancipatorio planteado por autores como Habermas (1981) y Vasco (1990). En este horizonte, la escuela —particularmente en la educación secundaria— asume el desafío de formar jóvenes capaces de cuestionar las imposiciones del sistema social, apropiarse de su voz y actuar como agentes de transformación en sus comunidades.

Asimismo, proponemos el uso de metodologías narrativas que permitan visibilizar las voces silenciadas y los saberes locales o ancestrales de los jóvenes, en contraste con el conocimiento escolar institucionalizado. Estas metodologías deberían orientar la formación de semilleros de jóvenes investigadores que integren la criticidad en proyectos con pertinencia comunitaria y evidencien su compromiso con la transformación de los problemas que enfrentan las comunidades en sus territorios.

Esta necesidad se vuelve especialmente urgente si se considera que, aunque han aumentado los estudios sobre pensamiento crítico y creativo, la mayoría se concentran en educación superior, mientras que siguen siendo escasos en los niveles de primaria y secundaria (Ozaeta *et al.*, 2021). Por ello, fortalecer la criticidad a lo largo de toda la trayectoria escolar es fundamental para democratizar el pensamiento, la palabra y la acción educativa.

En síntesis, se trata de consolidar un conocimiento escolar socialmente responsable y culturalmente pertinente, capaz de cuestionar y problematizar las desigualdades educativas y sociales.

Finalmente, en el contexto colombiano persisten limitaciones significativas. Pese a que los lineamientos curriculares y el enfoque por competencias declaran la importancia del pensamiento crítico, su implementación continúa siendo limitada e inconsistente. Ello se debe, en gran medida, a la insuficiente formación docente, la escasez de recursos y a un currículo que sigue privilegiando la memorización de contenidos sobre la reflexión, el análisis crítico de la realidad y el desarrollo integral del estudiantado.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIONES Y USO DE IA

El artículo es una creación original de los autores, quienes tomaron las decisiones teóricas, metodológicas y analíticas. En

la búsqueda y sistematización de la literatura se utilizaron herramientas de inteligencia artificial (Elicit y Semantic Scholar) para mejorar la recuperación de información científica y la categorización de las fuentes. Además, se empleó el modelo de lenguaje ChatGPT (OpenAI, 2025) como herramienta de apoyo complementaria para la revisión estilística y la verificación de coherencia argumentativa, siempre bajo supervisión y control humano. El material, las interpretaciones y las conclusiones que aquí se exponen son de la autoría exclusiva de los autores, en consonancia con los códigos de ética y transparencia académica del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialéctica de la Ilustración*: fragmentos filosóficos. Editorial Trotta, 1947.

AGUIRRE-GARCÍA, J. P. *et al. Saberes y prácticas pedagógicas de los maestros*: una lectura desde la educación inclusiva en el contexto rural. Manizales: Universidad de Manizales, 2025.

ALBERTOS GÓMEZ, D.; DE LA HERRÁN GASCÓN, A. Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 22, n. 4, p. 269-285, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8416>.

ARIAS-QUISPE, S. S. *et al. Estrategias de lectura en estudiantes del nivel primaria. Revista INVECOM*, v. 5, n. 3, 2025.

BARANDICA SABALZA, E. E. Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés: una revisión sistemática en las bases de Scopus, Dialnet y Redalyc. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 7, n. 2, p. 857-876, 2023. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5371.

BARBOSA-JIMÉNEZ, S. A. Una práctica sociocultural de lectura y escritura en alumnos de un grupo multigrado. *Diálogos sobre Educación*, v. 14, n. 27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27i287>.

BASILE, G. SARS-CoV-2 en América Latina y Caribe: las tres encrucijadas para el pensamiento crítico en salud. *Ciência; Saúde Coletiva*, v. 25, n. 9, p. 3557-3562, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.20952020>.

BAUTISTA, S.; MÉNDEZ DE CUÉLLAR, M. Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, v. 13, n. 1, p. 97-107, 2015.

BELTRÁN-BUELVAS, L. P. Resignificación de la enseñanza de la lectura en aulas multigrados: revisión de las tendencias investigativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 7, n. 5, p. 4487-4502, 2023. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8051.

BELTRÁN-BUELVAS, L. P. Retos para la enseñanza de la lectura en el contexto rural de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 7, n. 5, p. 4893-4915, 2023. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8084.

BERNHARDT, F. Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista Científica de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)*, v. 12, n. 2, p. 11-25, 2008.

BOLÍVAR-CASTAÑEDA, A. La lectura como un eje de vínculo y acogida: transformaciones de los participantes de una comunidad de lectura de literatura en un entorno rural. *Revista Letral*, n. 29, p. 267-301, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30827/rl.vi29.20991>.

BRAIDOTTI, R. *The posthuman knowledge*. Polity Press, 2019.

BROOKFIELD, S. D. *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass, 2012.

CALLE-ÁLVAREZ, G. Y.; ECHAVARRÍA-PATÍÑO, I. C. Las habilidades cognitivas durante la lectura de textos multimodales digitales en la escuela rural. *Perspectivas*, v. 7, n. 2, p. 35-46, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22463/25909215.3580>.

CANCHIGNIA, B. E. L. *et al.* Metodologías y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. *Polo del Conocimiento*, v. 8, n. 3, p. 52-76, 2023.

CÁRDENAS, M. C. G. *et al.* Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31876/ie.vi.118>.

CARRASCO, F. Relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora como macrocompetencias cognitivas en estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Derecho. *Revista Convergencia Educativa*, n. 14, p. 9-24, dez. 2023.

CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporáneas*. Barcelona: Ríos de Tinta, 2008.

CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporáneas [postprint]*. Barcelona: Ríos de Tinta; Universitat Pompeu Fabra, 2023.

CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASTILLO, K. Pensamiento crítico en el siglo XXI: J. Rancière. *Pro-Posições*, v. 31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0062>.

CASTILLO-ARAMBURU, M.; MEZA-DURIEZ, R. El currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, v. 4, n. 2, p. 7-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp7-22>.

CAZZANIAGA, S. De lo crítico, intelectuales y trabajadores sociales. *Intervención*, n. 3, p. 30, 2018. DOI: <https://doi.org/10.53689/int.v1i3.9>.

CHAPARRO, R. M. Leer, un proceso incluyente en el aula multigrado. *Educación y Ciencia*, v. 26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12999>.

CORCUFF, P. *Las nuevas sociologías críticas: crítica social y emancipación en la era neoliberal*. Siglo XXI, 2015.

CORTEZ-MORÁN, M. *et al.* La lectura como instrumento de aprendizaje en el contexto rural. *Revista Inclusiones*, v. 6, n. esp., p. 232-247, 2019.

DAVIES, M.; BARNETT, R. (Eds.). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Macmillan, 2015.

DE LIMA, C. R. M. *et al.* Notas para uma teoria crítica discursiva da informação. *Encontros Bibli Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 28, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e92925>.

DE SOUSA SANTOS, B. *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. Siglo XXI Editores, 2006.

DE SOUSA SANTOS, B. *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press, 2018.

DE SOUSA SANTOS, B. Más allá de la imaginación política y la teoría crítica eurocéntricas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v. 24, n. 86, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3370636>.

DEWEY, J. *Cómo pensamos*. Traducción de Marco Aurelio Galmarini. Paidós, 1989.

DOMÍNGUEZ, M. G. E. Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophía*, n. 36, p. 301–326, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.10>.

ECHAVARRÍA-GRAJALES, C. V. *et al.* La educación rural "no es un concepto urbano". *Revista de la Universidad de La Salle*, n. 79, p. 15–40, 2019.

ECHAVARRÍA-GRAJALES, C. V. *et al.* Saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz a partir de relatos de maestros y maestras de la ruralidad dispersa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, v. 27, n. 2, p. 355–379, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>.

ELICIT. *Elicit AI research assistant* [Artificial intelligence software]. Ought Inc., 2024.

ENNIS, R. H. Critical thinking: a streamlined conception. In: *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Macmillan, 2015. p. 31–47.

ENNIS, R. H. The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, v. 26, n. 1, p. 5–19, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613>.

ESPINOLA CALDERÓN, J. L.; SANTOS MEZA, E. A. Importancia del pensamiento crítico en la labor docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 6, n. 3, p. 2877–2894, 2022. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2425.

FACIONE, P. A. *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association, 1990.

FACIONE, P. A. *Critical thinking: what it is and why it counts*. Insight Assessment, 2015.

FARFÁN CASTILLO, C. P.; GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Traslaciones revista latinoamericana de lectura escritura*, v. 9, n. 18, p. 146–167, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.5.074>.

FILHO, N. A. Metapresencialidad: concepto fundante de una teoría crítica de la salud digital. *Salud Colectiva*, v. 19, e4655, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18294/sc.2023.4655>.

FONSECA-CALDERÓN, M. P. *et al.* Leer con propósito en aulas multigrado. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, n. extraordinario, 2018.

FOUCAULT, M. ¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung). *Bulletin de la Société française de Philosophie*, v. 84, n. 2, p. 35-63, 1978.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores, 1982.

FREIRE, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, 1970.

FUENTES-VEGA, S. D. *et al.* Leer para transformar. *Revista Assensus*, v. 10, n. 18, p. 8-30, 2025.

GAMBOA, L. Desarrollo de competencias de lectoescritura. *CIE*, v. 2, n. 2, p. 39-46, 2016.

GIRALDO, N. B. Á. *et al.* Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Revista Dialogus*, n. 10, p. 119-133, 2023. DOI: <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.678>.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, 1990.

GIROUX, H. A. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. Routledge, 1992.

GIROUX, H. A. *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic, 2011.

GONZÁLEZ GARZÓN, C. *et al.* Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, v. 10, n. 2, p. 95-107, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21500/23825014.6805>.

GUTIÉRREZ GIRALDO, M. C. El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 11, n. 2, 2011.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. (Coord.). *Lenguaje, comunicación y subjetividad: horizontes de investigación en la intersección de educación y sociedad*. Ediciones Unisalle, 2026.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. *Matriz para el Análisis Textual Discursivo propuesto por Moraes e Galiazzi*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2023.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano*. Ediciones Unisalle; CLACSO, 2021.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I-II). Taurus, 1981.

HARAWAY, D. *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Duke University Press, 2016.

HINCAPIÉ, R. A.; GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. El enfoque de las capacidades humanas y su carácter dialógico como base de la comprensión y la formación del pensamiento crítico. *Oralidad-es*, v. 9, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a2>.

ICFES. *Informe nacional de resultados del Examen Saber 11° 2023*. Bogotá: ICFES, 2023.

ILLICACHI-GUZNAY, R. Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica rural. *Revista INVECOM*, v. 6, n. 1, 2026.

JEREZ-COTE, C. E. El libro-álbum digital como recurso para fomentar la lectura crítica en escuelas rurales multigrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 8, n. 6, p. 10461-10480, 2024. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15760.

JIMÉNEZ BECERRA, A. El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. In: *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

JIMÉNEZ PÉREZ, E. Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, v. 18, n. 1, p. 1-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24310/isl.vi>.

LABORATORIO DE ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN – LEE. *Características y retos de la educación rural en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2023.

LAU, J. Y. F. *Critical thinking: an introduction* (3rd ed.). Routledge, 2022.

LYCKE, K. L. *et al.* Rural teachers' literacy practices in and out of the classroom. *The Rural Educator*, v. 36, n. 3, 2016. DOI: <https://doi.org/10.35608/ruraled.v36i3.303>.

MARTÍNEZ-BRITO, M. C. Desarrollo de competências de compreensão lectora (Cassany) de los estudiantes de primaria del aula multigrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 8, n. 3, 2024. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12786.

MCLAREN, P. *Pedagogía crítica y revolución*. Siglo XXI Editores, 2015.

MCLAREN, P. *Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*. Westview Press, 1997.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica*. Ediciones del Signo, 2010.

MINA, M. B. La Práctica Pedagógica. De la Reflexión al Pensamiento Crítico. *Praxis; Saber*, v. 15, n. 43, 2024. DOI: <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n43.2024.17249>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Manual de implementación Escuela Nueva*. Bogotá: MEN, 2010.

MOON, J. A. *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. Routledge, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORÁN-LEÓN, W. R. et al. Rincón de lectura amigable. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 5, n. 4, p. 87-98, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2233>.

MORÁN-MARMOLEJO, F. M. De la emancipación intelectual al pensamiento radical: genealogía de un paradigma crítico. *Religación*, v. 10, n. 46, e2501486, 2025. DOI: <https://doi.org/10.46652/rgn.v10i46.1486>.

MORENO-PINADO, W. E.; TEJEDA, M. E. V. Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio En Educación*, v. 15, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice201715.2.003>.

MUEGUES-RODRÍGUEZ, M. D.; COLINA-CHACÍN, M. M. Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado. *Revista Criterios*, v. 30, n. 1, p. 13-31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art1>.

NUSSBAUM, M. *Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós, 2012.

OPENAI. *ChatGPT* (Versão de outubro de 2025) [Large language model]. 2025.

ORDÓÑEZ-GARCÍA, L. E. et al. La alfabetización en la práctica pedagógica del docente. *Revista de Gestão Social e Ambiental (RGSA)*, v. 19, n. 3, p. 1-19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.102457/rgsav19n3-013>.

ORTIZ, R. J. A. et al. Proceso del pensamiento crítico y computacional en el aprendizaje de la Matemática en educación secundaria. *Revista Prisma Social*, n. 41, p. 194-211, 2023.

OZAETA, M. J. et al. Pensamiento crítico en la escuela: una revisión de la literatura. *Indagare*, n. 9, p. 5-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35707/indagare/901>.

PAUL, R. Critical thinking: what, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, n. 77, p. 3-24, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>.

PELLER, S. L. *et al.* Teacher training, coaching and school libraries in rural indigenous Guatemala. *International Journal of Educational Research Open*, v. 8, p. 100437, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100437>.

PETTERSSON, H. From critical thinking to criticality: rethinking critical education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 55, n. 5, p. 485–498, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2165439>.

PINEDA, F. F. ¿Qué es alienación? Perspectivas para la actualización de un concepto del pensamiento social crítico. *Praxis Filosófica Nueva Serie*, n. 52, p. 203–224, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i52.10713>.

POPKEWITZ, T. S. *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. 2003.

PRIETO GALINDO, F. H. Pensamiento crítico y lectura: una mirada desde la obra de Guillermo Hoyos-Vásquez. *Folios*, n. 53, p. 57–74, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.53-10916>.

RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes, 2004.

RANCIÈRE, J. *La Méseintente: politique et philosophie*. Galilée, 1995.

RENTERÍA, C. a. V. Intelectualidad crítica afrocolombiana. *Nómadas*, n. 45, p. 215–227, 2016. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n45a14>.

ROBLES ROBLES, A. La formación del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, v. 4, n. 2, p. 13–24, 2019.

RUBIO, G. La crítica de Rancière a la educación moderna. *Polis (Santiago)*, v. 13, n. 37, 2018. DOI: <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2014-N37-1015>.

SAAVEDRA-PIZARRO, L. Pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, v. 8, n. 33, p. 809–819, 2024.

SAGREDO, A. V.; COATT, J. *El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente*. Santiago: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2018.

SEMANTIC SCHOLAR. *Semantic Scholar AI literature search engine*. Allen Institute for AI, 2025.

SILVA-JUNIOR, D. R. Gêneros discursivos na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escola do/no campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 9, e19291, 2024. DOI: <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19494>.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1992.

SOLÉ, I. *Lectura y escritura: competencias básicas*. 2006.

SHENOY, S. *et al.* School collaboration in a rural setting. *School Community Journal*, v. 34, n. 1, p. 311–334, 2024.

STEIN, B. *et al.* Comparación de programas de intervención en lectura basados en tecnología en entornos rurales. *Revista de Educación Especial*, v. 56, n. 1, p. 14–24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224669211014168>.

TAMAYO, O. E. *et al.* El pensamiento crítico en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 11, n. 2, p. 111–133, 2015.

TORRES-PÉREZ, G. E.; DÁVILA-SANABRIA, D. T. Estrategias didácticas para fortalecer la fluidez y la comprensión lectora en la educación rural. *Rastros y Rostros del Saber*, v. 3, n. 4, 2018.

URIBE-HINCAPIÉ, R. A.; GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Concepciones acerca del pensamiento crítico en la enseñanza primaria y secundaria. *Revista Innova Educación*, v. 5, n. 2, p. 91–107, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.riev5i2.642>.

URIBE-HINCAPIÉ, R. A.; GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Relaciones entre la formación del pensamiento crítico y la sociabilidad en perspectiva dialógica. In: *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística*. Editorial Dykinson, 2024. p. 139–150.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v. 6, n. 3, p. 205–228, 1977. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>.

VASCO, C. E. *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. 5. ed. Bogotá: CINEP, 1990.

VELA, A. G. G. Dialéctica negativa: la transformación de la teoría crítica de la sociedad. *Aisthesis Revista Chilena De Investigaciones Estéticas*, n. 76, p. 152–174, 2024. DOI: <https://doi.org/10.7764/aisth.76.7>.

VÉLEZ GUTIÉRREZ, C. F. Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 2, n. 2, p. 11–39, 2013.

VILLALOBOS DELGADO, V. O. *et al.* Aprendizaje basado en problemas en química y el pensamiento crítico en secundaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, v. 21, n. 69, p. 557–581, 2016.

VILLAPUDUA, K. C. De la posible renovación del pensamiento crítico ante la filosofía emancipadora de J. Rancière. *Prometeica Revista De Filosofía Y Ciencias*, n. 23, p. 25–35, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34024/prometeica.2021.23.11809>.

VILLARINI JUSINO, Á. R. *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. Biblioteca virtual del iespp huancavelica, 2025.

WALLER, R.; BARRENTINE, S. J. Rural elementary teachers and place-based connections to text during reading instruction. *Journal of Research in Rural Education*, v. 30, n. 7, p. 1–13, 2015.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Abya Yala, 2009.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*. Abya-Yala, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 17, n. 41, p. 25–35, 2005.

WINCHUAR, M. J. de L. *et al.* O ensino de leitura em contextos multisseriados do campo. *Revista Entreideias*, v. 13, n. 1, p. 31–50, 2024.

WINCHUAR, M. J. de L.; BUFREM, L. S. Espaços de leitura em escolas do campo. *Periferia*, v. 13, n. 1, p. 217–242, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.55242>.

WONG, E. M. *et al.* La actitud crítica un aspecto fundamental en la educación. *Sophia*, v. 12, n. 1, p. 107–114, 2016.

YARURO, D. a. S.; TORRES LÓPEZ, A. D. V. Origen de la criticidad, lectura crítica y procesos básicos de pensamiento en ciencias naturales. *Revista Oratores*, v. 1, n. 18, p. 113–132, 2023. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15760.

16

*Jesús Adrián Antonio Peña
Natalia Andrea Palomá Barrera*

ARGUMENTACIÓN EN MATEMÁTICAS Y EDUCACIÓN MATEMÁTICA CRÍTICA:

UNA REVISIÓN DESDE
EL ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVO

INTRODUCCIÓN

La palabra argumentación, tema central de este artículo, tiene diferentes significados que dependen del contexto en el que se use: académico, cotidiano o el matemático, para el desarrollo de este trabajo lo abordaremos desde el contexto matemático. La argumentación en matemáticas, más que una competencia cognitiva, constituye un problema socioeducativo al evidenciar prácticas escolares que limitan la participación y el dialogo, con lo cual se refuerzan modelos educativos centrados únicamente en la repetición. Promoverla, implica una transformación social orientada a la formación de sujetos que transformen las relaciones sociales y cognitivas de la educación.

El objetivo de este artículo es indagar por evidencias que permitan determinar la importancia de la argumentación en las clases de matemáticas desde la perspectiva de la Educación Matemática Crítica. A partir de un proceso de revisión sistemática, la argumentación en matemáticas se concibe como una práctica discursiva que fortalece el razonamiento lógico, la comprensión de fenómenos y la construcción colectiva de argumentos en comunidades que, usualmente, no están acostumbradas a llevar a cabo dinámicas más allá de la memorización y la repetición de algoritmos.

La Educación Matemática Crítica propende por la formación de sujetos con mentalidad crítica y participativa con sentido de pertenencia propio y sobre su entorno. En este sentido, la Educación Matemática Crítica se presenta como una mirada necesaria para que docentes y estudiantes comprendan las implicaciones sociales, políticas y culturales de las matemáticas en sus contextos educativos, reconociendo la argumentación como una práctica emancipadora que articula el conocimiento matemático con la formación de sujetos críticos.

Por su parte, el Subsistema: Lenguaje Comunicación y Subjetividades del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, dentro de sus investigaciones, centra su trabajo en mediaciones y procesos de subjetivación. Sin embargo, se evidencia un vacío teórico y metodológico en relación con la argumentación en matemáticas y en la Educación Matemática Crítica. Son escasas las investigaciones que abordan la argumentación en contextos educativos de educación secundaria.

La pregunta central que orienta el proceso de búsqueda, selección, análisis y síntesis de los artículos, gira en torno a qué elementos de la literatura existente permiten caracterizar los fundamentos teóricos de la argumentación en matemáticas para determinar relaciones con la Educación Matemática Crítica. Dicha pregunta orientadora es: *¿cuáles son las tendencias, los hallazgos y los vacíos que reportan las investigaciones sobre el desarrollo de procesos de argumentación matemática en estudiantes de secundaria?*

MARCO TEÓRICO

La Educación Matemática Crítica se establece como un desafío a la visión tradicional, instrumental y algorítmica que Skovsmose (1999) denomina “paradigma del ejercicio”. Frente a esto, la Educación Matemática Crítica plantea alternativas que conciben las matemáticas como un fenómeno situado, vinculado a prácticas sociales y a la problematización de las relaciones entre conocimiento, poder y sociedad.

La Educación Matemática Crítica permite una aproximación a las matemáticas caracterizada por su relevancia en la vida cotidiana, con lo cual, establece una conexión directa con los contextos sociales, culturales y políticos en los que se produce y circula el conocimiento matemático. Bajo este enfoque, se fortalece

la capacidad de argumentación, lo que confiere un carácter emancipador y transformador a la enseñanza, problematiza su sentido y amplía su alcance hacia los contextos sociales y políticos, posicionándose como una herramienta para reflexionar sobre las desigualdades y cuestionar la enseñanza tradicional.

La Educación Matemática Crítica propone integrar la dimensión crítica al ámbito escolar, con el propósito de formar sujetos capaces de cuestionar las estructuras establecidas en la sociedad y en el contexto educativo. Por lo anterior, se ha optado por la Educación Matemática Crítica para el desarrollo del artículo de revisión sistemática, ya que proporciona una perspectiva integral, crítica y comprometida con la transformación social.

Por otra parte, el Subsistema de Investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividad del Doctorado en Educación y Sociedad propende por establecer un espacio de reflexión y análisis crítico, donde se despliega un abordaje interdisciplinar que busca recuperar y resignificar los conocimientos propios del territorio. Estos conocimientos, desplazados por perspectivas técnicas del lenguaje y la comunicación, son reintegrados en el ámbito educativo con el propósito de construir subjetividades desde una perspectiva emancipadora.

En el ámbito educativo, específicamente en el área de matemáticas las prácticas sociales, discursivas y comunicativas han sido excluidas, privilegiando voces y saberes tradicionalmente algorítmicos y descontextualizados.

En el campo de la educación matemática, la argumentación ha sido objeto de diversas aproximaciones teóricas que la conciben no solo como un ejercicio lógico-formal, sino también como una práctica discursiva y social. Lejos de reducirse a la demostración matemática en sentido estricto, la argumentación se entiende como un proceso en el que intervienen dimensiones cognitivas,

comunicativas y culturales, vinculadas a la construcción y a la validación del conocimiento. Bajo esta perspectiva, distintos autores han aportado definiciones que permiten ampliar la comprensión de este fenómeno en contextos educativos.

Sardà (2003, p. 123), citado por Tamayo *et al.* (2015), habla de la argumentación como actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión, y que consiste en hacer declaraciones teniendo en cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten. Para argumentar hace falta elegir entre diferentes opciones o explicaciones y razonar los criterios que permiten evaluar como más adecuada la opción elegida, en este entendemos que argumentar consiste en persuadir o convencer a otros mediante razones fundamentadas sobre las ideas que se consideran válidas (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1994). A su vez Calderón; León (2001), sostienen que la argumentación se apoya en el carácter dialógico de las interacciones verbales, en la naturaleza razonada de los procesos discursivos y en el grado de convencimiento personal frente a lo argumentado. En consecuencia, la práctica argumentativa se convierte en un espacio en el que, a partir de posturas razonables, es posible alcanzar acuerdos respecto a una situación o aspecto determinado.

En este sentido, Plantin (1998) reconoce la argumentación como un lenguaje propio de la lengua natural, en el que no intervienen necesariamente saberes científicos ni cálculos matemáticos. De este modo, se entiende como una práctica discursiva orientada a persuadir, fundamentar y negociar significados en contextos cotidianos, donde prima la construcción de acuerdos razonados por encima de la formalización técnica. Esta visión se complementa con la propuesta de Calderón; León (2001) quienes plantean que el proceso argumentativo global se desarrolla en fases interrelacionadas: la formulación de argumentos, la confrontación y análisis de estos, y la consolidación de conclusiones. Así, la argumentación tiene como propósito último “demostrar la verdad de un enunciado o de una teoría y lograr la adhesión de un público” (p. 2).

Ahora bien, cuando se traslada esta discusión al campo de las matemáticas, surge una tensión particular. Vasco (1990), advierte que “se cree que la matemática es, de todas las materias académicas, la más independiente de la cultura” (p. 6). Esta afirmación pone en evidencia un mito institucionalizado que concibe las matemáticas como un lenguaje universal, neutro y descontextualizado. Sin embargo, el propio Vasco (1990), derriba esta creencia al mostrar que el aprendizaje matemático está inevitablemente condicionado por la cultura y se desarrolla en tres niveles interrelacionados: el nivel arcaico, vinculado a la experiencia con objetos concretos; el nivel conceptual, donde se construyen significados a partir de dichas experiencias; y el nivel simbólico, que formaliza los conocimientos adquiridos. La argumentación en matemáticas se convierte en un recurso pedagógico fundamental para articular los diferentes niveles de aprendizaje, pues permite que los estudiantes construyan significados desde sus vivencias y realidades, y no únicamente desde abstracciones formales.

La propuesta de Vasco (1990) se enlaza con las reflexiones de Perelman; Olbrechts-Tyteca (1994) y Calderón; León (2001) quienes resaltan que la argumentación se funda en la interacción razonada y en la construcción de acuerdos significativos. En efecto, trasladada al ámbito matemático, la argumentación no se reduce a la validación formal algorítmica, sino que se convierte en un recurso pedagógico que articula las experiencias culturales previas de los estudiantes con la comprensión crítica de los conceptos. No obstante, en muchos escenarios educativos, la enseñanza tradicional ha limitado esta posibilidad, privilegiando la repetición mecánica de procedimientos sobre la construcción discursiva y crítica del conocimiento.

En consecuencia, la discusión propuesta por Vasco (1990), sobre la dimensión cultural de las matemáticas y su vínculo con la argumentación se amplía con los aportes de Skovsmose (2000, 1999), Valero (2002), Valero; Skovsmose (2012) cuyas perspectivas permiten problematizar la enseñanza de las matemáticas como práctica

cultural, política y situada. Estos enfoques destacan su papel no solo en el desarrollo cognitivo, sino también en la formación de sujetos críticos capaces de intervenir en su realidad social.

Skovsmose (2000) critica la concepción de las matemáticas como una ciencia neutral y descontextualizada, subrayando que la educación matemática está estrechamente ligada a las prácticas sociales y debe ser entendida como un saber situado. En esta dirección, el autor introduce el concepto de “escenarios de investigación”, definidos como situaciones que “promueven el trabajo investigativo o de indagación” (p. 10), en las que los estudiantes asumen un rol protagónico en la construcción del conocimiento. Asimismo, propone la alfabetización matemática como “los principios guía de la educación matemática que no se encuentran más en las matemáticas, sino en su contexto social” (1999, p. 130), lo cual implica superar la lógica del paradigma del ejercicio y orientar la enseñanza hacia la formación de ciudadanos reflexivos. Tal perspectiva fomenta el “conocer reflexivo”, entendido como la capacidad de asumir posiciones argumentadas en discusiones que involucren contenidos matemáticos y de develar las condiciones ocultas de los modelos aplicados en la vida social (Skovsmose, 1999). Esta competencia se constituye, por tanto, en una herramienta epistemológica y política que posibilita a los estudiantes trascender la lógica de la respuesta única y asumirse como sujetos transformadores.

En continuidad con estas propuestas, Valero (2002) amplía el debate introduciendo la noción de “contexto sociopolítico” en la educación matemática. Para la autora, lo que ocurre en el aula no puede entenderse de manera aislada, pues está vinculado con estructuras económicas, sociales, políticas e históricas que configuran el sentido mismo de los procesos educativos. De ahí que el aula deba concebirse no solo como un espacio físico, sino como un escenario de acción social en el que interactúan múltiples voces, tensiones y disputas por el conocimiento. Valero; Skovsmose (2012) enfatizan

que los estudiantes no son únicamente sujetos cognitivos, sino también sujetos políticos, cuyas experiencias y trayectorias de vida constituyen saberes legítimos para el aprendizaje, por tanto, se debe reconocer a los estudiantes como productores de conocimiento y no como receptores pasivos de verdades absolutas, fortaleciendo al mismo tiempo la argumentación en matemáticas como práctica cultural y política.

Desde esta perspectiva, los planteamientos de Vasco (1990), Skovsmose; Valero (2012), articulados con las nociones de argumentación propuestas por Perelman; Olbrechts-Tyteca (1994), Plantin (2016), Calderón; León (2001) establecen relación con los debates del subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, en los cuales se plantea que la argumentación debe comprenderse como una práctica discursiva situada, donde el lenguaje actúa como mediación cultural, la comunicación como espacio de interacción y negociación de significados, y las subjetividades como producciones sociales e históricas. En consecuencia, la argumentación en matemáticas, entendida desde este marco, no se reduce a una operación lógica, sino que se constituye en un proceso cultural y político en el que los estudiantes, desde sus trayectorias de vida, construyen y defienden significados, posicionándose como sujetos críticos y productores de conocimiento.

En conclusión, la argumentación en matemáticas, desde los aportes de Vasco (1990), Valero; Skovsmose (2012) y los debates del subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, se concibe como una práctica cultural, situada y política que rebasa la lógica formal. Su función no se limita a validar enunciados, sino que se orienta a negociar significados, confrontar ideas y construir acuerdos razonados en contextos específicos. De este modo, la argumentación se convierte en un medio para que los estudiantes configuren aprendizajes matemáticos significativos y se posicionen como sujetos críticos capaces de transformar su realidad social.

DISEÑO CURRICULAR Y DIDÁCTICAS EMERGENTES

El docente como actor fundamental en el aula se debe preocupar por concebir la educación como una interacción comunicativa donde los estudiantes sean participantes desde el dialogo, cuestionen y soliciten explicaciones. El docente se debe cuestionar de acuerdo con los planteamientos de Kant (citado por Runge, 2000) sobre ¿cómo puede educar para liberar si la educación es coaccionarte, como puede producir emancipación y liberación? Pero más específicamente se debe preguntar acerca de cómo concebir la educación como práctica social mediada por las vivencias de cada estudiante.

Estas reflexiones llevan a problematizar las prácticas educativas y es ahí cuando la pedagogía como espacio de producción de conocimiento entorno a una problemática educativa, pasa por procesos históricos de configuración y reconfiguración que se van transformando con el tiempo (Runge, 2000). La pedagogía como campo disciplinar y científico que estudia la educación como una práctica social.

Desde la experiencia como docente de matemáticas surgen cuestionamientos sobre la realidad educativa: ¿cuál es el objetivo de que los estudiantes aprendan lo que se les enseña? ¿Se debe asumir que todo está previamente establecido y que no existen nuevos horizontes? De ahí que la argumentación en matemáticas no pueda concebirse simplemente como una validación formal de conocimientos a través de procesos sistemáticos y algorítmicos. En este sentido, surge un nuevo interrogante: ¿cuál es, en definitiva, el ideal de calidad educativa? Con lo cual se empiezan a vislumbrar horizontes alternativos, como el de formar ciudadanos críticos, capaces de leer su propia realidad social desde una perspectiva comprensiva.

En este horizonte crítico, resulta necesario reconocer que la argumentación en matemáticas se concibe como una práctica discursiva que fortalece el razonamiento lógico, la comprensión de fenómenos y la construcción colectiva de argumentos en comunidades que, usualmente, no están acostumbradas a llevar a cabo dinámicas más allá de la memorización y repetición de algoritmos, lo que confiere un carácter emancipador y transformador a la enseñanza, problematiza su sentido y amplía su alcance hacia los contextos sociales y políticos, posicionándose como una herramienta para reflexionar sobre las desigualdades y cuestionar la enseñanza tradicional.

En relación con estos planteamientos, Litwin (1996) resalta la didáctica como un campo de decisiones y mediaciones que da sentido a la práctica educativa, lo cual sitúa al docente como organizador de las situaciones de aprendizaje que desarrollen la argumentación matemática como escenario para construir ideas, vincular las realidades sociales y culturales de los estudiantes y, desde ahí, construir significados. De este modo, la didáctica se configura como el puente que vincula las perspectivas pedagógicas con las prácticas concretas del aula, favoreciendo la concepción de argumentación en matemáticas no solo como ejercicio curricular, sino también como de formación ciudadana.

En conclusión, la educación debe ser vista más allá de una transmisión de conocimientos y es ahí donde la pedagogía como disciplina busca comprender, problematizar y transformar, ya que plantea que el contenido de la enseñanza debe ser cercano al estudiante, que promueva una asociación de representaciones que estimulen, que inciten a pensar como relacionar la argumentación en matemática con contextos sociales y culturales y así construir un objeto propio de conocimiento.

MARCO METODOLÓGICO

El presente artículo se realiza por medio de un enfoque cualitativo con el objetivo de indagar por evidencias que permitan abordar la argumentación en la clase de matemáticas para posteriormente establecer una relación desde la perspectiva de la Educación Matemática Crítica.

La pregunta orientadora que guio el análisis fue: *¿cuáles son las tendencias, los hallazgos y los vacíos que reportan las investigaciones sobre el desarrollo de procesos de argumentación matemática en estudiantes de secundaria?*

Se emplea como estrategia metodológica el Análisis Textual Discursivo (ATD), con el propósito de generar nuevas comprensiones acerca de los fenómenos y discursos relacionados con la argumentación en matemáticas (Moraes; Galiazzi, 2006; Silva; Marcelino, 2023). El Análisis Textual Discursivo se desarrolla, en tres etapas: en primer lugar, el proceso de deconstrucción del corpus: el proceso de deconstrucción implicó fragmentar un elemento relevante de los artículos: 'el problema de investigación. Esta fragmentación permitió obtener unidades constitutivas a partir de las cuales se establecieron comprensiones emergentes.

1 Declaración de contribuciones y uso de inteligencia artificial: El presente artículo fue concebido, estructurado y redactado íntegramente por los autores, quienes asumieron las decisiones teóricas, metodológicas y analíticas del estudio. Durante el proceso de búsqueda y organización de la literatura se emplearon herramientas de inteligencia artificial (Elicit y Semantic Scholar) con el propósito de optimizar la recuperación de información científica y la categorización de fuentes. Asimismo, se utilizó el modelo de lenguaje ChatGPT (OpenAI, 2025) como apoyo complementario para la revisión estilística y la verificación de coherencia argumentativa, bajo supervisión y control humano en todo momento. El contenido, las interpretaciones y las conclusiones aquí presentadas son responsabilidad exclusiva de los autores, en coherencia con los principios éticos y de transparencia académica del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle.

FUENTES Y ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

La búsqueda de información se realizó a través de las bases de datos: *Scopus* y *Web of Science*, complementadas con la herramienta de IA *Elicit*, cuya función consistió en identificar artículos científicos relevantes que complementaran la información. Los documentos seleccionados con el tema del artículo a través de *Elicit*, fueron recuperados mediante el buscador *Semantic Scholar*, lo que permitió simplificar y optimizar el proceso de búsqueda de literatura.

Con el fin de garantizar la relevancia y calidad de los artículos seleccionados, se empleó inicialmente la ecuación de búsqueda: (*"Argumentación matemática"* OR *"Mathematical argumentation"* OR *mathematical argumentation*) AND (*"Secundaria"* OR *"high school"* OR *"Secondary"* OR *"Secondary"*) AND (*"Critical mathematics education"* OR *"EMC"* OR *"Critical mathematics"*) y posteriormente (*"Argumentación matemática"* OR *"Mathematical argumentation"* OR *mathematical argumentation*) AND (*"Secundaria"* OR *"high school"* OR *"Secondary"* OR *"Secondary"*), lo que permitió seleccionar y organizar los artículos que aportaron al corpus de datos necesario para la elaboración del artículo.

La distribución geográfica abarca América del Norte, América Central, América del Sur, Asia y Europa. El corpus inicial estuvo conformado por 104 artículos recuperados de las bases de datos. Tras la revisión, se identificaron 16 artículos repetidos. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión a 88 artículos, tal como se muestra en la Figura 1.

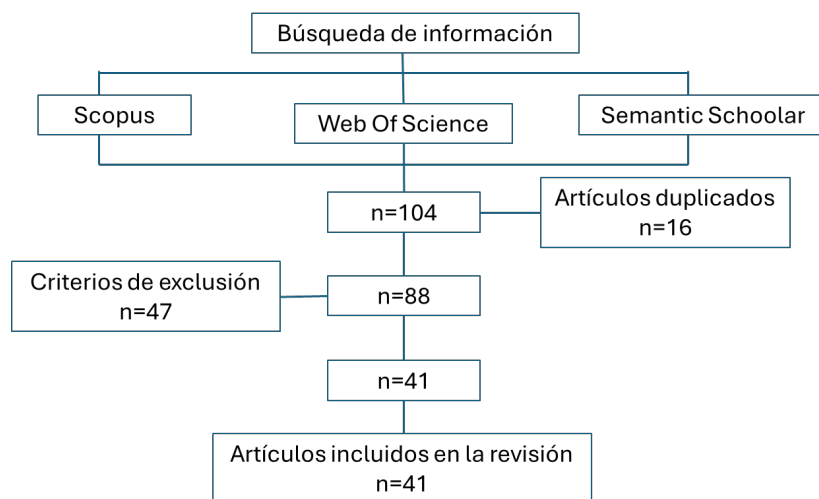
CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Como criterios de inclusión se tuvieron en cuenta los artículos que abordan la argumentación en matemáticas de educación secundaria, definiendo como línea de tiempo los publicados a partir del año 2012, por su aporte teórico y su relevancia con el cumplimiento del objetivo del artículo de investigación.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

Teniendo en cuenta el objetivo de la revisión sistemática, los artículos relacionados con argumentación matemática en primaria, argumentación matemática en educación superior y los relacionados con formación de maestros no fueron tenidos en cuenta. En esta revisión preliminar se determinó que 36 artículos no cumplían con los criterios temáticos y 11 artículos fueron excluidos al estar fuera de la línea de tiempo establecida. La figura 1 sintetiza el proceso de depuración y selección del corpus.

Figura 1 - Proceso de selección del corpus



Fonte: elaborado pelo autor a partir del proceso de selección del corpus (2026).

La revisión del corpus se llevó a cabo utilizando como base de análisis el Análisis Textual Discursivo propuesto por Silva; Marcelino (2023) y Moraes; Galiazzi (2006) basado en tres niveles:

Deconstrucción de los textos del corpus: se realizó una lectura detallada del problema de investigación planteado en cada

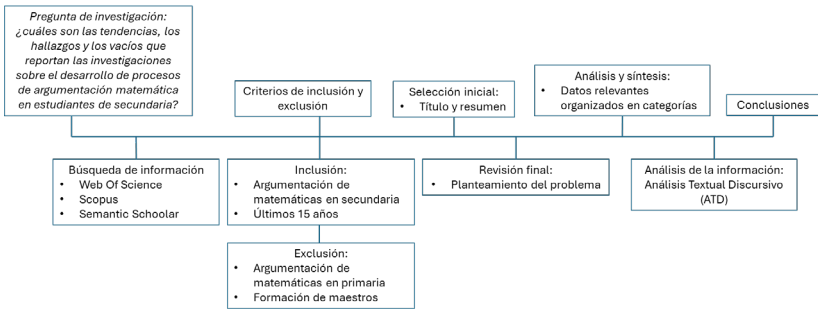
uno de los artículos seleccionados, fragmentando los textos en unidades de significado vinculadas con el objetivo de revisión: la argumentación en matemáticas en el nivel de secundaria. Cada fragmento fue considerado una expresión de sentido que, mediante sucesivas lecturas e interpretaciones, permitió reconocer regularidades, tensiones y significados emergentes.

Establecimiento de relaciones en elementos unitarios: la categorización agrupó los hallazgos en categorías a partir de las unidades de significado, lo que permitió establecer conexiones significativas entre los elementos analizados construyendo las categorías emergentes que surgieron inductivamente del análisis interpretativo. La categorización fue revisada y renombrada de acuerdo con las conexiones que surgían entre los datos y el marco teórico. La categorización siguió tres planos complementarios: a) Lo planteado en los artículos seleccionados; b) La dimensión teórica y; c) La subjetividad del investigador.

Comprensión emergente: la comprensión de este análisis dio lugar a la construcción de los establecimientos unitarios entre los elementos del Corpus y la descripción de cada categoría en un metatexto interpretativo, entendido como la síntesis que sintetiza las comprensiones emergentes del proceso, desde el cuál se reconstruyó el significado de argumentación en matemáticas como práctica discursiva. Se consolidaron concepciones emergentes a partir del proceso de análisis.

La figura 2 muestra la ruta metodológica, distribuida de acuerdo con las fases secuenciales que guiaron la elaboración del artículo, desde la pregunta de investigación hasta la elaboración del metatexto y las conclusiones. La ruta metodológica se estableció para lograr la coherencia con el objetivo, el enfoque cualitativo y la estrategia analítica empleada.

Figura 2 – Ruta metodológica



Fonte: elaborado por el autor a partir del diseño metodológico del estudio (2026).

La Tabla 1 presenta la distribución geográfica de los estudios analizados con el propósito de identificar las tendencias en investigación a partir del problema de investigación de cada artículo. La información se organizó de acuerdo con el país de procedencia de los estudios, lo que permitió reconocer la concentración de la producción académica sobre el tema. Además, se realizó el recuento del número de artículos clasificados en cada una de las categorías de análisis establecidas: 1); Modelos argumentativos; 2); Mediación docente; 3); Dificultades en argumentación. Los resultados evidencian que algunos artículos contribuyen simultáneamente a más de una categoría, lo que refleja la interdependencia de las problemáticas abordadas en torno a la argumentación en matemáticas.

Tabla 1 – Distribución geográfica y participación por categoría

Continente	País	Total	Participación por categoría			
			Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Contribuciones
América del Norte	EE. UU.	5	4	2	1	7
	México	4	4	3	1	8
América Central	Costa Rica	2	1	-	2	3

América del Sur	Colombia	6	2	5	2	9
	Chile	3	-	3	-	3
	Argentina	2	1	-	1	2
	Ecuador	1	-	1	-	1
	Venezuela	1	1	-	-	1
	Brasil	1	-	1	1	2
Europa	Reino Unido	2	2	1	-	3
	Alemania	2	1	1	-	2
	Suiza	1	-	1	-	1
	Suiza	1	-	1	1	2
	España	1	-	1	-	1
	Grecia	1	1	-	-	1
	Países Bajos					
Asia	Israel	3	-	3	1	4
	Indonesia	2	1	1	1	3
	Turquía	2	1	1	1	3
	China	1	1	-	-	1
		41	20	25	12	

Fonte: elaboración propia a partir de los resultados (2026).

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos obtenidos en la investigación. Los resultados se organizan en tres categorías, que surgieron en el desarrollo de la revisión: 1) Modelos argumentativos; 2) Mediación docente y 3) Dificultades en la argumentación, que estructuran las tendencias conceptuales identificadas.

MODELOS ARGUMENTATIVOS

Las investigaciones muestran énfasis en los modelos argumentativos ya que han cobrado relevancia al buscar aportes teóricos y metodológicos que lleven a entender cómo los estudiantes construyen y justifican argumentos. El modelo argumentativo más usado ha sido el de Toulmin, empleado para explicar la estructura de los argumentos, la aplicabilidad y sus limitaciones (Aberdein, 2020). Adicionalmente, se han abordado marcos computacionales para representar la argumentación a través de estrategias dialógicas heurísticas que buscan representar la argumentación matemática relacionada con situaciones reales, mediante interacciones, diálogos o colaboraciones (Corneli *et al.*, 2019; Fajardo; Larios, 2019; Morales *et al.*, 2021; Sukirwan *et al.*, 2017). Finalmente, el marco de Walton amplia esta perspectiva al considerar la pluralidad de los contextos y la dimensión epistémica (Aberdein, 2020).

Universalmente, se encuentra una dificultad institucionalizada de trasladar teorías generales de la argumentación a las matemáticas. Dove *et al.* (2023); Yu *et al.* (2022) muestran que, a pesar de los intentos de cuestionar la centralidad de la formación lógica en la evaluación de argumentos, los criterios usados son puramente formales. El modelo de Toulmin no siempre permite capturar cómo los estudiantes justifican la aceptación o cómo realizan el rechazo de argumentos, lo cual muestra una limitación de este esquema argumentativo (Nardi *et al.*, 2012). En este sentido, se hace necesario repensar los modelos de argumentación que surgen en la escuela, ya que muchas veces los estudiantes tienden a presentar dificultades debido a una visión reducida de la matemática y desconocen su papel en la construcción del conocimiento.

Se evidencia falta de criterios estandarizados para evaluar la argumentación en matemática, esto limita la construcción de modelos sólidos para valorar la calidad y estructura de los argumentos, así

como la comparación y sistematización en la investigación (Meyer; Schnell, 2024; Muskens *et al.*, 2024). Esta carencia, repercute en la escuela, donde la ausencia de la argumentación como práctica en la enseñanza de las Matemáticas, evidencia la distancia entre el currículo formal y las prácticas de argumentación de clase (Ávila-Hernández, 2016), consolidando una visión reduccionista de las matemáticas centrada en la prueba formal, separándola de formas argumentativas que se generan en la práctica aula (Renninger *et al.*, 2023).

Los estudiantes presentan dificultades para construir y validar argumentaciones en matemáticas de problemas contextualizados, y dificultades en la estructuración de componentes discursivos que configuran la argumentación (Benítez *et al.*, 2016; Fajardo *et al.*, 2015; Fajardo; Larios, 2019; Giayetto *et al.*, 2024) por lo que se requiere integrar recursos semióticos junto con elementos discursivos para fortalecer la argumentación enfocando en elementos sociales y culturales que faciliten la construcción y comprensión de argumentos matemáticos (Foster *et al.*, 2024; Salazar-Torres *et al.*, 2016).

Aunque se han realizado importantes esfuerzos para transformar tradición de enseñar matemáticas, enfocándose en integrar problemas que permiten comprender, interpretar y contextualizar problemas matemáticos (Gunes, 2024; Ramírez, 2024; Rodríguez, 2020) aún se mantienen diferencias significativas que se establecen entre una escuela que ha instituido y establecido prácticas innovadoras que favorecen la estructura y calidad de la argumentación.

En relación con el objetivo de estudio, se identifican tendencias teóricas y empíricas centradas en los modelos argumentativos, se reconoce la necesidad de repensarlos desde una mirada social. Como limitación se establece la falta de evidencia que permita establecer relación de la argumentación matemática con la Educación Matemática Crítica. La visión formalista continúa predominando en el aula, lo cual genera un vacío al alejar el contexto social y el discursivo del aula.

MEDIACIÓN DOCENTE

La integración de la argumentación en el aula no siempre es considerada una prioridad para el profesor de matemáticas, por lo cual se reduce a una práctica procedimental y algorítmica que limita la posibilidad de desarrollar pensamiento matemático (Ávila-Hernández, 2016; Conner *et al.*, 2014). Además, la falta de marcos conceptuales que permitan enseñar y evaluar la argumentación limita la comprensión de dinámicas argumentativas en contextos reales de clase (Fajardo *et al.*, 2015).

En este sentido, la labor del docente en la gestión y construcción de espacios dialógicos que relacionen la interacción en el aula con procesos argumentativos debe ser resaltada (Bayindir *et al.*, 2025; Ortiz Jiménez; Pérez Astorga, 2021; Ríos-Cuesta, 2021). Sin embargo, se evidencia falta de consensos acerca de lo que se entiende por argumentación y como debe ser analizada (Ríos-Cuesta, 2021; Valbuena-Duarte *et al.*, 2022), lo que evidencia falta de herramientas y estrategias para promover la argumentación en el aula de matemáticas (Kaiser; Presmeg, 2019; Muñoz-Campos *et al.*, 2020; Solar; Deulofeu, 2015).

La puesta en marcha de herramientas tecnológicas influye en las dinámicas argumentativas al establecer nuevas formas de interacción que permite desarrollar argumentos a partir de actividades basadas en situaciones reales, ampliando el repertorio y redefiniendo nuevas formas de participación (Ayalon *et al.*, 2024; Ayalon; Nama, 2024; Corneli *et al.*, 2019; Foster *et al.*, 2024). Las herramientas digitales apoyan la visualización de situaciones, con lo cual se contribuye a la construcción de un espacio de discurso argumentativo (Fajardo; Larios, 2019; Morales *et al.*, 2021). Acompañar la mediación digital implica implementar estrategias de enseñanza reflexiva que se integren pedagógica y contextualmente (Marín; Peña, 2018), permitiendo mejorar los argumentos como procesos de mediación (Metaxas *et al.*, 2016).

No obstante, las investigaciones abordan los desafíos que presentan los docentes en la implementación de estrategias argumentativas, mostrando brechas existentes entre pedagogía y práctica. Esto genera dificultades en la construcción de argumentos contextualizados (Ayalon *et al.*, 2024; Barrionuevo *et al.*, 2025) y plantea la necesidad de diseñar e implementar estrategias que fortalezcan la coherencia y solidez de los argumentos matemática en diversos contextos educativos, incluyendo los registros semióticos y los lenguajes matemáticos, al tiempo que se resalta la importancia de las estrategias comunicativas del docente en el aula (Salazar-Torres *et al.*, 2016).

La ausencia de espacios de interacción y confianza en el aula, reducen las oportunidades de los estudiantes para argumentar con sentido. Estas limitaciones se manifiestan también por la ausencia de mediaciones docentes que promuevan la interacción dialógica (Ayalon *et al.*, 2022; Muñoz-Campos *et al.*, 2020; Pranke; Frison, 2017; Ríos-Cuesta, 2021; Solar-Bezmalinovic, 2017; Tristanti; Nusantara, 2022) resaltan el papel de las emociones, la autoeficacia y la motivación como factores decisivos en la construcción y sostenimiento de argumentos matemáticos (Ayalon *et al.*, 2022; Pranke; Frison, 2017).

Resulta fundamental destacar el papel del docente como mediador en la argumentación matemática; no obstante, prevalece la enseñanza regida por procedimientos algorítmicos y no por elementos discursivos, ni la construcción colectiva de las matemáticas en el aula. Se evidencia que la mediación docente contribuye a fortalecer la creación de escenarios que permitan la participación de los estudiantes en contextos reales, sin embargo, la falta de formación docente y marcos conceptuales para enseñar y evaluar argumentación limita la articulación con la Educación Matemática Crítica. La argumentación matemática no puede reducirse a procesos cognitivos individuales, sino que deben constituirse como una práctica social, afectiva y situada (Arcidiacono; Bova, 2017).

DIFICULTADES EN LA ARGUMENTACIÓN

El contexto en matemáticas ha sido muchas veces subvalorado, ya que los maestros tienden a replicar los conocimientos aprendidos sin avanzar de forma significativa en sus prácticas cotidianas. Con frecuencia se guían por la intuición a pesar de que los contenidos requieren actividades que integren análisis y justificación. No obstante, estos contenidos suelen estar alejados de las realidades sociales y culturales de cada aula, lo que se traduce en dificultades para construir y validar argumentaciones a partir de problemas contextualizados (Benítez *et al.*, 2016; Renninger *et al.*, 2023).

Los procesos emocionales pueden generar dificultades en el aprendizaje de los estudiantes en la argumentación, pues si se generan espacios de ansiedad y miedo, se puede obstaculizar la comprensión y el pensamiento lógico (Ayalon *et al.*, 2022; Pranke; Frison, 2017; Tristanti; Nusantara, 2022). Estas emociones, ligadas con la concepción negativa de las matemáticas puede provocar desmotivación llevando a un bajo rendimiento, mientras que las emociones positivas pueden potenciar el aprendizaje en la argumentación.

Las investigaciones muestran dificultades en aspectos conceptuales, epistémicos y didácticos, que limita la construcción de argumentos matemáticos coherentes, especialmente cuando los problemas son contextualizados (Benítez *et al.*, 2016). Crespo (2015), muestra que los estudiantes confunden explicación, prueba y demostración, lo que otorga privilegio a la memorización formal sobre la comprensión argumentativa. Asimismo, los docentes enfrentan dificultades para fomentar discusiones matemáticas que vayan más allá de la exposición de procedimientos, limitando la construcción colectiva de argumentos (Duarte *et al.*, 2020), lo que perpetúa modelos tradicionales de enseñanza que obstaculizan la formación de pensamiento crítico e impide la emergencia de una argumentación situada (Gunes, 2024; Muñoz-Campos *et al.*, 2020).

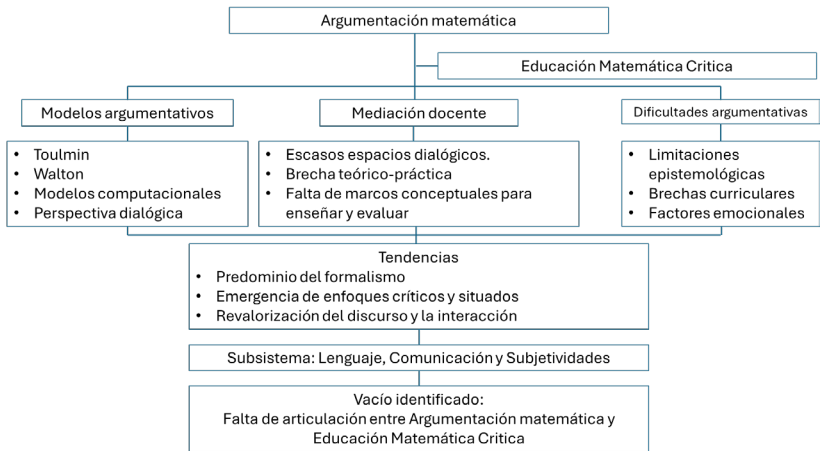
Las barreras sociales, culturales e institucionales representan otra dificultad debido a la tensión que se genera entre los contenidos curriculares y las prácticas reales de aula. Se evidencia una brecha entre los discursos normativos y las prácticas reales pedagógicas (Ríos-Cuesta, 2021; Ventura; Araya, 2025). En este sentido, la homogenización educativa restringe las prácticas argumentativas al unificar contenidos y reducir la diversidad de razonamientos, situación que repercute en diferentes pruebas de estado al no vincular condiciones estructurales de desigualdad y con la falta de claridad en la enseñanza de la argumentación matemática (Ramírez, 2024).

Estados Unidos, México y Colombia son los países de mayor aporte. Se resalta el enfoque en los modelos teóricos de argumentación en Estados Unidos, mientras que, en América del Sur, en Colombia y Chile se prioriza el papel del docente como mediador y las tensiones pedagógicas que emergen en el aula. Europa aporta una participación más dispersa, sus trabajos se centran en mediación docente. La categoría de dificultades en la argumentación es la menos trabajada ya que tiene escasa participación global como se evidenció en la Tabla 1. En conjunto, los resultados evidencian el predominio de enfoques formalistas y una limitada articulación entre la argumentación matemática y la Educación Matemática Crítica.

La Figura 3 muestra las categorías emergentes del análisis, que configuran las tendencias conceptuales identificadas. En la primera categoría se agrupan las investigaciones relacionadas con los modelos argumentativos de Toulmin, Walton y los enfoques computacionales. La segunda categoría se centra en mostrar la importancia de la mediación docente, sus tensiones, dificultades y retos en la enseñanza de la argumentación. Finalmente, en la tercera categoría, se evidencian las limitaciones conceptuales, curriculares y emocionales que afectan el desarrollo de la argumentación matemática en el aula. La interrelación de estas categorías muestra tendencias centradas en los aspectos cognitivos y procedimentales, aunque se muestran varios estudios emergentes con enfoques críticos

y situados. Se identifica, la ausencia de enfoques que articulen la argumentación matemática con la Educación Matemática Crítica, lo que limita su potencial formativo y su alcance en la construcción de pensamiento reflexivo y situado.

Figura 3 – Categorías emergentes del análisis



Fonte: elaboración propia a partir de los resultados (2026).

DISCUSIÓN

El desinterés y la falta de motivación de los estudiantes en el aula se ha convertido en uno de los problemas más frecuentes de la escuela, lo cual conduce a cuestionar el propósito del sistema educativo y, en particular, el sentido mismo. La enseñanza de las matemáticas en contextos de educación secundaria requiere un replanteamiento para integrar la argumentación en matemáticas que promueva una comprensión profunda y permita desarrollar una comunicación efectiva y una reflexión crítica sobre los conceptos matemáticos.

En el plano pedagógico, los hallazgos reflejan la forma en que se configuran las prácticas escolares; los criterios para evaluar la argumentación evidencian que la práctica escolar está configurada para reproducir respuestas correctas, no para sostener diálogos epistémicos ni controversias fundamentadas. La ausencia de criterios establecidos para evaluar la argumentación deja en evidencia la operación de prácticas hegemónicas bajo la lógica de control cognitivo, donde se legitiman saberes y no se democratizan (Valero, 2002).

El modelo de Toulmin se ha consolidado como el principal modelo implementado; sin embargo, este modelo ha sido cuestionado porque privilegia la estructura lógica del razonamiento, reduciendo la argumentación a un ejercicio formal de validez. En términos de Skovsmose (1999) esto se traduce en el paradigma del ejercicio, en el cual la actividad matemática se limita a la repetición y comprobación de procedimientos dentro de marcos cerrados. La crítica a los modelos argumentativos radica en que se ocupan de la estructura algorítmica de los problemas, sin cuestionar el sentido o relevancia del conocimiento producido, lo que genera dificultades para trasladar las teorías de argumentación al aula. Desde esta perspectiva, los escenarios de investigación planteados por Skovsmose (2000) proponen una alternativa para generar espacios donde el conocimiento se construya a partir de la interacción entre los sujetos y la negociación de significados.

Enseñar a argumentar desde la práctica discursiva permite articular comprensión, deliberación y acción frente a problemas reales, además de mostrar cómo la argumentación cobra sentido cuando los estudiantes pueden vincular la matemática con su experiencia. Las investigaciones mencionan la mediación docente como uno de los factores que más condicionan la emergencia y calidad de procesos argumentativos de acuerdo con las dinámicas pedagógicas, es decir, no debe ser entendida como una simple transmisión de contenidos, sino como un acto político y relacional que construye subjetividades y prácticas discursivas; el docente debe concebir

la argumentación en matemáticas como una práctica de alfabetización crítica, en la que los estudiantes aprenden no solo a justificar resultados, sino a dar sentido social y ético a su discurso matemático (Skovsmose, 1999).

Es importante definir el significado de argumentación en el aula de matemáticas y establecer como analizarla, ya que la falta de claridad genera incertidumbre. Al no ser claro lo que se espera, los maestros desconocen los diseños y mediaciones necesarias en el aula, lo que legitiman las prácticas tradicionales que minimizan la aparición de evidencia empírica sobre buenos resultados, reduciendo el interés curricular por priorizar la argumentación. Una habilidad que se puede adoptar es la integración de herramientas tecnológicas. Desde la Educación Matemática Crítica, este planteamiento coincide con Skovsmose (1999) al mencionar que la mediación tecnológica se inserta en un entramado social, ideológico y pedagógico que condiciona sus efectos y solo es transformadora cuando se articula a contextos socioculturales concretos y promueve la reflexión crítica del estudiante sobre su propio proceso.

Desde la perspectiva de la Educación Matemática crítica, las prácticas tradicionales centradas en la transmisión y reproducción de saberes universales configuran una limitación de carácter político, al desconocer la necesidad de formar sujetos capaces de comprender, interpretar, contextualizar y resolver problemas matemáticos desde sus contextos sociales y culturales. En estos escenarios, la argumentación se convierte en una práctica discursiva y social que permite cuestionar hegemonías establecidas y ampliar las formas de participación.

De igual forma, la argumentación en matemáticas no solo busca fortalecer la validez lógica de los argumentos, sino potenciar la agencia discursiva de los sujetos, con lo cual la argumentación se puede ver como una forma de emancipación y transformación social. En esa misma línea, resulta pertinente problematizar la idea

según la cual hablar de educación equivale a referirse únicamente a maestros que buscan influir en las disposiciones psíquicas para mantener o mejorar saberes y habilidades (A. Runge, Comunicación personal, septiembre 16 de 2025). Esta concepción referida al modelo conductista ostenta amplia aceptación en las aulas. Por lo cual, es necesario cuestionar la educación reducida al aprendizaje como simple consecución de fines principalmente aquellos relacionados al mercantilismo, sin atender los medios ni a la relevancia del cómo; es decir, a la dimensión moral y ética que confiere legitimidad a los procesos educativos (A. Runge, Comunicación personal, septiembre 16 de 2025).

Valero (2002) advierte que las matemáticas escolares operan como un discurso de autoridad que genera exclusión y dependencia cognitiva. Así, la mediación docente, al ser relacional y discursiva, se convierte en un dispositivo de emancipación o de control. Cuando se orienta hacia la reflexión, la argumentación situada y el reconocimiento de las voces estudiantiles, puede contribuir a la formación de sujetos críticos, reflexivos y conscientes del valor social de la matemática. La dimensión emocional y afectiva, trabajada por Ayalon *et al.* (2022) y Pranke; Frison (2017), debe leerse también desde una clave política. Las emociones no son neutras; son formas de posicionamiento frente al saber y al otro, lo que significa que el aula matemática es también un espacio de subjetivación, donde el docente media la posibilidad de sentir, pensar y actuar críticamente.

En lo investigativo, los modelos argumentativos muestran gran trascendencia en los estudios revisados, al buscar aportes teóricos y metodológicos que contribuyan a comprender cómo los estudiantes construyen argumentación. Las investigaciones convocan a un abordaje integral y contextualizado que reconozca la diversidad discursiva, cognitiva y cultural, propicie metodologías inclusivas y desarrolle la competencia argumentativa desde la educación secundaria (Skovsmose, 1999; Valero, 2002).

La argumentación en matemáticas debe leerse como una práctica de alfabetización crítica, en la que los estudiantes aprenden no solo a justificar resultados, sino a dar sentido social y ético a su discurso matemático. En Colombia, aunque el Ministerio de Educación Nacional (1998) concibe desde los lineamientos las matemáticas como una construcción social, en la práctica escolar no se trabajan de esta manera. Vasco (1990) advierte que “se cree que la matemática es, de todas las materias académicas, la más independiente de la cultura” (p. 6).

En particular, la argumentación matemática ha tenido una presencia reducida en educación básica y media debido a la concepción y práctica algorítmica y descontextualizada en la que suelen enseñarse las matemáticas. Las dificultades que se presentan en la argumentación matemática son el resultado de un entramado estructural y político que se ha encargado de estructurar lo que se considera legítimo en el aula. Skovsmose (2000) cuestiona que las prácticas matemáticas sean descontextualizadas y se enseñen desconociendo las realidades culturales y sociales de los estudiantes.

Las investigaciones brindan herramientas para inferir que las dificultades presentadas no son únicamente cognitivas, sino el resultado de pedagogías instrumentalizadas que priorizan la reproducción sobre la reflexión. Por ende, se hace necesario repensar la argumentación en matemáticas hacia escenarios discursivos de reflexión donde no solo se justifiquen procedimientos, sino que se problematicen condiciones sociales, es decir, dejar de lado la validación formal y que los procesos de razonamiento integren la dimensión social, ética y política. En esta misma línea, el ámbito investigativo evidencia vacíos entre la argumentación en matemáticas y los fundamentos de la Educación Matemática Crítica, lo que plantea la necesidad de generar marcos conceptuales y metodológicos que articulen ambas perspectivas.

Teniendo en cuenta las implicaciones anteriores, la argumentación en matemáticas, no solo debe ser vista desde la argumentación matemática, ya que se limita a procesos rigurosos algorítmicos, sino que como lo plantea la Educación Matemática Crítica, debe entenderse como una práctica social y política que supera el paradigma del ejercicio. Implica reconocer los contextos, las mediaciones del docente y las emociones que se generan en la formación de sujetos críticos capaces de construir significados matemáticos.

Esta reflexión aporta al subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividades de la Universidad de la Salle, al evidenciar como las formas discursivas y las prácticas argumentativas en matemáticas son fuente para la configuración de subjetividades críticas y reflexivas, transformando el lenguaje matemático en un medio de expresión, diálogo y construcción de sentido. Desde el punto de vista pedagógico, sitúa la argumentación en matemáticas como práctica emancipadora que cuestiona la homogenización curricular y promueve la formación de sujetos capaces de actuar críticamente frente a las realidades sociales y políticas por las cuales atraviesan. Aporta a futuras investigaciones que consideren como contribuyen las formas de expresión y las costumbres de los actores educativos a la configuración de subjetividades en matemáticas, como un instrumento esencial para la conformación de sujetos críticos y reflexivos.

CONCLUSIONES

Las investigaciones sobre la argumentación matemática con estudiantes de secundaria revelan tendencias teóricas y metodológicas centradas en los modelos argumentativos. Se reconoce el dominio del modelo de Toulmin sobre los modelos computacionales y el modelo de Walton. Estos factores evidencian limitaciones ya que contribuyen a la concepción y práctica de la argumentación

de manera formal, ya que no permiten evidenciar la forma como los estudiantes justifican la aceptación o cómo realizan el rechazo de argumentos. Con lo cual se generan interrogantes como: ¿de qué manera repensar los modelos de argumentación que surgen en la escuela, ya que muchas veces los estudiantes tienden a presentar dificultades debido a una visión reducida de la matemática y desconocen su papel en la construcción del conocimiento? ¿Cómo vincular la Educación Matemática Crítica a los procesos de argumentación, a fin de promover el pensamiento crítico y la reflexión más allá del dominio algorítmico?

Aunque se han realizado trabajos de investigación que permiten cuestionar y dialogar frente a problemas contextualizados que emergen como tendencia en estudios recientes, se evidencia la predominancia de la visión formalista e instruccional de la argumentación que suele reducirse a la verificación de procedimientos. Esto, repercute en la escuela, al evidenciar la distancia entre el currículo formal y las prácticas de argumentación de clase. Este desequilibrio da sentido a la crítica realizada por Skovsmose (2000), y Valero (2017) sobre una formación en matemática descontextualizada.

La mediación del docente configura gran relevancia en la integración de la argumentación en el aula, pues en sus decisiones se encuentra la transformación educativa orientada hacia la formación integral, ética y democrática de los estudiantes; cuando se promueven interacciones dialógicas, el uso reflexivo de tecnologías y la vinculación con contextos reales, se potencia la construcción colectiva de significados matemáticos. De ahí la necesidad de una mirada crítica hacia los referentes curriculares y en general al plan de estudios que orienta el rumbo de la escuela.

La revisión de literatura logró el objetivo de identificar las prácticas de aula en la escuela relacionada con la argumentación matemática con estudiantes de secundaria, identificando que la argumentación matemática en el aula enfrenta diferentes dificultades,

las cuales se clasifican en conceptuales, pedagógicas y emocionales, la prevalencia de la memorización sobre la comprensión, la réplica de prácticas tradicionales que limitan las discusiones argumentativas y el impacto de las emociones que obstaculizan el razonamiento lógico y la motivación.

Al considerar la argumentación en matemáticas como práctica discursiva, se hace necesario generar un interés por desnaturalizar las matemáticas como un lenguaje neutro y universalmente descontextualizado, por articular el contexto social y cultural con la argumentación, apostando por unas matemáticas que no solo resuelvan problemas, sino que por el contrario los interroguen. Con lo cual se puede cuestionar el lugar que ha ocupado la argumentación como práctica formal y como práctica discursiva en los currículos como práctica cotidiana. La mediación tecnológica se inserta en un entramado social, ideológico y pedagógico que condiciona sus efectos. Con lo anterior se establece que las herramientas tecnológicas en el aula aportan, pero su potencial depende de cómo son incorporadas críticamente en la práctica docente y en los procesos de interacción discursiva. En este sentido las herramientas digitales no pueden reducirse a la manipulación, sino que deben enfocarse en la construcción de significados matemáticos que vinculen el contexto y las experiencias de los estudiantes.

Se identifican tensiones entre la concepción de argumentación como práctica formal y conceptual centrado en prácticas transmitidas basados en la demostración como secuencias de pasos que prioriza la memorización y la repetición sin comprensión profunda; y la argumentación como práctica discursiva, situada que promueva el pensamiento crítico y la construcción colectiva de significados matemáticos.

Es necesario vincular la Educación Matemática Crítica a los procesos de argumentación en matemáticas, a fin de promover el pensamiento crítico y la reflexión más allá del dominio

algorítmico. La argumentación permite cuestionar, justificar y dialogar frente a problemas contextualizados, lo que materializa los principios de la Educación Matemática Crítica. En conjunto, ambos aspectos potencian una formación matemática con sentido social, político y cultural.

Reconocer el lenguaje como mediador en la construcción del conocimiento y la subjetividad, promueve una mirada crítica sobre las prácticas educativas de argumentación en matemáticas en educación secundaria. En este sentido, el Subsistema de Lenguaje Comunicación y Subjetividades de la Universidad de la Salle, permite realizar una comprensión profunda entre el discurso y la formación. Sin embargo, se evidencia un vacío teórico y metodológico respecto a la argumentación en matemáticas y la Educación Matemática Crítica, ya que son escasas las investigaciones que los relacionen, con lo cual se abre una alternativa para la reflexión y producción investigativa.

Finalmente, los autores, desde una postura epistemológica interpretativa-crítica y su experiencia como profesores de matemáticas, cuestionan la concepción del conocimiento matemático como neutro, universal y descontextualizado; por el contrario, lo conciben como una construcción social, discursiva y situada, en contextos sociales y políticos. En esta perspectiva, la argumentación se entiende como práctica que articula razón, lenguaje y experiencia, reconociendo a los sujetos epistémicos que se transforman mediante el diálogo. Esta posición se alinea con los propósitos de la Educación Matemática Crítica, que propende por la formación de sujetos críticos, capaces de producir significados matemáticos con sentido social, cuestionando las relaciones de poder e incentivando la justicia social en el aula.

REFERENCIAS

- ABERDEIN, A. Dialogue Types, Argumentation Schemes, and Mathematical Practice. *Revista de Lógica Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 159-182, 2021. Disponível em: <http://arxiv.org/abs/2011.13845>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- ARCIDIACONO, F.; BOVA, A. (ed.). *Interpersonal Argumentation in Educational and Professional Contexts*. Springer International Publishing, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59084-4>.
- ÁVILA-HERNÁNDEZ, O. Sobre la doxa; el logos en el aula de matemáticas frente a la argumentación. *Recme*, v. 1, n. 8, p. 40-52, 2016. Disponível em: <http://ojs.asocolme.org/index.php/RECME>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- AYALON, M.; NAMA, S. Secondary school mathematics teacher-perceived factors involved in argumentation: an emerging framework. *Research in Mathematics Education*, v. 26, n. 1, p. 193-214, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2156585>.
- AYALON, M.; WILKIE, K. J.; EID, K. H. Relating students' emotions during argumentative discourse to their learning of real-life functional situations. *Educational Studies in Mathematics*, v. 110, n. 1, p. 23-48, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10121-5>.
- AYALON, M.; WILKIE, K. J.; SWAID, R. Investigating students' arguments with real-life functional situations throughout a sequence of collaborative activities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, v. 20, n. 11, em2526, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/15482>.
- BARRIONUEVO, S. et al. Estrategias para fomentar el razonamiento lógico y la argumentación matemática. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, v. 7, n. 2, p. 10-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v17i2.1398>.
- BAYINDIR, N. et al. A Framework to Examine the Ways Mathematics Teachers Participate in and Support Collective Argumentation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 23, n. 5, p. 1369-1399, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10522-x>.
- BENÍTEZ, A.; BENÍTEZ, H.; GARCÍA, M. La argumentación sustancial: una experiencia con estudiantes de Nivel Medio Superior en clases de matemáticas. *Educación Matemática*, v. 28, n. 3, p. 175-216, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/405/40548562007/html/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

CALDERÓN, D.; LEÓN, O. El papel de la argumentación en las situaciones de validación del conocimiento matemático en el aula. *Relime*, v. 1, n. 4, p. 5-21, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/335/33540101.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CONNER, A. M. *et al.* Teacher support for collective argumentation: a framework for examining how teachers support students' engagement in mathematical activities. *Educational Studies in Mathematics*, v. 86, n. 3, p. 401-429, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9532-8>.

CORNELI, J. *et al.* Argumentation Theory for Mathematical Argument. *Argumentation*, v. 33, n. 2, p. 173-214, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10503-018-9474-x>.

CRESPO, C. La importancia de la argumentación matemática en el aula. *Ediciones Uniandes*, p. 23-29, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4136/Resumenes/Resumen_413653555008_1.pdf. Acesso em: 03 set. 2025.

DOVE, I. J. *Towards a theory of mathematical argument*. Kluwer Academic Publishers, 2008. p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11229-008-9422-4>.

DOVE, I.; NUSSBAUM, M.; PUTNEY, L. Bridging dialogic pedagogy and argumentation theory through critical questions. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, v. 11, n. 3, p. A7-A25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.548>.

DUARTE, V.; MÁRQUEZ, M.; VALBUENA, B. El rol del docente en la argumentación matemática de estudiantes para la resolución de problemas. *Espacios*, v. 41, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p15.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2025.

ELICIT. *Elicit AI research assistant* [Artificial intelligence software]. Ought Inc., 2024. Disponível em: <https://elicit.org>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FAJARDO, M. del C.; LARIOS, V. Descripción de procesos matemáticos en prácticas argumentativas. *Educación Matemática*, v. 31, n. 3, p. 61-84, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24844/EM3103.03>.

FAJARDO, M. del C.; LARIOS, V.; FLORES, Á. Algunos procesos matemáticos manifestados en la práctica matemática argumentativa de alumnos de secundaria. *Acta latinoamericana de matemática educativa*, 2015. Disponível em: <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/algunos-procesos-matematicos-manifestados-en-la-practica-matematica-argumentativa-de-alumnos-de-secundaria/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

FOSTER, J. *et al.* Supporting students' participation in collective argumentation: Use of displays in a secondary mathematics classroom. *Mathematical Thinking and Learning*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/10986065.2024.2371515>.

GIAYETTO, M. E.; MARKIEWICZ, M. E.; ETCHEGARAY, S. C. Personal meanings in the formulation and argumentation of conjectures by high school students. *Uniciencia*, v. 38, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15359/ru.38-1.1>.

GUNES, A. The development of mathematical argumentation: a case study on two mathematics classrooms. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, v. 19, n. 2, em0778, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29333/iejme/14581>.

KAISER, G.; PRESMEG, N. (ed.). *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*. Springer International Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7>.

LITWIN, E. *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. Paidós SAICF, 1996. p. 91-101. Disponível em: <https://ia601801.us.archive.org/5/items/camilloni-a-et-al-corrientes-didacticas-contemporaneas/Camilloni%2CA.%20et%20al.%20Corrientes%20didacticas%20contemporaneas.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MARÍN, F.; PEÑA, C. Competencia argumentativa matemática en sexto grado: una propuesta centrada en los recursos educativos digitales abiertas. *Revista de Pedagogía*, v. 39, p. 61-85, 2018. Disponível em: https://saber.ucvve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15704. Acesso em: 23 ago. 2025.

METAXAS, N.; POTARI, D.; ZACHARIADES, T. Analysis of a teacher's pedagogical arguments using Toulmin's model and argumentation schemes. *Educational Studies in Mathematics*, v. 93, n. 3, p. 383-397, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9701-z>.

MEYER, M.; SCHNELL, S. Normen bei der Bewertung von Argumenten – Bewertungskriterien und Bewertungstypen von Lehrpersonen. *Journal Für Mathematik-Didaktik*, v. 45, n. 2, p. 15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13138-024-00239-3>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares: matemáticas*. v. 1, 1998. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência; Educação*, v. 12, p. 117-128, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>.

MORALES, G.; RUBIO, N.; LARIOS, V. Typification of arguments produced by the mathematical practices of middle level students in dynamic geometry environments. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, v. 35, n. 70, p. 664–689, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a06>.

MUÑOZ-CAMPOS, V.; FRANCO-MARISCAL, A. J.; BLANCO-LÓPEZ, Á. Integración de prácticas científicas de argumentación, indagación y modelización en un contexto de la vida diaria: valoraciones de estudiantes de secundaria. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, v. 17, n. 3, p. 1–24, 2020. DOI: https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17i3.3201.

MUSKENS, M.; FRANKENHUIS, W. E.; BORGHANS, L. Math items about real-world content lower test-scores of students from families with low socioeconomic status. *Npj Science of Learning*, v. 9, n. 1, p. 19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00228-8>.

NARDI, E.; BIZA, I.; ZACHARIADES, T. 'Warrant' revisited: integrating mathematics teachers' pedagogical and epistemological considerations into Toulmin's model for argumentation. *Educational Studies in Mathematics*, v. 79, p. 157–173, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-011-9345-y>.

OPENAI. *ChatGPT* (versão outubro 2025) [Large language model]. 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

ORTIZ JIMÉNEZ, A.; PÉREZ ASTORGA, J. Caracterización de una gestión argumentativa que promueve articuladamente argumentación y modelación en el aula matemática de primaria. *Perspectiva Educacional*, v. 60, n. 3, p. 159–184, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1228>.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de la argumentación: la nueva retorica*. Gredos, 1994. Disponível em: https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24182w/perelman_tratado_argumentacion.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

PLANTIN, C. *La argumentación*. Tradução de Amparo Tusón Valls. Ariel, 1998.

PLANTIN, C. *Dictionnaire de l'argumentation: une introduction aux études d'argumentation*. Lyon: ENS Éditions, 2016.

PRANKE, A.; FRISON, L. M. B. Autoeficácia e motivação na resolução de problemas matemáticos contextualizados. *Revista de Estudos e Investigação Em Psicologia y Educación*, p. 001–005, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17979/ripe.20170.01.2119>.

RAMÍREZ, L. F. Prácticas argumentativas en la educación matemática costarricense. *Innovaciones Educativas*, v. 26, n. 41, p. 231-241, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22463/17948231.1016>.

RENNINGER, K. A.; GANTT, A. L.; LIPMAN, D. A. Comprehension of argumentation in mathematical text: what is the role of interest? *ZDM – Mathematics Education*, v. 55, n. 2, p. 371-384, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01445-4>.

RÍOS-CUESTA, W. Argumentación en educación matemática: elementos para el diseño de estudios desde la revisión bibliográfica. *Revista Amazonia Investiga*, v. 10, n. 41, p. 96-105, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34069/ai/2021.41.05.9>.

RODRÍGUEZ, M. E. Estrategias complejas en la resolución de problemas matemáticos contextualizados. *Educação, Escola; Sociedade*, v. 13, n. 15, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46551/ees.e202007>.

RUNGE, A. *La educación como práctica y la pedagogía como campo disciplinar y profesional: una diferencia necesaria*. 2000.

SALAZAR-TORRES, J. P.; CONTRERAS-SANTANDER, Y. L.; JAIMES-MORA, S. S. Semiótica: un recurso fundamental en los procesos de argumentación matemática escrita. *Eco Matemático*, v. 7, n. 1, p. 20-32, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22463/17948231.1016>.

SEMANTIC SCHOLAR. *Semantic Scholar AI literature search engine* [Database]. Allen Institute for AI, 2025. Disponible em: <https://www.semanticscholar.org>. Acceso em: 19 set. 2025.

SILVA, A. R. da; MARCELINO, V. de S. Análise Textual Discursiva: teoria na prática — mosaico de pesquisas autorais. In: *Análise Textual Discursiva: teoria na prática — mosaico de pesquisas autorais*. Encontrografia, 2023. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-025-2>.

SKOVSMOSE, O. Escenarios de investigación. *Ema*, v. 6, n. 1, p. 3-26, 2000. Disponible em: <https://files.core.ac.uk/download/12341595.pdf>. Acceso em: 14 ago. 2025.

SKOVSMOSE, O. *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Tradução de P. Valero. Kluwer Academic Publishers, 1999. v. 1. Disponible em: <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/hacia-una-filosofia-de-la-educacion-matematica-critica/>. Acceso em: 11 set. 2025.

SOLAR, H.; DEULOFEU, J. Estrategias comunicativas para promover el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemáticas. *Boletim de Educação Matemática*, v. 30, n. 56, p. 1092-1112, 2015. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291248570016.pdf>. Acceso em: 24 ago. 2025.

SOLAR-BEZMALINOVIC, H. Implicaciones de la argumentación en el aula de matemáticas. *Revista Colombiana de Educación*, n. 74, p. 155–176, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413653555008>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SUKIRWAN *et al.* The students' mathematical argumentation in geometry. *Journal of Physics: Conference Series*, v. 943, n. 1, 012026, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/943/1/012026>.

TAMAYO, O.; ZONA, R.; LOAIZA, Y. El pensamiento crítico en la educación: algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 11, n. 2, p. 111–133, 2015. Disponível em: <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4058>. Acesso em: 25 ago. 2025.

TRISTANTI, L. B.; NUSANTARA, T. The Influence of Infusion Learning Strategy on Students' Mathematical Argumentation Skill. *International Journal of Instruction*, v. 15, n. 2, p. 277–292, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15216a>.

VALBUENA-DUARTE, S.; CERVANTES-BARRAZA, J.; HERRERA-CONTRERAS, L. F. Patrones de argumentación colectiva en clase de matemáticas. *Eco Matemático*, v. 13, n. 1, p. 6–17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22463/17948231.3362>.

VALERO, P. Consideraciones sobre el contexto y la educación matemática para la democracia. *Cuadrante*, v. 11, n. 1, p. 49–59, 2002. DOI: <https://doi.org/10.48489/quadrante.22744>.

VALERO, P. El deseo de acceso y equidad en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, n. 73, p. 97, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce97126>.

VALERO, P.; SKOVSMOSE, O. *Educación matemática crítica: una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Ediciones Uniandes, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281438280>. Acesso em: 29 ago. 2025.

VASCO, C. El aprendizaje de las matemáticas elementales como proceso condicionado por la cultura. *Comunicación, Lengua y Educación*, n. 6, p. 5–25, 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126197>. Acesso em: 02 set. 2025.

VENTURA, R. M.; ARAYA, A. M. Argumentar en matemática: una perspectiva desde las directrices ministeriales en secundaria pública costarricense. *Actualidades Investigativas En Educación*, v. 25, n. 2, p. 1–36, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62582>.

YU, M. *et al.* Spatial processing rather than logical reasoning was found to be critical for mathematical problem-solving. *Learning and Individual Differences*, v. 100, 102230, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102230>.

17

*Jenny Katherine Vásquez De Alba
Natalia Andrea Palomá Barrera*

EL ERROR EN MATEMÁTICAS COMO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO:

REVISIÓN DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de las matemáticas, el error ha sido tradicionalmente ubicado a un lugar marginal, concebido como simple ausencia de la respuesta correcta o como marca de deficiencia en el aprendizaje. Concebirlo de este modo responde a una visión tecnicista de la matemática, que privilegia la exactitud sobre la reflexión. En contraste, las posturas sociocríticas invitan a reconocer el error como una oportunidad para el debate. En esta línea, Rodríguez; Mosqueda (2014), señalan que se ha identificado una tendencia que valora el error como un componente legítimo en la construcción del conocimiento matemático y en el fortalecimiento del desarrollo personal, incluida la autoestima. Esta perspectiva promueve una actitud abierta hacia el error, posibilitando su análisis y comprensión sin temor a cometerlo, así como la problematización y la construcción colectiva de significados. Al mismo tiempo, resalta sus implicaciones en la formación de sujetos críticos capaces de cuestionar la aparente neutralidad del conocimiento matemático.

En el campo de la educación matemática, la concepción del error ha experimentado transformaciones importantes. No obstante, en la escuela aún predomina una mirada tradicional, donde este se aborda desde perspectivas normativas centradas en la corrección y la prevención, tal como señalan investigaciones recientes (Vaz, 2022).

El presente artículo se sitúa en el campo de la educación matemática y se apoya en el análisis textual discursivo, lo que permite examinar cómo se han configurado los significados atribuidos al error en la investigación educativa. Desde esta perspectiva, se asume que el error no solo remite a dificultades de aprendizaje, sino también a construcciones culturales y discursivas que inciden en la formación de los estudiantes como sujetos críticos. Como afirma Skovsmose (1999), "las matemáticas se convirtieron en el lenguaje para discutir la naturaleza de los errores" (p. 98). lo que subraya la necesidad de comprenderlo en su dimensión discursiva y social.

En el subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividad del Doctorado en Educación y Sociedad persiste un vacío de conocimiento, dado que la investigación sobre el error en matemáticas ha privilegiado perspectivas cognitivas y metódicas, dejando en un segundo plano el análisis de sus dimensiones discursivas. Este vacío limita la posibilidad de comprender cómo el error participa en la construcción de subjetividades y en los procesos de significación social del saber matemático.

Por ello, este artículo presenta una revisión sistemática de 33 publicaciones que analizan sus implicaciones y potencialidades a partir de la metodología del análisis textual discursivo. El propósito es identificar los aportes que reporta la literatura científica y las implicaciones que estos generan para la educación secundaria. En este sentido, se busca reconocer el error como una categoría que trasciende la mera dificultad instrumental, situándolo como un objeto de reflexión, cultural y social que abre caminos hacia una educación matemática más crítica, equitativa y transformadora.

En este sentido, la revisión no solo busca describir tendencias, sino también aportar una comprensión crítica del error como fenómeno complejo que articula dimensiones epistemológicas, didácticas y sociopolíticas. A partir del análisis textual discursivo, emergen categorías que permiten interpretar el error como obstáculo epistemológico, como recurso didáctico en la práctica docente y como experiencia afectiva y social. Estas categorías revelan el valor teórico de la revisión al situar el error en el marco de la Educación Matemática Crítica, lo que abre posibilidades para repensar las prácticas pedagógicas y cuestionar los discursos que lo han reducido a una simple equivocación.

En este marco, se plantea la siguiente pregunta de revisión: *¿qué reportan las investigaciones relacionadas con el error en las matemáticas de educación secundaria y qué implicaciones se podrían determinar bajo la mirada de la Educación Matemática?*

MARCO TEÓRICO

Para abordar el concepto de error en matemáticas, es pertinente remitirnos a las distintas conceptualizaciones que se le han otorgado a lo largo de la historia, particularmente en el campo de la Educación Matemática. En algunos escenarios académicos, el error ha ocupado un lugar relevante como motor de avances en las disciplinas. Un ejemplo de ello lo ofrecen los estudios de Gaston Bachelard (1948), quien lo concibe como una etapa necesaria en la formación del conocimiento científico, y no como un simple accidente.

Sin embargo, antes de llegar a estas concepciones modernas, en la antigüedad el error se comprendía principalmente desde dos perspectivas. La primera, de carácter jurídico, lo definía como una falsa noción de la realidad. La segunda lo interpretaba desde una visión negativa, vinculada al fracaso y a la necesidad de corrección inmediata.

Si bien el error ha sido ampliamente analizado desde una epistemología que lo concibe como obstáculo epistemológico, en este trabajo se toma distancia de dicha postura. Según Brousseau (1998), estrechamente vinculado a esta noción, "el error no es solamente el efecto de la ignorancia o la incertidumbre, sino el efecto de un conocimiento anterior que, a pesar de su interés o éxito, ahora se revela falso o simplemente inadecuado" (p. 18). En este sentido, al hablar de *obstáculo epistemológico*, el autor no alude estrictamente a saberes erróneos, sino a formas de conocimiento que limitan o dificultan la construcción de nuevos aprendizajes. A partir de esta concepción surge también el planteamiento de la Teoría de las Situaciones Didácticas, entendida como un marco metodológico para diseñar, implementar y analizar situaciones de enseñanza-aprendizaje en matemáticas.

EL ERROR DESDE GASTON BACHELARD Y GUY BROUSSEAU: OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

Para abordar el concepto de error en matemáticas, es pertinente remitirnos a las distintas conceptualizaciones que se le han otorgado a lo largo de la historia, particularmente en el campo de la Educación Matemática. En algunos escenarios académicos, el error ha ocupado un lugar relevante como motor de avances en las disciplinas. Un ejemplo de ello lo ofrecen los estudios de Gaston Bachelard (1948), quien lo concibe como una etapa necesaria en la formación del conocimiento científico, y no como un simple accidente.

Sin embargo, antes de llegar a estas concepciones modernas, en la antigüedad el error se comprendía principalmente desde dos perspectivas. La primera, de carácter jurídico, lo definía como una falsa noción de la realidad. La segunda lo interpretaba desde una visión negativa, vinculada al fracaso y a la necesidad de corrección inmediata.

Si bien el error ha sido ampliamente analizado desde una epistemología que lo concibe como *obstáculo epistemológico*, en este trabajo se toma distancia de dicha postura. Según Brousseau (1998), estrechamente vinculado a esta noción, “el error no es solamente el efecto de la ignorancia o la incertidumbre, sino el efecto de un conocimiento anterior que, a pesar de su interés o éxito, ahora se revela falso o simplemente inadecuado” (p. 18). En este sentido, al hablar de obstáculo epistemológico, el autor no alude estrictamente a saberes erróneos, sino a formas de conocimiento que limitan o dificultan la construcción de nuevos aprendizajes. A partir de esta concepción surge también el planteamiento de la Teoría de las Situaciones Didácticas, entendida como un marco metodológico para diseñar, implementar y analizar situaciones de enseñanza-aprendizaje en matemáticas.

EL ERROR DESDE HENDRIK RADATZ: NATURALEZA

Dentro de los estudios sobre el error en educación matemática, Radatz (1980), desarrolla una de las primeras sistematizaciones rigurosas orientadas a explicar su origen y funcionamiento. A partir de la revisión de investigaciones previas y del análisis de dificultades recurrentes en el aprendizaje escolar, el autor plantea que los errores cometidos por los estudiantes no son sucesos fortuitos ni pueden reducirse a un simple desconocimiento. Por el contrario, se derivan de procesos cognitivos específicos vinculados con la manera en que los alumnos interpretan, organizan y aplican los contenidos matemáticos.

Su propuesta analiza el error desde múltiples dimensiones, entre las que se incluyen: su naturaleza y características, las causas que lo provocan, la importancia del análisis de errores como recurso didáctico, las perspectivas históricas y teóricas que lo sustentan, y algunas consideraciones de carácter filosófico.

Uno de los aportes más significativos de este autor para la revisión de la literatura es la afirmación de que las producciones erróneas evidencian obstáculos individuales y revelan que el estudiante aún no ha logrado apropiarse de ciertos conceptos, procedimientos o problemas desde una comprensión madura o científicamente sólida. Asimismo, sostiene que dichas equivocaciones pueden persistir durante varios años escolares si no existe una intervención docente explícita y pedagógicamente intencionada que permita abordarlas.

En esta línea, las contribuciones de Radatz constituyen un punto de referencia fundacional para los enfoques posteriores que buscan comprender el error no como un fallo aislado, sino como una manifestación significativa del proceso de aprendizaje matemático.

EL ERROR DESDE LUIS RICO: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

En el marco de las discusiones contemporáneas sobre el error en educación matemática, algunos autores se han alejado de las concepciones epistemológicas clásicas para situarlo en el plano didáctico y pedagógico. Entre ellos, Rico (1995), ocupa un lugar destacado al considerar que el error no puede entenderse únicamente como una manifestación del desconocimiento, sino como una expresión válida del modo en que los estudiantes organizan y construyen sus saberes matemáticos.

Desde esta perspectiva, el error no surge de manera casual, sino que se inscribe en sistemas de conocimiento previos que orientan la comprensión del estudiante. En consecuencia, más que un obstáculo a eliminar se convierte en una fuente de información sobre los procesos de pensamiento implicados en el aprendizaje. Rico sostiene que las conceptualizaciones incompletas, las hipótesis tentativas y las formulaciones inadecuadas no son simples equivocaciones, sino momentos constitutivos de la construcción del conocimiento.

Tomar esta postura implica cuestionar la tradición escolar que asocia el error con fracaso o deficiencia. Para este autor, resulta necesario desplazar la lógica sancionadora y sustituirla por una visión que incorpore la anticipación, el análisis y el uso didáctico del error como parte del proceso formativo. De ahí que toda práctica de enseñanza genere, de manera inherente, distintos tipos de error, no como excepción sino como consecuencia natural de los procesos de aprendizaje.

Asimismo, el autor plantea que su tratamiento exige un ejercicio permanente de revisión crítica, ya que el conocimiento escolar no se construye de forma lineal ni acabada, sino mediante aproximaciones sucesivas a la verdad matemática. Bajo esta mirada, el error se resignifica como una oportunidad para reconstruir comprensiones, ajustar significados y favorecer el desarrollo de un pensamiento matemático más reflexivo y consciente.

En síntesis, la perspectiva de Rico (1995), desplaza el error del plano exclusivamente epistemológico al terreno didáctico, otorgándole un carácter formativo que cuestiona directamente a las prácticas de enseñanza. Su aporte permite comprender el error no como una desviación que debe reprimirse, sino como una manifestación constitutiva del aprender y una herramienta para intervenir en el aula.

EL ERROR DESDE EDITH LITWIN Y ALICIA W. DE CAMILLONI: DIDÁCTICA DEL ERROR

Aunque su trabajo no se sitúa específicamente en la educación matemática, los aportes de Edith Litwin y Alicia W. de Camilloni resultan especialmente pertinentes para comprender el lugar del error en los procesos de enseñanza. Ambas autoras sostienen que, en el contexto escolar, los contenidos suelen abordarse a través de problemas carentes de relevancia social y el error rara vez adquiere un valor formativo: con frecuencia se ignora o se corrige de manera inmediata, sin analizarlo, anticiparlo ni integrarlo como parte del proceso de construcción del conocimiento.

Litwin (1997), retoma a Camilloni (1994), para señalar que los errores que cometen los estudiantes son diversos y responden a múltiples circunstancias. Frente a esta realidad, las autoras cuestionan la mirada tradicional y afirman que la didáctica debe conceder un lugar central al trabajo con las concepciones erróneas. Desde esta perspectiva, el análisis del error se concibe como un componente clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Comprender los problemas vinculados al discurso pedagógico implica, según ellas, examinar de manera crítica el uso del lenguaje en el aula. Las intervenciones del docente, particularmente a través de sus preguntas, pueden favorecer la reconstrucción conceptual desde una dimensión social del conocimiento o generar tensiones que permitan identificar y revisar ideas previas inadecuadas. Sin embargo, este

potencial se ve limitado cuando el profesorado descarta las interpretaciones de los estudiantes por considerarlas simplemente incorrectas, sin reconocer el valor que tienen para la negociación de significados.

POSICIONAMIENTO SOCIOCRTICO

Desde una visión sociopolítica de la educación matemática se busca propiciar prácticas de construcción de conocimiento a través de interacciones sociales, miradas y voces de colectivos críticos en diferentes territorios y escenarios en los que un educador matemático se pueda desenvolver y bajo la consideración de sistemas educativos que acojan no solamente a los estudiantes bajo una premisa de estandarización sino desde su singularidad, su cultura y sus contextos. Según Valero *et al.* (2015), las políticas educativas transnacionales y nacionales han colocado sistemáticamente al buen rendimiento en matemáticas como uno de los requisitos para la participación en la vida cultural, económica y política de las sociedades contemporáneas. En distintos países existe el deseo político de busca aumentar la formación y la competencia matemáticas. Al respecto:

- Antes de la Segunda Guerra Mundial el estudio de las humanidades se consideraba que iba a formar al ciudadano más virtuoso.
- 1950 - optimismo tecnológico y su relación con el desarrollo de currículos, los resultados daban una noción de progreso.
- 1980 - los educadores matemáticos se dieron cuenta de que muchas personas no estaban alcanzando los resultados esperados.
- Empoderamiento para todos. Supuesto de que la educación matemática empodera. Empoderamiento intrínseco, el empoderamiento en los usos y aplicaciones, empoderamiento crítico.

En concordancia con lo anterior, Skovsmose (2012), aborda la noción de obstáculo de aprendizaje, la cual ha sido comprendida tradicionalmente desde una perspectiva epistémica que la vincula con las preconcepciones o concepciones erróneas de los estudiantes acerca de determinados conceptos o ideas matemáticas. Sin embargo, esta interpretación no agota su comprensión. El autor propone ampliar dicha mirada al contrastar el obstáculo epistémico, centrado en el error, con una dimensión política, en la que se revela que ciertos procesos de exclusión educativa pueden presentarse bajo la apariencia de dificultades cognitivas o de bajo rendimiento. De esta manera, la dimensión política del obstáculo queda oculta tras discursos que responsabilizan al estudiante, sin reconocer las condiciones estructurales y sociales que configuran las desigualdades en el aprendizaje.

EL SENTIR PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

La escuela, tradicionalmente ha organizado sus prácticas desde la homogenización, declarando qué saberes y lenguajes son válidos y cuáles son marginados o innecesarios. Esta forma de estructurar el currículo, no solo define lo que se enseña y cómo se enseña, sino también lo que queda fuera de los marcos reconocidos del conocimiento y de la acción pedagógica. Bajo la idea de una supuesta universalidad, hemos decidido silenciar experiencias, formas de pensar y saberes situados, guiados en realidad por intereses institucionales, culturales y políticos.

En relación con la problemática expuesta, Runge (Comunicación personal, septiembre 16 del 2025), plantea que la pedagogía no puede verse como un simple método escolar, dándose como una respuesta al malestar frente a visiones reducidas de la educación. Para él, la pedagogía se pregunta por los sentidos y fines de formar, problematiza las prácticas y las vincula con los sujetos, los territorios y la sociedad. Esta mirada abre la posibilidad de darle un lugar político, ético y epistémico a mi rol como educadora.

IIFL Streaming (2025), Catherine Walsh desde una posición decolonial, nos invita a cuestionar las formas en que históricamente se ha producido, organizado y disputado el conocimiento. Su voz interpela las estructuras que han definido qué saberes importan y cuáles deben ser silenciados. En este sentido, advierte que reducir la pedagogía a la escolarización o confundirla con la didáctica es negarle su fuerza y su sentir. Para ella, la pedagogía no se trata simplemente de hacer o aplicar métodos; es, ante todo, una forma de estar en el mundo.

En relación con la anterior, la pedagogía como disciplina, se ocupa de comprender los procesos educativos. No se limita a repetir prácticas, sino que busca explicarlas y transformarlas críticamente. Desde esta mirada, se convierte en un campo que formula preguntas, interpreta tensiones y se vincula con la escuela, los territorios y quienes los habitan (A. Runge, Comunicación personal, septiembre 16 del 2025).

Quienes habitamos la escuela vivimos esas tensiones. Venimos de tradiciones pedagógicas que marcan nuestro hacer docente, pero no podemos asumirlas sin cuestionarlas. Revisar lo que decimos, hacemos y pensamos implica reconocer desde dónde hablamos y por qué enseñamos. Cuestionar no es rechazar, es entender con profundidad nuestras decisiones pedagógicas y didácticas.

En este sentido, Runge (n.d.), menciona que antes de reconstruir es necesario deconstruir. Él entiende la pedagogía como un campo profesional y situado, que cuestiona toda norma fija. Lo pedagógico no se reduce a métodos, sino que implica tomar postura frente al mundo y al conocimiento. Esta visión permite ver el error no como una falla, sino como una forma de relacionarse con el saber, revelando lo que ha sido invisibilizado por algunas estructuras de poder.

Por otro lado, Kap (2023), propone entender la didáctica como un espacio de mediaciones donde el error forma parte de sentidos, discursos e interacciones. No es solo lo que un estudiante “hace mal”, sino una forma situada de decir y pensar. Estas

perspectivas construyen una apuesta crítica en pedagogía y didáctica que rompe con la mirada homogénea de la escuela y valora el conocimiento situado, la reflexión sobre la práctica y el sentido colectivo. Esta mirada profundiza una trayectoria presente en el Doctorado en Educación y Sociedad, entendiendo la pedagogía y la didáctica como campos donde se articulan la investigación, la formación, la producción de conocimiento y las tensiones políticas que atraviesan las prácticas educativas.

Lo anteriormente expuesto, se conecta con mi investigación doctoral, porque entender el error no es buscar fallas, sino leer cómo nos relacionamos con el saber, con los lenguajes y con las formas en que se produce el conocimiento. En el aula, la pedagogía y la didáctica no se viven como algo mecánico, sino como una práctica reflexiva que escucha, interpreta y cuestiona lo que damos por hecho. Es ahí donde la educación se siente y se construye: no como transmisión, sino como pregunta, como apertura, como posibilidad de pensar con otros.

MARCO METODOLÓGICO

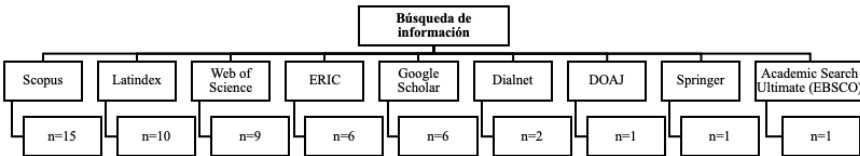
El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo hermenéutico, orientado a la interpretación de sentidos y significados construidos en torno al error en el campo de la educación matemática. Para tal fin, se utilizó el Análisis Textual Discursivo (ATD), entendido como un proceso que deconstruye los textos en unidades de significado, organiza dichas unidades en categorías emergentes y, finalmente, elabora metatextos interpretativos que generan nuevas comprensiones (Moraes; Galiazzi, 2007).

La pregunta orientadora que guio el análisis fue: ¿qué reportan las investigaciones relacionadas con el error en las matemáticas de educación secundaria y qué implicaciones se podrían determinar bajo la mirada de la Educación Matemática Crítica?

FUENTES Y ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

La búsqueda se realizó en bases de datos académicas reconocidas por su rigurosidad y cobertura internacional: Scopus, Latindex, WOS, ERIC, Google Scholar, Dialnet, DOAJ, Springer, Academic Search Ultimate (EBSCO) (Ver **figura 1**). La ecuación de búsqueda empleada fue: (Error OR Mistake OR “Wrong answer” OR “Incorrect answer”) AND (Math OR Mathematics) AND (Education). Aunque el rango temporal establecido fue de 2015 a 2025, se incluyó un artículo de 2014 por su relevancia teórica y enfoque crítico frente al error.

Figura 1 - Bases de datos



Fonte: elaboración propia. Se presenta la distribución de artículos recuperados en cada base de datos, considerando la ecuación de búsqueda aplicada. (2026).

CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Los criterios de inclusión se establecieron con el propósito de garantizar la pertinencia, coherencia y calidad de los estudios seleccionados para la revisión. En este sentido, se incluyeron aquellos artículos disponibles en texto completo, lo que permitió acceder de manera integral al contenido y analizar con profundidad sus planteamientos teóricos y metodológicos. Asimismo, se consideraron los trabajos que presentaran una relación explícita con el estudio del error en matemáticas, ya fuera desde perspectivas cognitivas,

didácticas, epistemológicas o afectivas, siempre que abordaran el error como objeto principal de análisis dentro del ámbito de la educación matemática.

Por su parte, los criterios de exclusión se orientaron a delimitar el corpus y evitar redundancias o desvíos temáticos. Se excluyeron, en primer lugar, los estudios duplicados o repetidos en distintas bases de datos, con el fin de preservar la singularidad de las fuentes analizadas. También se descartaron los textos ajenos al campo de la educación matemática, es decir, aquellos que, aunque mencionaran errores o dificultades de aprendizaje, no se inscribían en un marco didáctico o pedagógico vinculado a las matemáticas. Finalmente, se excluyeron las investigaciones centradas en los niveles de educación básica primaria o educación superior, dado que el interés de esta revisión se focaliza en la educación secundaria, nivel en el cual emergen con especial relevancia los procesos de transición cognitiva y conceptual que influyen en la aparición y comprensión de los errores matemáticos.

PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DEL CORPUS

Inicialmente se recuperaron 51 artículos científicos. Tras aplicar los criterios de exclusión, el corpus final quedó conformado por 33 estudios, los cuales fueron organizados en una matriz de sistematización que permitió identificar elementos clave como el problema de investigación, los resultados y hallazgos, y las conclusiones de cada texto.

DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El corpus incluye 33 artículos publicados entre 2015 y 2025, con una distribución geográfica diversa que abarca investigaciones

realizadas en América Latina, Europa y Asia (Ver tabla 1), lo que permite una lectura comparativa de las concepciones del error en distintos contextos educativos. La mayoría de los estudios se desarrollan en contextos urbanos, aunque también se identifican aportes desde zonas rurales, lo que enriquece la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada.

Tabla 1 – Relación categorías vs países

Continente	País	Cat.1. Errores vinculados al contenido matemático y sus fundamentos epistemológicos.	Cat.2. El error como recurso didáctico y en la práctica docente.	Cat.3. Dimensión afectiva y subjetiva del error.	Total
África	Zimbabue	1			1
	Sudáfrica	1	1		2
	Ghana	2			2
América	Brasil		1	1	2
	Chile	1			1
	Colombia		2		2
	Ecuador		2		2
	El Salvador		1		1
	Estados Unidos		2		2
	México		2	1	3
	Venezuela			1	1
Asia	Filipinas	1			1
	Indonesia	2	1		3
	Malasia	1			1
	Tíbet (región autónoma de China)		1		1
	Turquía (transcontinental)	2	2		4

Europa	República Checa	1	1	
	Suiza	1	1	
	Alemania	1	1	
	España	1	1	
Total	12	18	3	33

Fonte: elaborado por el autor (2026).*.

* La tabla clasificatoria organiza los artículos revisados según el país de origen y la categoría temática principal abordada. Esta estructura permite visualizar de forma sistemática las tendencias geográficas y conceptuales en el tratamiento del error en las matemáticas.

FASE 1: UNITARIZACIÓN Y DECONSTRUCCIÓN TEXTUAL

Inicialmente se obtuvieron 51 artículos mediante una búsqueda sistemática en bases de datos académicas reconocidas, aplicando criterios de inclusión relacionados con el enfoque en educación matemática y el tratamiento del error. Sin embargo, durante el proceso de análisis fue necesario excluir aquellos estudios que se centraban en educación básica primaria o educación superior, ya que el interés de esta investigación se circunscribe exclusivamente al nivel de educación secundaria.

Los textos seleccionados fueron sometidos a una lectura minuciosa y reflexiva, organizada a través de una matriz de sistematización que permitió identificar elementos clave como el problema de investigación, los resultados y hallazgos, y las conclusiones de cada estudio. A partir de esta lectura, se realizó la segmentación de los textos en unidades de significado, entendidas como fragmentos discursivos que expresan concepciones, clasificaciones y funciones del error matemático.

Este proceso implicó una deconstrucción textual, orientada a desarticular las estructuras narrativas para revelar las tensiones, supuestos y posicionamientos ideológicos subyacentes en torno al error. La pregunta orientadora de esta fase fue: ¿qué reportan las investigaciones relacionadas con el error en las matemáticas

de educación secundaria y qué implicaciones se podrían determinar bajo la mirada de la Educación Matemática Crítica?

FASE 2: CATEGORIZACIÓN TEÓRICA EMERGENTE

Las unidades de significado fueron agrupadas en categorías analíticas, construidas en diálogo con referentes teóricos como Bachelard, Brousseau, Radatz, Rico, D'Amore *et al.* y Valero. Este proceso permitió establecer tres categorías emergentes que articulan los hallazgos empíricos con las perspectivas teóricas sobre el error en matemáticas. Las categorías no solo organizan el corpus textual, sino que también visibilizan las formas en que el error es concebido, abordado y resignificado en las prácticas educativas.

FASE 3: ELABORACIÓN DE METATEXTOS HERMENÉUTICOS

La última fase consistió en la producción de metatextos, entendidos como interpretaciones hermenéuticas que trascienden la descripción literal de los textos analizados. Estos metatextos permiten resignificar el error matemático como una oportunidad para la comprensión sociocrítica, reconociendo su potencial formativo en la construcción del pensamiento matemático y en la transformación de las prácticas pedagógicas. Esta resignificación se inscribe en una perspectiva crítica que interpela las lógicas tradicionales de evaluación y enseñanza, proponiendo una mirada más inclusiva, reflexiva y contextualizada del error en el aula.

RESULTADOS

Si bien el error en matemáticas ha sido ampliamente estudiado, la mayoría de las investigaciones se concentran en clasificar

los errores o en abordarlos únicamente como una estrategia para favorecer el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, esta perspectiva limita la comprensión del error, pues deja de lado su potencial como espacio de empoderamiento crítico del estudiante y como una oportunidad para promover transformaciones sociopolíticas en el ámbito educativo.

La figura 2 sintetiza los principales hallazgos de la revisión de la literatura sobre el error en educación matemática. A partir del análisis de los estudios seleccionados, se identificaron tres categorías que agrupan las problemáticas, enfoques y aportes más recurrentes en las investigaciones. Estas categorías permiten comprender cómo se ha abordado el error desde distintas perspectivas: su manifestación en contenidos específicos, su potencial didáctico, las concepciones y prácticas docentes que lo atraviesan, y las dimensiones epistemológicas, evaluativas y afectivas que lo sustentan.

Figura 2 - Categorías



Fonte: elaboración propia del análisis de los artículos y su diálogo con el marco teórico emergen tres categorías que organizan las concepciones y funciones atribuidas al error en las matemáticas. (2026).

ERRORES VINCULADOS AL CONTENIDO MATEMÁTICO Y SUS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Esta categoría se enfoca en analizar el error desde su relación con el conocimiento matemático, considerando los tipos de errores conceptuales, procedimentales y epistemológicos.

Algunos estudios señalan que los errores surgen debido a distractores, algunos centrados en aspectos cognitivos del estudiante (Fitria *et al.*, 2023; Obeng *et al.*, 2024), y otros atribuidos a diseños deficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorecen la persistencia de conceptos erróneos (A. Z. Özdemir; Toker, 2025). Una propuesta para superar estos obstáculos conceptuales consiste en identificar y analizar los tipos de errores que cometen los estudiantes, recomendando una enseñanza inductiva y de práctica constante, donde el error se convierte en guía para mejorar la instrucción (Díaz; Flores, 2022; Fitria *et al.*, 2023; Obeng *et al.*, 2024).

Asimismo, investigaciones como las de Aksoy; Yazlik (2017), Kenney; Ntow (2024), Khalo *et al.* (2022), Saifurrisal (2022) y Ying Liew *et al.* (2022) abordan el error desde la comprensión lectoescritora. En sus resultados, exponen una mayor preocupación por los errores conceptuales y procedimentales, mientras que la escritura matemática recibe escasa atención. Una de sus conclusiones destaca que el error escrito afecta la comprensión conceptual, así como la representación, interpretación y significado matemático.

Por otro lado, las dificultades con el lenguaje, señaladas por Khalo *et al.* (2022) y Xin *et al.* (2023), obstaculizan la comprensión matemática y limitan el desarrollo del pensamiento lógico y la capacidad de resolución de problemas. En este enfoque, el error se aborda como resultado de un obstáculo epistemológico, y no como una simple falla, como suele interpretarse en el contexto escolar.

A partir de estos estudios, surge una preocupación creciente, ya que los errores en la educación matemática afectan el rendimiento académico. Se observa que estos errores se presentan con mayor frecuencia cuando los problemas propuestos no están contextualizados (Aksoy; Yazlik, 2017; Díaz *et al.*, 2020). Además, persiste entre los estudiantes la tendencia a aplicar procedimientos memorizados (Aksoy; Yazlik, 2017; Saifurrisal, 2022), sin comprender su propósito, especialmente en la resolución de problemas que requieren interpretación o reformulación. Esta situación se atribuye a la forma en que se enseña, lo que favorece la aparición de errores derivados de dificultades en la comprensión de conceptos matemáticos y de obstáculos epistemológicos.

Finalmente, Díaz; Flores (2022), proponen una mirada crítica frente a la enseñanza tradicional de las matemáticas, en la que se priorice la comprensión profunda sobre la memorización. Por su parte, Trninic *et al.* (2018), enfatizan la revalorización del error como parte del proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento. Señalan que, históricamente, el error ha sido fuente de avance en las matemáticas formales. Por ello, reconocer el error en el aula representa una oportunidad para argumentar, explorar y construir saberes, promoviendo un aprendizaje más abierto, reflexivo y creativo.

EL ERROR COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Esta categoría reúne los estudios que conciben el error como una oportunidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el error se entiende como un instrumento para el aprendizaje tanto del estudiante como del docente, en la medida en que posibilita reconocer los procesos de pensamiento que se expresan ante respuestas incorrectas. En la mayoría de los casos, estos procesos se analizan a partir de espacios de diálogo y reflexión generados en torno a la resolución de ejercicios o problemas matemáticos.

En los últimos años, la práctica docente en matemáticas se ha interpelado con preguntas como: ¿por qué se presenta el error?, ¿cómo superarlo?, ¿cómo mediar ante su aparición?, y ¿qué tipos de errores se evidencian en los estudiantes? Diversas investigaciones coinciden en que el error no debe ser castigado ni ignorado, sino aprovechado como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Molina *et al.*, 2025; Ngoveni, 2025; Savić *et al.*, 2021; Türkdoğan; Yildiz, 2021; VVizcarra;Gómez, 2016). Aunque actualmente se promueve una aula activa e inclusiva, los estudios evidencian que el error continúa siendo percibido de manera negativa, persistiendo prácticas de corrección o penalización. En esta misma línea, en el aula se mantienen concepciones negativas frente al error, lo cual genera un impacto emocional en los estudiantes (Barquero, 2023).

Ante esta situación Rivera; Vines (2025), proponen transformar la concepción del error para que deje de ser visto como señal de fracaso y se convierta en una oportunidad reflexiva que fortalezca la comprensión conceptual, el pensamiento crítico y la metacognición. Incluso, al entrevistar a estudiantes de secundaria, se evidencia que consideran el error útil en su aprendizaje, ya que permite la construcción de saberes, la retroalimentación y la investigación (Vaz; Nasser, 2023).

Los estudios centrados en la práctica docente concluyen que, al reconocer el error como parte de la dinámica del aula, se enriquece la evaluación formativa, los ambientes de aprendizaje colaborativo, la confianza y la comprensión conceptual (Páez *et al.*, 2024). Además, se enfatiza la importancia de atender las respuestas incorrectas y su argumentación, con el fin de fomentar la comprensión conceptual. No obstante, se observa que, en la mayoría de los casos, el error no se aprovecha como herramienta, lo que limita el desarrollo del pensamiento matemático.

En esta misma línea, Okumus *et al.* (2024), proponen el uso del contraejemplo como estrategia para refutar el razonamiento

incorrecto y generar conflicto cognitivo, promoviendo así la autonomía del estudiante, lo cual favorece el aprendizaje y el desarrollo de su pensamiento matemático.

En conclusión, aunque existen investigaciones que abordan el error en las matemáticas, persiste una escasa preocupación sobre cómo los profesores en formación lo integran en la planificación e implementación de la enseñanza (González *et al.*, 2015; G. Özdemir *et al.*, 2022). Las investigaciones que buscan comprender el error como recurso de aprendizaje o como elemento de la práctica docente identifican los tipos de errores presentes en el aula y evalúan el estado cognitivo del estudiante. A partir de ello, se toman decisiones sobre cómo integrar el error en la práctica, se diseñan tareas y se plantean acciones concretas para mejorar la enseñanza.

DIMENSIÓN AFECTIVA Y SUBJETIVA DEL ERROR

Los trabajos agrupados en esta categoría exploran las emociones, creencias, actitudes y percepciones que estudiantes y docentes tienen frente al error en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. En este enfoque, el error no se concibe como un fenómeno, sino como una experiencia afectiva que influye en la manera en que estudiantes y docentes se relacionan con el conocimiento matemático.

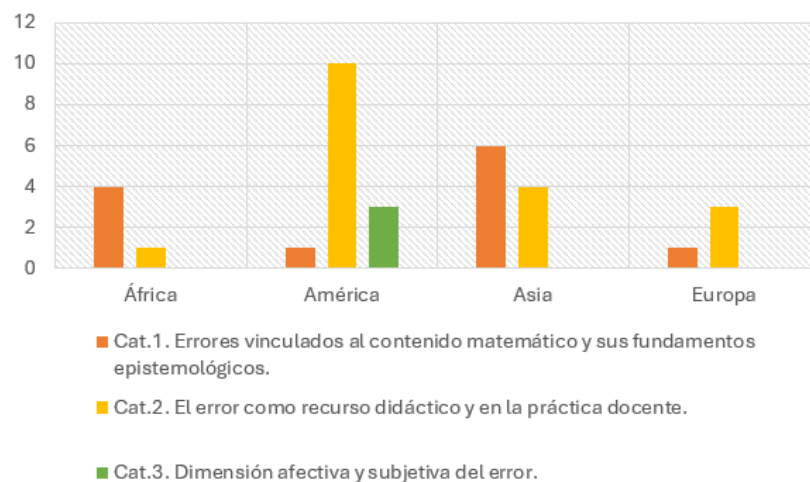
Para iniciar, ahondaremos en las investigaciones que van en línea de ver el error como un factor que es señal de fracaso y por lo tanto incapacita y limita el aprendizaje, afectando la autoestima y la motivación de los estudiantes. Castañeda *et al.* (2024), destaca la importancia de reconceptualizar el error como parte inherente del proceso de aprendizaje y desarrollo del conocimiento matemático, para esto, se enfatiza en la agentividad del estudiante, en estrategias cognitivas, autorregulatorias y epistemologías personales, en donde los ambientes de aprendizaje promuevan la resiliencia, la autonomía y la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, el uso de palabras como “error” o “besteira” (tonte-ría) por parte del profesor, da lugar a situaciones que afectan la experiencia del estudiante y su posibilidad de pensar, inventar y/o participar (De Oliveira, 2017). La autora, cuestiona ¿qué es válido o inválido en el aula de matemáticas?, estamos inmersos en una pedagogía que privilegia la obediencia; no obstante, ¿dónde está la experiencia vivida en la escuela?, para poder dar respuesta a esto, se sugiere una mirada crítica que reivindica el error, como expresión legítima del pensamiento, capaz de generar aprendizaje y transformación.

Finalmente Rodríguez; Mosqueda (2014), tienen un posicionamiento más social frente al error, reflexionando cómo la enseñanza tradicional de las matemáticas reproduce relaciones de poder opresivas en el aula. En el desarrollo de su investigación se cuestiona cómo la relación entre docente y estudiante impide un aprendizaje significativo y crítico de las matemáticas. Para dar respuesta a esta cuestión, se realiza un dialogo freireano, buscando una actitud positiva frente al error, valorándolo como parte del aprendizaje y del desarrollo personal, es así que, al error matemático se le da un lugar humanista, considerándolo parte del proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento.

El análisis evidencia un vacío significativo en la literatura respecto a la dimensión afectiva y subjetiva del error en matemáticas. Solo tres estudios en América abordan esta perspectiva (Ver **figura 3**), lo que revela una tendencia dominante a reducir el error a aspectos cognitivos o didácticos, dejando de lado su carácter social y experiencial.

Figura 3 – Distribución de estudios por región y categoría emergente



Fonte: Elaboración propia a partir de la revisión de 33 artículos. El gráfico muestra la distribución de estudios por región y categoría emergente, evidenciando el vacío en la dimensión afectiva y subjetiva del error, lo que limita su comprensión como práctica social en la educación matemática (2026).

Esta ausencia limita la posibilidad de comprender el error como una práctica situada, cargada de significados que inciden en la construcción de subjetividades y en la relación del estudiante con el conocimiento matemático. Ignorar esta dimensión implica perder la oportunidad de resignificar el error como elemento constitutivo de las prácticas sociales en el aula, capaz de generar espacios de diálogo, participación y justicia educativa. El vacío identificado plantea la necesidad de ampliar las investigaciones hacia enfoques críticos y afectivos que reconozcan el error como experiencia vivida y no solo como desviación técnica.

DISCUSIÓN

El tratamiento del error en la educación matemática, particularmente en los niveles de educación básica y media, ha estado históricamente marcado por una visión tradicional que lo concibe como un obstáculo que interrumpe el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva ha dado lugar a dos enfoques predominantes: uno centrado en identificar sus causas, y otro que lo reconoce como un recurso valioso dentro de la práctica docente. En ambos casos, se observa una transformación en su concepción, pasando de ser entendido como una equivocación cognitiva a ser considerado una oportunidad para la comprensión, la reflexión y la formación.

Diversas investigaciones señalan que los errores en la resolución de problemas matemáticos pueden originarse en olvidos, bloqueos o procedimientos incorrectos. Sin embargo, cambiar la mirada sobre el error permite a los docentes acceder a los procesos de pensamiento de los estudiantes, promoviendo espacios de argumentación y reflexión. Desde la experiencia docente, se reconoce que brindar al estudiante la posibilidad de explicar cómo resolvió una tarea puede revelar comprensiones conceptuales que, en ocasiones, desdibujan la frontera entre lo correcto y lo incorrecto. Así, el error se convierte en una herramienta para orientar la retroalimentación y enriquecer la enseñanza.

No atender adecuadamente el error puede generar en los estudiantes una actitud negativa hacia las matemáticas, al asociarlo con el fracaso o la ignorancia (Castañeda *et al.*, 2024; Vaz, 2022). Por ello, es necesario replantear su interpretación en el aula, promoviendo una cultura pedagógica que lo valore como parte del aprendizaje. Esta transformación implica modificar las prácticas docentes y fortalecer en los estudiantes una actitud crítica y constructiva frente a su propio proceso de comprensión.

En este marco, se evidencia una brecha en la formación docente, especialmente en lo que respecta a la integración del error en la planificación e implementación de la enseñanza. Tal como señalan Ozmusul; Bindak (2022), incorporar la lectura y la reflexión como herramientas pedagógicas puede fortalecer el pensamiento matemático. Asimismo, la resolución de problemas contextualizados permite fomentar el análisis crítico y reconocer el error como parte constitutiva del aprendizaje, alejándose de una enseñanza centrada exclusivamente en el resultado.

Existe una tendencia creciente a considerar el error como parte constitutiva del aprendizaje matemático, al punto de ser conceptualizado como un “recurso didáctico”. Desde esta perspectiva Litwin (1997), no lo interpreta como un accidente, sino como una manifestación del pensamiento en construcción. Las respuestas equivocadas, lejos de ser descartadas, revelan hipótesis e intuiciones que pueden ser analizadas colectivamente. Esta mirada rompe con la enseñanza centrada en la corrección y da paso a una didáctica que entiende el error como producción. En consecuencia, la didáctica deja de ser una técnica de transmisión para convertirse en un espacio de análisis y resignificación del pensamiento.

Profundizar en el papel del error en actividades matemáticas significativas para los estudiantes permite comprender cómo construyen sentido a partir de sus experiencias previas, interpretaciones y estrategias. En estos contextos, el error adquiere una dimensión formativa, al revelar no solo lo que el estudiante no comprende, sino también cómo piensa y qué significados atribuye a los objetos matemáticos. Esta mirada favorece la reestructuración conceptual y el desarrollo del pensamiento crítico.

En línea con esta mirada más amplia y crítica, resulta necesario considerar también las dimensiones afectivas y sociales del error en el aprendizaje matemático. Sin embargo, se identificó

una limitada atención en la literatura académica hacia el error como experiencia vivida. Solo tres investigaciones abordan esta dimensión, y únicamente Rodríguez; Mosqueda (2014), adopta una perspectiva social y crítica, vinculando el error con las dinámicas de poder en el aula desde una postura freireana. Esta escasez de estudios con enfoque afectivo y social evidencia la necesidad de ampliar las investigaciones que reconozcan el error como una vivencia cargada de significados, capaz de afectar la autoestima, la motivación y la participación del estudiante.

En este sentido Valero (2022), aporta una lectura crítica al mostrar cómo estudiantes posicionados como sujetos en situación de “riesgo” enfrentan tensiones al interactuar con las prácticas habituales en las aulas de matemáticas. Estas tensiones revelan que el fracaso en esta disciplina no está necesariamente vinculado a sus capacidades cognitivas, sino a las normas de conocimiento, comunicación, comportamiento e incluso hábitos corporales que se han naturalizado como deseables en el contexto escolar. Más allá de clasificar errores o utilizarlos como herramienta para mejorar la práctica docente, se propone considerarlos como una práctica que cuestiona el currículo y las estructuras de poder. La educación matemática, como plantea Valero, produce subjetividades específicas, muchas veces excluyentes, configuradas en medio de discursos normalizadores que definen lo legítimo y lo deseable en el aula.

CONCLUSIONES

Esta revisión literaria aporta una mirada crítica sobre el tratamiento del error en la educación matemática, reconociéndolo no solo como una equivocación cognitiva, sino como una experiencia pedagógica, afectiva y social que puede ser resignificada en el aula. Desde la dimensión teórica, se destaca la evolución conceptual

del error: de ser visto como obstáculo, a ser comprendido como recurso didáctico y como producción del pensamiento (Litwin, 1997). Esta transformación implica una ruptura con las prácticas tradicionales centradas en la corrección, y abre paso a enfoques que promueven la reflexión, la argumentación y la autonomía intelectual del estudiante.

En términos **metodológicos**, el análisis categorial permitió identificar vacíos en la literatura, especialmente en lo que respecta al enfoque afectivo y social del error. La escasa presencia de investigaciones que aborden el error como experiencia vivida evidencia la necesidad de ampliar las metodologías cualitativas, narrativas y críticas que permitan comprender cómo se construyen subjetividades en el aula de matemáticas (Rodríguez; Mosqueda, 2014; Valero, 2022).

Desde una perspectiva **pedagógica**, se propone integrar el error en el diseño curricular como una práctica que favorezca la metacognición, la resiliencia y el pensamiento crítico. Esto implica formar docentes capaces de interpretar el error como parte del proceso de aprendizaje y no como una falla que debe ser corregida. Además, se recomienda incluir tareas contextualizadas que permitan a los estudiantes vincular el conocimiento matemático con sus experiencias y realidades.

En el plano **político**, se sugiere revisar los discursos institucionales y los marcos normativos que aún penalizan el error, promoviendo políticas educativas que reconozcan su valor formativo. Esto incluye la incorporación del análisis del error en los programas de formación docente, en los estándares de evaluación y en las prácticas escolares cotidianas. Finalmente, se plantea una agenda de **investigación futura** orientada a explorar el error desde enfoques interseccionales, críticos y situados, que permitan comprender cómo se relaciona con las dinámicas de poder, la inclusión y la justicia educativa. Se requieren estudios que visibilicen las voces de estudiantes en situación de riesgo y que cuestionen las prácticas normalizadoras que configuran lo legítimo en el aula de matemáticas.

Este estudio arroja ideas relevantes para futuros trabajos en torno al error en las matemáticas, proponiendo su comprensión como un elemento constitutivo de las prácticas sociales. Desde esta perspectiva, el error deja de ser una simple equivocación técnica para convertirse en una vía de análisis pedagógico, político y epistemológico. En consecuencia, se delinean tres líneas de acción que orientan posibles desarrollos:

- **Implicaciones pedagógicas y curriculares:** estas reflexiones invitan a repensar el diseño curricular y las prácticas didácticas desde una perspectiva crítica, que reconozca el error como parte del proceso de construcción del conocimiento y no como una falla que debe ser corregida. Se requiere una formación docente que promueva la comprensión del error como fenómeno complejo, incorporando estrategias que favorezcan la argumentación, la metacognición y la autonomía intelectual.
- **Recomendaciones para políticas educativas:** desde el plano político, se recomienda que los tomadores de decisiones incluyan en los marcos curriculares y programas de formación docente el análisis del error como herramienta pedagógica, afectiva y social. Esto implica revisar los estándares de evaluación, los enfoques de enseñanza y los discursos institucionales que aún penalizan el error, limitando el desarrollo del pensamiento crítico.
- **Proyección investigativa:** finalmente, se propone ampliar las agendas de investigación hacia metodologías que exploren el error desde enfoques narrativos, etnográficos y críticos, que permitan comprender cómo se vive, se interpreta y se transforma en distintos contextos educativos. Es necesario investigar cómo el error puede ser resignificado en función de la justicia educativa, la inclusión y la transformación social.

A modo de conclusión, esta revisión de literatura no solo aporta una mirada crítica sobre el tratamiento del error en la educación matemática, sino que también contribuye a comprender la producción de subjetividades que se configuran en las prácticas escolares. Reconocer el error como experiencia pedagógica, afectiva y social permite evidenciar cómo las interacciones en el aula, los discursos normativos y las políticas educativas moldean formas específicas de ser y estar en el mundo matemático. En sintonía con el subsistema Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, esta revisión invita a pensar el error más allá de lo cognitivo, como un dispositivo que participa en la construcción de identidades, relaciones de poder y sentidos culturales en la educación matemática.

REFERENCIAS

- AKSOY, N.; YAZLIK, D. Student Errors in Fractions and Possible Causes of These Errors. *Journal of Education and Training Studies*, v. 5, n. 11, p. 219, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2679>.
- BACHELARD, G. *La Formación del Espíritu Científico*. 23. ed. Tradução de Jose Babini. Siglo veintiuno editores, 2000. Disponível em: <https://posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturalIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Bachelard%20Gaston-La-formacion-del-espiritu-cientifico.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BARQUERO, A. Concepciones docentes sobre el Error Matemático. *Diá-Logos*, n. 14, p. 11–24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5377/dialogos.vi125.15518>.
- BROUSSEAU, G. *La théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage, 1998. DOI: <https://doi.org/10.7202/000137aradressescopiéeuneerreurs'estproduite>.
- CASTAÑEDA, A.; VÁZQUEZ, E.; GONZÁLEZ, R. Una perspectiva emergente del tratamiento del error en matemáticas. *Atenas*, p. 1–12, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/396166430_Una_perspectiva_emergente_del_tratamiento_del_error_en_matematicas. Acesso em: 01 set. 2025.

D'AMORE, B.; RADFORD, L.; BAGNI, G. Obstáculos epistemológicos y perspectiva socio-cultural de la matemática. In: *Colección: Cuadernos del Seminario en Educación*. p. 167-193, 2017. Disponible em: <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/obstaculos-epistemologicos-y-perspectiva-socio-cultural-de-la-matematica/>. Acceso em: 01 set. 2025.

DE OLIVEIRA, M. Palavra de Ordem em Aula de Matemática: O erro e a besteira. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, v. 31, n. 58, p. 629-641, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a05>.

DÍAZ, V.; ARAVENA DÍAZ, M. D.; DEL RÍO, G. F. Solving problem types contextualized to the quadratic function and error analysis: A case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, v. 16, n. 11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/8547>.

DÍAZ, V.; FLORES, G. Resolución de tipos de problemas contextualizados y análisis de errores: un estudio de casos. *Estudios Pedagógicos*, v. 48, n. 2, p. 9-34, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200009>.

ELICIT. *Elicit AI research assistant* [Artificial intelligence software]. Ought Inc., 2024. Disponible em: <https://elicit.org>. Acceso em: 19 dez. 2025.

FITRIA, A. *et al.* Cognitive Map: Diagnosing and Exploring Students' Misconceptions in Algebra. *Mathematics Teaching Research Journal*, v. 15, p. 49-75, 2023. Disponible em: <https://commons.hostos.cuny.edu/mtrj/>. Acceso em: 20 jan. 2026.

GONZÁLEZ, M. J.; GÓMEZ, P.; RESTREPO, Á. Error uses in teaching mathematics. *Revista de Educacion*, n. 370, p. 64-86, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-370-297>.

IIFL STREAMING. *Sesión abierta del Seminario de Estudios para la Descolonización de México* [Video]. YouTube, 2025. Disponible em: <https://www.youtube.com/live/wlBW41M8U9I?si=RMx0vvvD1otJHfpC>. Acceso em: 19 jan. 2026.

KAP, M. Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa UNLPam*, n. 27, p. 1-22, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>.

KENNEY, S.; NTOW, F. Unveiling the Errors Learners Make When Solving Word Problems Involving Algebraic Task. *SAGE Open*, v. 14, n. 4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241299245>.

KHALO, X.; ADU, E. O.; OLAWALE, B. Language difficulty as a factor related to learner errors in financial mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, v. 18, n. 10, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/12407>.

LITWIN, E. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. In: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, 1997. p. 91–101. Disponível em: <https://ia601801.us.archive.org/5/items/camilloni-a.-et-al.-corrientes-didacticas-contemporaneas/Camilloni%2CA.%20et%20al.%20Corrientes%20didacticas%20contemporaneas.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MOLINA, J. *et al.* El error como estrategia didáctica innovadora para mejorar el aprendizaje matemático: un estudio correlacional en educación básica. *G-Ner@ndo*, v. 6, n. 1, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/391241692_El_error_como_estrategia_didactica_innovadora_para_mejorar_el_aprendizaje_matematico_un_estudio_correlacional_en_educacion_basica_Error_as_an_innovative_didactic_strategy_to_improve_mathematical_learn. Acesso em: 19 jan. 2026.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. *Análise textual discursiva*. Revista e Ampliada. Unijuí, 2007.

NGOVENI, M. Deconstructing and Addressing Factorizing Errors and Misconceptions in a TVET College: Mathematical Insights and Interventions. *International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning*, v. 32, n. 2, p. 23–47, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18848/2327-7971/CGP/v32i02/23-47>.

OBENG, B. A. *et al.* Analysis of senior high school students' errors in solving trigonometry. *Cogent Education*, v. 11, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2385119>.

OKUMUS, S. *et al.* Pre-service mathematics teachers' handling of a pupil's incorrect reasoning with a correct answer. *Educational Studies in Mathematics*, p. 249–269, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-024-10369-7>.

OPENAI. *ChatGPT* (Versão de outubro de 2025) [Large language model]. 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ÖZDEMİR, A. Z.; TOKER, Z. Analysis of distractors in mathematics questions and their potential to lead misconceptions. *Thinking Skills and Creativity*, v. 56, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101730>.

ÖZDEMİR, G.; ÖZKAYA, M.; KONYALIOĞLU, A. Teachers' approaches to student errors in mathematics teaching and noticing of their approaches. *Acta Didactica Napocensia*, v. 15, n. 2, p. 209–229, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24193/adn.15.2.14>.

ÖZMUSUL, B.; BINDAK, R. Examining mathematical justification levels of 7th grade students. *Acta Didactica Napocensia*, v. 15, n. 2, p. 185–197, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24193/adn.15.2.12>.

PÁEZ, D.; MUÑOZ, D.; RODRÍGUEZ, L. El error como recurso del profesor para la comprensión de las matemáticas. *DOCERE*, p. 1–5, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33064/2024docere317852>.

RADATZ, H. Students' errors in the mathematical learning process- a survey. *For the Learning of Mathematics*, n. 1, p. 16–20, 1980. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40247696>. Acesso em: 19 nov. 2025.

RICO, L. Errores y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. *Primer Simposio Internacional de Educación Matemática*, p. 69–108, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514846>. Acesso em: 20 nov. 2025.

RIVERA, K.; VINCES, L. Creación y análisis de errores como estrategia para el aprendizaje matemático. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual*, v. 5, n. 4, p. 695–702, 2025. DOI: <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.799>.

RODRÍGUEZ, M.; MOSQUEDA, K. Aporte de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la matemática - Hacia una pedagogía liberadora de la matemática. *Revista Educación y Desarrollo Social*, v. 9, n. 1, p. 82–95, 2014.

RUNGE, A. *El saber pedagógico y su variedad de expresiones*. s.d..

SAIFURRISAL, A. Students' Errors in Solving Sequences and Series Word Problems Based on Problem-Solving Steps of Polya. *International Conference on Studies in Education and Social Sciences*, p. 89–100, 2022. DOI: <https://doi.org/0000-0002-4920-8297>.

SAVIĆ, M. *et al.* Fallos productivos: del requisito de clase a la promoción de un grupo de apoyo. *International Journal of Educational Psychology*, v. 10, n. 3, p. 271–294, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17583/ijep.5994>.

SEMANTIC SCHOLAR. *Semantic Scholar AI literature search engine* [Database]. Allen Institute for AI, 2025. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SKOVSMOSE, O. Porvenir y política de los obstáculos de aprendizaje. In: VALERO, P.; SKOVSMOSE, O. (ed.). *Educación matemática crítica: Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Ediciones Uniandes, 2012. p. 131–147. Disponible em: <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/porvenir-y-politica-de-los-obstaculos-de-aprendizaje/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SKOVSMOSE, O. *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Tradução de P. Valero. Kluwer Academic Publishers, 1999. Disponible em: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/12341266.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2026.

TRNINIC, D.; WAGNER, R.; KAPUR, M. Rethinking failure in mathematics education: A historical appeal. *Thinking Skills and Creativity*, n. 30, p. 76–89, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.03.008>.

TÜRKDOĞAN, A.; YILDIZ, A. Attitudes of Mathematics and Science Educators towards Mistake and Instant Feedback. *Journal of Turkish Science Education*, v. 18, n. 1, p. 105–117, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36681/tused.2021.55>.

VALERO, P. Subjetivación matemática, democracia y la dignidad de estar siendo: una década después. *Unión Matemática Argentina*, v. 37, n. 3, p. 60–65, 2022. Disponible em: <https://share.google/rXXEbkwCMXf5nY0gt>. Acesso em: 19 jan. 2026.

VALERO, P.; ANDRADE-MOLINA, M.; MONTECINO, A. Lo político en la educación matemática: De la educación matemática crítica a la política cultural de la educação matemática. *Revista Latinoamericana de Investigacion En Matematica Educativa*, v. 18, n. 3, p. 287–300, 2015. DOI: <https://doi.org/10.12802/relime.13.1830>.

VAZ, R. F. N. Por que errar ainda é tão errado? Algumas reflexões sobre o papel do erro no ensino e na avaliação de matemática. *Revemop*, n. 4, e202215, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33532/revemop.e202215>.

VAZ, R. F. N.; NASSER, L. Criterios utilizados por los docentes en la corrección de atividades de matemáticas. *Revista Paradigma*, 2023. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-6050-4807>.

VIZCARRA, F.; GÓMEZ, S. El error como oportunidad para reflexionar y tomar decisiones asertivas en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, n. 8, p. 34–42, 2016. Disponible em: <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/57097/50643>. Acesso em: 19 jan. 2026.

XIN, Y. *et al.* Error patterns of at-risk students in solving additive word problems before and after the intervention. *Proceedings of the Forty-Fifth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, v. 2, p. 779–787, 2023. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED658355.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2026.

YING LIEW, C. *et al.* Children's Errors in Written Mathematics. *Mathematics Teaching Research Journal*, v. 14, n. 5, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1382674.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.



18

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Nicolas David Sánchez-Velasco

**MEMORIA E IDENTIDAD
EN LA ORALIDAD ESTÉTICA:**
RECONFIGURACIONES DEL CAMPO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la oralidad ha dejado de ocupar un lugar marginal dentro de las ciencias del lenguaje, la literatura y la educación para convertirse en un campo de reflexión epistemológica y estética que cuestiona las jerarquías tradicionales entre lo oral y lo escrito, entre el saber popular y el conocimiento académico. Desde una perspectiva crítica y decolonial, las investigaciones recientes han mostrado que la palabra hablada no solo transmite información, sino que produce conocimiento, memoria y subjetividad. En este sentido, la oralidad estética emerge como una categoría integradora que articula las dimensiones simbólicas, performativas y pedagógicas de la voz, reconfigurando los modos de comprender el lenguaje, la cultura y la educación en los contextos contemporáneos.

El interés creciente por la oralidad estética responde a un desplazamiento epistemológico en el que las prácticas orales —tradicionales, comunitarias o digitales— se reconocen como espacios de creación simbólica y de resistencia cultural. Lejos de reducirse a la noción funcional de “habilidad comunicativa”, la oralidad se comprende hoy como una práctica social, estética y epistémica, capaz de configurar identidades, construir memorias y propiciar formas alternativas de pensamiento y aprendizaje. Esta transformación se enmarca en un proceso de larga duración, impulsado por la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (RIEO) y por el Doctorado en Educación y Sociedad (DES) de la Universidad de La Salle, donde la palabra viva se asume como mediación entre saberes, culturas y territorios. A través de la investigación colaborativa y las comunidades mixtas de lectura, escritura y oralidad (CP-LEO), se han consolidado líneas teóricas que articulan la oralidad con los debates contemporáneos sobre literacidades, interculturalidad y pedagogías del reconocimiento.

El presente artículo se propone revisar y sistematizar las principales perspectivas teóricas y epistemológicas que configuran el campo de la oralidad estética en la educación y las ciencias sociales, mediante una revisión documental de carácter cualitativo y un análisis textual discursivo (ATD) del corpus de estudios publicados entre 2003 y 2025. El objetivo es identificar los desplazamientos conceptuales que han transformado la comprensión de la oralidad —desde su concepción folclorista y antropológica hasta su consolidación como categoría estética, política y de conocimiento— y evidenciar cómo estas transformaciones expresan nuevas formas de relación entre memoria, identidad, cuerpo y tecnología.

Así, la investigación se inscribe en un horizonte interpretativo que concibe la oralidad como un territorio epistémico en reconfiguración, donde confluyen múltiples tradiciones —ancestrales, artísticas y digitales— en un entramado de prácticas discursivas que revelan la potencia creadora de la palabra viva. El artículo se organiza en cuatro apartados: el primero expone el marco teórico y pedagógico que contextualiza el surgimiento del campo; el segundo describe la metodología de revisión sistemática y análisis discursivo; el tercero presenta los resultados agrupados en las categorías conceptuales de la oralidad estética; y el cuarto desarrolla la discusión y conclusiones, orientadas a reconocer la oralidad como una forma contemporánea de pensamiento, memoria y resistencia cultural. Asimismo, el análisis realizado deja en evidencia un vacío de conocimiento respecto a la falta de estudios comparados entre oralidad estética en diferentes comunidades del territorio colombiano y de la región latinoamericana, lo cual plantea la necesidad de continuar profundizando en la diversidad de sus manifestaciones y enfoques teóricos.

MARCO TEÓRICO

Aunque para trazar una trayectoria no sea condición *sine qua non* remontarse a los orígenes de la oralidad —tan antigua como la humanidad misma—, optamos por iniciar este recorrido a partir de los estudios sobre oralidad desarrollados en el marco de la RIEO: *Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad*. Este escenario académico surgió a partir de mi tesis doctoral (Gutiérrez-Ríos, 2011, 2014) orientada y acompañada por investigadoras del campo que, desde diversos contextos geográficos, venían reflexionando sobre las relaciones entre oralidad, pedagogía, didáctica y cultura (en Colombia: Jaimes Carvajal y Rodríguez Luna, 2006, 2015a, 2015b; en México: Contreras Islas, 2006; en España: Núñez Delgado, 2003, 2011). Este encuentro hizo posible una red de cooperación académico-científica que se caracteriza por el desarrollo de proyectos conjuntos y la toma de decisiones de manera colaborativa. Se trata de un proceso dinámico, plural y no lineal, sostenido en el tiempo gracias a los esfuerzos articulados de diversas instituciones, investigadores, docentes, estudiantes, líderes académicos y comunidades que participan activamente en su construcción y proyección en el propósito común de contribuir a la configuración de un campo de conocimiento en torno a la oralidad.

La primera circunstancia se refiere a la investigación sostenida durante las últimas décadas, en la cual, a nivel nacional, regional e internacional, se ha ido consolidando un movimiento de académicos e investigadores que, sin haberse articulado de manera concertada, coinciden en su interés por la enseñanza de la oralidad en los distintos niveles de escolaridad, incluida la educación superior. Estos investigadores han desarrollado numerosos estudios con aportes

teóricos y conceptuales significativos, los cuales sustentan diversas propuestas pedagógicas y didácticas sobre la oralidad y han contribuido a reafirmar la necesidad de un abordaje particular y sistemático de este campo (Reyzábal, 1993; Abascal 1993; Rodríguez, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999; Jaimes Carvajal y Rodríguez Luna, 2000; Núñez, 2001, 2003; Núñez y Romero, 2003; Plane y García-Debanc, 2004; Jaimes Carvajal, 2005; Vilá i Santasusana, *et al.*, 2005; Camps, 2005; Palou y Bosch, *et al.*, 2005; Nussbaum, 2006; Lugarini, 2006; Lomas, 2006; Rodríguez Luna, 2010; Gutiérrez-Ríos, 2011, citados por Gutiérrez-Ríos, 2014b).

En este escenario, investigadoras de Colombia, España y México convocaron a profesionales y docentes para pensar la oralidad en diálogo con la antropología, sociología, literatura, retórica, lingüística y educación, con dos propósitos centrales: (1) problematizar sus referentes teóricos, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos y (2) impulsar una red interinstitucional e internacional que promoviera intercambio de saberes, líneas y proyectos de investigación, y sistematización de experiencias, organizada en nodos-país. De este modo, constituimos la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (RIEO), con miras a construir nuevos marcos explicativos e interpretativos desde el intercambio de saberes y a la sistematización de experiencias en torno a este campo emergente.

Las primeras discusiones teóricas las realizamos contrastando la teoría de la oralidad planteada por Abascal Vicente (2002) y los hallazgos de un corpus de investigaciones iberoamericanas publicadas entre 2000 y 2012 (Gutiérrez-Ríos, 2014a). Estos trabajos nos permitieron reconocer la pluralidad de enfoques disciplinares desde los cuales se aborda la oralidad. Abascal Vicente (2002) parte del tratamiento filosófico de la oralidad explorando su naturaleza y conceptualización, como fenómeno comunicativo y cultural, transita por las Ciencias Sociales donde la estudia desde áreas como la antropología, sociología, sociolingüística e historiografía y analiza su función social, cultural, lingüística, como también su papel en

la construcción histórica. En cuanto a las Ciencias del Lenguaje, presenta una introducción histórica que va desde los estudios clásicos de la retórica y la gramática, hasta los desarrollos lingüísticos del siglo XX, que aportan marcos teóricos para entender la oralidad como objeto de estudio autónomo y complejo. En el ámbito de la Ciencia Literaria, examina el estatuto de la oralidad en relación con la literatura, incluyendo el estudio específico de la “literatura oral” y el concepto de oralidad en la actividad teatral, destacando su presencia y función en la tradición literaria y performativa.

En nuestro trabajo (Gutiérrez-Ríos, 2014a) se identificaron cuatro tendencias teóricas iniciales que orientan las investigaciones de la RIEO y las publicaciones de la revista *Oralidad-es*, espacios en los que estas perspectivas permanecen activas y en constante reconfiguración. Posteriormente, gracias a la alianza con el Doctorado en Educación y Sociedad (DES) de la Universidad de La Salle, se consolidaron y ampliaron dos nuevas tendencias teóricas, impulsadas desde la creación de las Comunidades y Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (CP-LEO). Estas constituyen simultáneamente un campo de conocimiento y una Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI) que promueve pedagogías dialógicas, estéticas y ético-políticas orientadas a repensar, reaprender y resignificar la palabra leída, escrita y oral en contextos presenciales, digitales e híbridos.

1. **Perspectiva antropológica y sociocultural:** Estudia la oralidad como práctica social situada, plural y diversa, enfatizando cómo se construyen vínculos y sentidos de identidad y pertenencia en contextos sociales y culturales específicos.
2. **Perspectiva literaria y estética:** Analiza la oralidad en relación con la literatura y las artes, destacando su papel simbólico, performativo y en la construcción de sentidos culturales y sociales mediante géneros orales, representaciones y poéticas de la voz.

3. **Perspectiva retórica, lingüística y discursiva:** Se enfoca en las tensiones entre oralidad y escritura, los efectos de las tecnologías de la palabra, y el análisis de discursos orales en ámbitos jurídicos, mediáticos y sociales, incluyendo resistencias y hegemonías.
4. **Perspectiva pedagógica, didáctica y ético-política:** Explora el papel de la oralidad en la formación del sujeto, la ciudadanía y la educación, promoviendo enfoques críticos, dialógicos y de inclusión social en contextos escolares y comunitarios.
5. **Perspectiva cibercultural y tecnosocial:** Estudia el impacto de las tecnologías digitales y los medios audiovisuales en la transformación de las interacciones orales en entornos multi-modales y "cibersociales".
6. **Perspectiva integradora de la lectura, escritura y oralidad:** El estudio de la literacidad que integra la oralidad y por tanto, reconoce la emergencia de una oralidad letrada, entendida como práctica híbrida donde la palabra hablada, escrita y mediada dialogan en escenarios educativos, comunitarios y digitales. Esta perspectiva resalta la agencia de las comunidades en la co-construcción de saberes y significados, particularmente en contextos localizados y transculturales donde las prácticas del lenguaje se entretajan con tradiciones, memorias y tecnologías contemporáneas.

Desde un marco crítico sociocultural, las oralidades no se conciben como fenómenos aislados, sino como prácticas sociales situadas que se configuran en contextos sociopolíticos y educativos atravesados por estructuras de poder y modelos estandarizados que, a menudo, invisibilizan otras formas de lenguaje y conocimiento. Frente a ello, se promueven experiencias colaborativas con actores educativos y comunitarios orientadas a la revalorización y resignificación de la palabra viva. En este sentido, las investigaciones desarrolladas entre

la RIEO y el DES, junto con las consultorías para el Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas (Cubillos-Sánchez; Gutiérrez-Ríos, 2024; Guerrero-Medina; Gutiérrez-Ríos, 2024). Gutiérrez-Ríos; Correa Arias, 2022; Gutiérrez-Ríos, 2021a, 2021b), han contribuido significativamente a consolidar y proyectar las perspectivas teóricas contemporáneas de la oralidad en el ámbito iberoamericano.

La segunda situación que complejiza el campo de estudios sobre la oralidad radica en su comprensión restringida a una habilidad innata o connatural, asumida desde el sentido común y reforzada por ciertos enfoques psicolingüísticos y comunicativos que la equiparan con la “lengua en uso”. En esta perspectiva, la oralidad se reduce a un código lingüístico funcional, asociado exclusivamente a las destrezas de escuchar y hablar (Casales, 2006). No obstante, las investigaciones recientes muestran que la oralidad no puede reducirse a un mero acto comunicativo ni a una simple destreza lingüística, sino que constituye una práctica social, estética y epistémica en permanente interacción con la escritura, la memoria y la cultura. La oralidad se concibe como un espacio de producción simbólica, donde el lenguaje hablado crea vínculos sociales (Hernández Rincón, 2022; Vásquez, 2011) y reconfigura la memoria colectiva (Cocimano, 2006; Rock Núñez, 2016). A su vez, se reconoce su carácter performativo, multimodal y situado (Mostacero, 2011; Herrera *et al.*, 2023), lo que la vincula con la estética del cuerpo, el gesto y la voz.

Desde la perspectiva antropológica y sociocultural, la oralidad se comprende como una práctica cultural viva, portadora de memoria, identidad y saberes colectivos. Los estudios de Hernández Rincón (2022), Vásquez (2011), Escribano Blanco (2025), Cocimano (2006) y Rock Núñez (2016) coinciden en destacar su papel en la configuración del tejido social y la transmisión intergeneracional de conocimientos y valores, así como su capacidad para recrear la memoria y resignificar los vínculos comunitarios. Esta perspectiva subraya el carácter dinámico y relacional de la palabra oral, que se transforma con el tiempo y los contextos culturales. Sin embargo,

mientras algunos autores enfatizan su dimensión local y comunitaria, otros la conciben como un fenómeno transnacional y desterritorializante, lo que revela un desplazamiento desde las visiones etnográficas tradicionales hacia una comprensión más compleja de la oralidad como práctica social transterritorial y plural.

Desde la perspectiva retórica, lingüística y discursiva, la oralidad se entiende como un sistema complejo de comunicación que integra lo verbal, lo paraverbal y lo kinésico. Autores como Mostacero (2011), Núñez Delgado (2011) y Knight (2024) coinciden en que la oralidad posee estructuras propias y recursos discursivos específicos, históricamente invisibilizados por la supremacía del texto escrito. Este enfoque resalta su carácter multimodal y performativo, en el que la voz, el gesto, la entonación y la interacción social constituyen unidades significantes. Las divergencias emergen en la relación con la escritura: mientras algunos defienden la autonomía lingüística de la oralidad, otros la conciben como una modalidad complementaria dentro de los sistemas semióticos. En conjunto, estos aportes amplían el estudio del discurso oral como objeto legítimo de análisis en las ciencias del lenguaje y la comunicación.

La perspectiva pedagógica, didáctica y ético-política de la oralidad pone de relieve su papel formativo y ciudadano. En las investigaciones se advierte que, a pesar de su relevancia, la oralidad ha sido marginada de los currículos escolares y relegada por el predominio de la escritura (Núñez Delgado, 2011; Vásquez, 2011; Meneses Copete, 2014). Desde esta mirada, la oralidad no solo es una competencia lingüística, sino también una práctica social y ética que promueve la participación, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. La educación oral, por tanto, se concibe como acto político y cultural, orientado a recuperar la voz de los sujetos y democratizar el acceso al discurso público. Este enfoque plantea el desafío de incorporar la oralidad en la formación integral, reconociéndola como dimensión esencial de la ciudadanía y del ejercicio crítico de la palabra.

En la perspectiva cibercultural y tecnosocial, la oralidad se reconfigura en los entornos digitales e híbridos donde emergen nuevas formas de interacción y expresión. Estudios como los de Herrera *et al.* (2023) y Knight (2024) muestran que las tecnologías de la comunicación amplían las posibilidades de la oralidad, al mediar la voz, el gesto y la presencia en espacios virtuales. Esta mediación genera oralidades expandidas, donde lo performativo se entrelaza con lo audiovisual y lo digital, transformando los modos de producir sentido, comunidad y conocimiento. Sin embargo, esta expansión también plantea nuevas brechas y desafíos éticos, pues las prácticas orales tecnificadas conviven con la persistencia de oralidades tradicionales. La oralidad, así, se vuelve un campo en tensión entre la presencia corporal y la virtualidad mediada, revelando un nuevo territorio de estudio para comprender las transformaciones comunicativas contemporáneas.

Desde la perspectiva integradora de la lectura, escritura y oralidad como actividades inscritas en prácticas sociales situadas propone una mirada crítica sociocultural de su entramado, más que como habilidades individuales o competencias aisladas (Cubillos-Sánchez; Gutiérrez-Ríos, 2024; Guerrero-Medina; Gutiérrez-Ríos, 2024; Meneses Copete, 2014; Dorra, 2014). Esta mirada crítica sociocultural, implica reconocer que cada una de ellas está condicionada por los contextos sociales, culturales, políticos y económicos en los que se produce, y que, al mismo tiempo, incide en la configuración de dichos contextos (Gee, 2015). En este sentido, las prácticas de lectura, escritura y oralidad trascienden el texto lingüístico e incorporan otros modos de significación —visuales, sonoros, gestuales, digitales y performativos— que amplían los repertorios comunicativos y expresivos de los sujetos. Este enfoque multimodal y relacional redefine el concepto de literacidad, al entenderlo como una red de prácticas semióticas y culturales mediante las cuales las personas participan, interpretan y transforman su entorno social.

Finalmente, la perspectiva literaria y estética reconoce la oralidad como una forma artística y simbólica que desborda su carácter

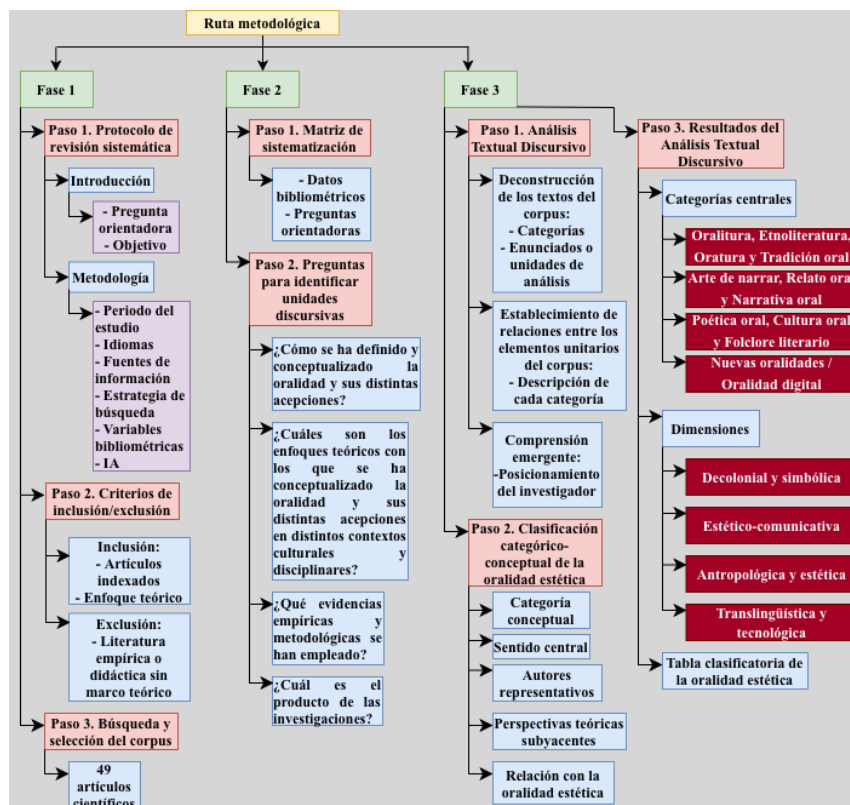
comunicativo para convertirse en acto creador y performativo. Autores como González (2024), Dorra (2014) y Meneses Copete (2014) debaten la noción de "literatura oral", cuestionando la subordinación histórica de la palabra hablada frente al texto escrito. Desde esta mirada, la oralidad no se limita a la expresión espontánea, sino que constituye una estética de la palabra viva que da forma a modos de pensamiento, narración y creación propios de cada cultura. Las divergencias surgen en torno a si la oralidad puede considerarse parte del sistema literario o si debe afirmarse como arte autónomo, libre de la hegemonía de la escritura. En cualquier caso, esta perspectiva refuerza la comprensión de la oralidad como un espacio estético de creación, memoria y resistencia simbólica.

MARCO METODOLÓGICO

El presente artículo corresponde un estudio de revisión documental con un enfoque hermenéutico-comprensivo, que busca reconstruir el sentido de los textos a partir del diálogo entre autores, discurso y contexto. Se sustenta en los lineamientos de la revisión bibliográfica de literatura y en la metodología del Análisis Textual Discursivo (ATD) propuesta por Moraes y Galiuzzi (2006, citados en Polo, 2014). Este diseño metodológico permitió identificar, analizar y reinterpretar los discursos presentes en investigaciones sobre la oralidad estética, en diálogo con las teorías y enfoques desarrollados por la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (RIEO) y las Comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad (Gutiérrez-Ríos, 2026) del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. La revisión se orientó a comprender los desplazamientos teóricos del campo y las formas en que los autores configuran categorías y perspectivas de análisis en torno a la oralidad como práctica estética, social y epistémica.

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases articuladas: (1) búsqueda y selección del corpus, con base en los criterios de la revisión sistemática; (2) sistematización de la información mediante una matriz de análisis documental; y (3) aplicación del análisis textual discursivo (ATD) a las unidades de sentido derivadas del corpus, acompañado de la elaboración de una tabla categorial-conceptual de la oralidad estética. La ruta metodológica se presenta en la Figura 1.

Figura 1 – Ruta metodológica del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia, adaptado de la técnica de Análisis Textual Discursivo (ATD) de Moraes y Galiazzi (2006).

La primera fase consistió en identificar artículos científicos indexados sobre oralidad estética y nociones afines en educación y ciencias sociales, aplicando el protocolo de revisión sistemática con un rango temporal entre 2003 y 2025. Se realizaron búsquedas con una ecuación trilingüe (español, inglés y portugués). en las bases de datos Scopus, WoS, EBSCO y ERIC y con apoyo de herramienta de investigación basadas en la inteligencia artificial para *optimizar* el proceso de búsqueda de literatura científica. Se incluyeron textos revisados por pares con enfoque teórico o conceptual sobre la oralidad en dimensiones estéticas, epistémicas o identitarias, y se excluyeron trabajos descriptivos, empíricos o didácticos sin sustento teórico. Como resultado, se conformó un corpus de 49 artículos, base para la matriz de sistematización y el Análisis Textual Discursivo (ATD). A continuación, la Tabla 1 muestra el resumen del corpus.

Tabla 1 – Tabla resumen del corpus

Autor	Título del artículo	Año	Categoría discursiva
Sahdev Luhar y Dushyant Nimavat	Translating the oral tradition of community literature A case study	2020	Oralidad
Saglam Halil Ibrahim y Sayimli Sinem	Examining the Opinions of Students and Parents on Oral History Studies within the Scope of Life Sciences Lesson	2021	Historia Oral
Rupert Knight	Speaking on one's own terms: oracy and orality as partners in classroom talk	2024	Oralidad
Centeno Herrera Bladimiro, Pari Portillo Luz Marina, Gaby Lipe Iquiapaza Honoria y Bernal Saire Laura	Evolución metodológica en el estudio de las tradiciones orales andinas.	2023	Oralidad
Wiredu Kwasi	An Oral Philosophy of Personhood: Comments on Philosophy and Orality	2009	Tradición Oral
Nie Zhenzhao	Ethical Literary Criticism: Oral Literature and the Formation Mechanism of Brain Text	2021	Literatura Oral
Franco Ramírez Vanessa	La literatura oral: una apología del concepto. parte I: la falsa analogía	2021	Literatura Oral

Gonzalez Aurelio	Oralidad: tradición oral, popularidad y transterritorialidad	2024	Oralidad
Stocco Melisa	Elicura chihuailaf: oralitura, (self-) translation and cultural mediation across trans-indigenous networks	2022	Oralitura
Apaza Ignacio	La tradición oral en el marco de un modelo sociocultural y lingüístico andino.	2025	Tradición Oral
Calderon Luisa Fernanda	Reflexiones sobre tradición oral en el aula.	2022	Tradición Oral
Nogueira Carlos	Oral Tradition: A Definition	2004	Tradición Oral
Ramírez Poloche Nancy	La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia	2012	Tradición Oral
Hernández Rincón Marleny	De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte	2022	Oralidad
Sinisterra América y Ruiz Yidwar	Tradición oral y etnoeducación: estrategias para fortalecer la cultura ancestral guapireña	2024	Tradición Oral
Lema Portugal Jazmin Araceli, Núñez Sánchez William Paúl, Alban Valverde Nataly Juliana y Aguaguiña Hurtado Sonia del Carmen	Tradición oral e identidad cultural en el cantón Pallatanga	2025	Tradición Oral
Cocimano Gabriel	La tradición oral latinoamericana. Las voces anónimas del continente caliente	2006	Tradición Oral - Oralidad
Licoa Campos Adolfo Fabricio	Rol de la tradición oral en la formación de la identidad cultural afroecuatoriana en Juyungo, de Adalberto Ortiz	2024	Tradición Oral
Huisa Cruz Benjamín	6. La tradición oral como último bastión de la identidad cultural amazónica	2020	Tradición Oral - Oralitura
Vallorani Cecilia María e Isabel Gibert	The audiobook: the new orality in the digital era	2022	Tradición Oral
Navarro Paula Cecilia	Oralidad: avatares de su conceptualización científica y didáctica	2023	Oralidad
Rock Núñez María Esperanza	Memoria y oralidad: formas de entender el pasado desde el presente	2016	Oralidad
Finnegan Ruth	Oral Tradition: Weasel Words or Transdisciplinary Door to Multiplexity?	2003	Tradición Oral

Menezes Copete Yeison Arcadio	Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de "pensamiento oral", el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación	2014	Oralidad
Rodríguez Casallas María del Pilar	De la oralidad a la lengua oral en los procesos de aprendizaje	2022	Oralidad
Núñez Delgado María Pilar	Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo	2011	Oralidad
Vásquez Rodríguez Fernando	La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad	2011	Oralidad
Mostacero Rudy	Oralidad, escritura y escrituralidad	2011	Oralidad
Destéfani Laura y Castells Mario	Oratura, etnotexto, oralitura: origen y destino de la palabra actante	2024	Oralitura
López Espinosa Raúl Homero	Oralidad y escritura indígenas. Otros rumbos para su investigación	2021	Oralitura
Zambrano-Zambrano Jessica Dolores y Zambrano-Loor Tania	La tradición oral manabita en el desarrollo de las habilidades lingüísticas	2021	Tradición Oral
Adhi Surya Nugraha y Danang Satria Nugraha	Oral traditions as a fount of ethnomathematical knowledge: A bibliometric analysis of contemporary research trends	2025	Tradición Oral
Escribano Blanco Julia	Oralidad y escritura para la música tradicional soriana: los cuadernillos como medio de memoria	2025	Oralidad
Sastri Sunarti, Rohim Rohim, Besse Darmawati, Ninawati Syahrul, Hasina Fajrin R, Winci Firdaus, Agus Iswanto, Atisah Atisah, Tugas Tri Wahyono y Helmina Kastanya	Measuring Vitality of Oral Tradition: A Study of Cigawiran	2023	Tradición Oral
Devincenzi Gina	Father Figures: Renegotiating Preservation of Oral Tradition Through Four Forefathers	2023	Tradición Oral
Salinas Herrera Lilian Joscelyne	Ancestralidad africana. Ritmo y oralidad en Toques de son colorá	2023	Tradición Oral
Lloyd Declan	The art of orality: how the absence of writing shapes the character of tribal, 'primitive' art. World Art	2023	Oralidad

Anttonen Pertti	The Perspective from Folklore Studies	2003	Tradición Oral
Ostria González Mauricio	Literatura oral, oralidad ficticia	2001	Oralidad
Gutiérrez-Ríos Yolima	La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral	2011	Oralidad
Herrera Lasluisa Jenny Magdalena	La oralidad en el proceso de aprendizaje en el área de Lengua y literatura	2024	Oralidad
Hoyos Guzmán Angélica, Silva Vallejo Fabio y Díaz Piñeres Jesús Elías	Oralidades y resistencias en el Caribe colombiano	2022	Oralidad
Gutiérrez-Ríos Yolima	Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad	2012	Oralidad
Vásquez Rodríguez Fernando	La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad	2011	Oralidad
Toro Henao Diana Carolina	Oralidad y tradición oral. Una propuesta de análisis de las formas artísticas orales	2014	Oralidad
Tabashree Haobam y Mayengbam Bidyarani	Manipur oral literature: Phunga-wari	2025	Literatura Oral
Dubois Thomas	Oral tradition	2004	Tradición Oral
Aryal Deepak	Oral tradition and communication	2010	Tradición Oral
Juanda Juanda Pieter Sunkudon G.O. y Tjandra Yewin	Comparing Kayori, the oral tradition of the Pamona Tribe, Indonesia, with the Psalms	2025	Tradición Oral

Fuente: Elaboración propia. La tabla muestra el resumen del corpus como insumo principal del Análisis Textual Discursivo.

Durante la segunda fase, la información obtenida fue organizada en una matriz de sistematización diseñada por Gutiérrez-Ríos (2022), que permitió estructurar los datos según variables bibliométricas y analíticas. Entre las variables registradas se incluyeron: datos bibliográficos. Enfoque epistemológico y metodológico de cada estudio. Categorías conceptuales y perspectivas teóricas identificadas. Extractos textuales o unidades discursivas relevantes para el análisis. Contribuciones teóricas y posibles tensiones o vacíos del campo. Esta matriz constituyó la herramienta base para la fase de

análisis, permitiendo la trazabilidad del proceso y la organización de las unidades de sentido que luego se codificaron en el ATD.

La tercera fase correspondió al Análisis Textual Discursivo (ATD), desarrollado según la metodología de Polo (2014) basada en Moraes y Galiazzi (2006). El proceso comprendió tres momentos: desconstrucción del corpus (lectura, fragmentación y codificación de unidades discursivas); establecimiento de relaciones (agrupamiento y contraste para identificar convergencias, divergencias y tensiones); y comprensión emergente (síntesis interpretativa y construcción del texto analítico). Concebido como un proceso recursivo y reflexivo, el ATD permitió avanzar de la descripción a la interpretación crítica, favoreciendo una comprensión integradora del objeto de estudio. Este análisis se complementó con la tabla clasificatoria de la oralidad estética, que organizó los textos según las categorías centrales y las perspectivas teóricas asociadas. A continuación, la Tabla 2, muestra la tabla clasificatoria de la oralidad estética.

Tabla 2 – Categorías conceptuales emergentes de la oralidad estética

Categoría conceptual	Autores representativos (Artículos citados)	Perspectivas teóricas subyacentes	Relación con la oralidad estética	Dimensión articulada
Oralidad, Etnoliteratura, Oratura y Tradición oral	Stocco (2022); Destéfanis; Castells (2024); Toro Henao (2014); Licoa Campos (2024); Cocimano (2006); Nogueira (2004); Ramírez Poloche (2012); Luhar; Nimavat (2020); Huisa (2020); Centeno Herrera <i>et al.</i> (2023); Sinisterra; Ruiz (2024); Lema Portugal <i>et al.</i> (2025); Apaza (2025). Sunarti <i>et al.</i> (2023).	Estudios decoloniales e interculturales, Estudios literarios, Antropología simbólica, Traducción cultural y translingüística.	La oralidad se reivindica como arte y escritura del cuerpo; una forma estética y epistemológica de narrar el mundo desde la comunidad y la memoria.	La memoria y la identidad (tradición oral, oralitura, etnoliteratura) — dimensión decolonial y simbólica.

Arte de narrar, Relato oral y Narrativa oral	Lloyd (2023); Knight (2024); Calderón (2022); Vásquez (2011); Rodríguez Casallas (2022); González (2024); Juanda <i>et al.</i> (2025); Tabashree; Mayengbam (2025); Rock Núñez (2016).	Estudios performativos, Narratología cultural, Sociolingüística, Estudios pedagógicos y didácticos del discurso oral.	La dimensión estética emerge en la performatividad: ritmo, corporalidad y narración compartida como arte vivo.	La performatividad narrativa (arte de narrar, relato oral) — dimensión estético-comunicativa.
Poética oral, Cultura oral y Folclore literario	Lloyd (2023); Anttonen (2003); Salinas Herrera (2023); Wiredu (2009); Finnegan (2003); Meneses Copete (2014); Hoyos Guzmán <i>et al.</i> (2022); Sunarti <i>et al.</i> (2023).	Estudios antropológicos y simbólicos, Filosofía oral, Folklore studies, Sociología del conocimiento.	La oralidad estética se manifiesta como poética corporal y sonora: el arte de hacer comunidad a través del lenguaje y el rito.	La ritualidad y el sentido (poética oral, cultura oral) — dimensión antropológica y estética.
Nuevas oralidades / Oralidad digital	Vallorani; Gibert (2022); Hernández Rincón (2022); Escribano Blanco (2025); Mostacero (2011); Núñez Delgado (2011).	Estudios de medios y cibercultura, Teoría de la comunicación, Narrativa transmedia, Sociolingüística digital.	La estética de la oralidad se amplía a ecosistemas digitales: nuevas performatividades, interactividad y reconfiguración del sujeto hablante.	La innovación mediática (nuevas oralidades) — dimensión translingüística y tecnológica.

Fuente: Elaboración propia. La tabla muestra un análisis comparado entre las diferentes categorías conceptuales relacionadas con la categoría integradora oralidad estética.

El análisis se llevó a cabo mediante un proceso sistemático y triangular entre tres niveles de interpretación: 1. Nivel categorial: identificación de las categorías explícitas en los textos, conforme a la Tabla clasificatoria y a la Tabla ATD de oralidad estética. 2. Nivel relacional: análisis comparativo de las unidades discursivas para establecer conexiones conceptuales y teóricas entre los autores. 3. Nivel comprensivo: elaboración de interpretaciones integradoras y construcción de una voz analítica que sintetiza las regularidades

y desplazamientos teóricos del campo. Durante este proceso se aplicaron estrategias de validación cualitativa basadas en la triangulación teórica, la coherencia interna del análisis y la verificabilidad del corpus, garantizando la consistencia de las interpretaciones.

El diseño metodológico integró los principios de la revisión sistemática con los procedimientos interpretativos del ATD, garantizando un equilibrio entre rigor documental y profundidad analítica. Este enfoque permitió construir un corpus representativo, validado y contextualizado, desde el cual se elabora una comprensión emergente del campo de la oralidad estética. El método combinó criterios de exhaustividad, transparencia y trazabilidad propios de la revisión sistemática, con la flexibilidad interpretativa y reflexiva del análisis cualitativo, logrando una aproximación integral a la producción teórica reciente sobre la oralidad como práctica estética, cultural y pedagógica.

El análisis conjunto de la tabla clasificatoria y el ATD evidenció que la oralidad estética actúa como una categoría integradora articulada en cuatro dimensiones transversales. La dimensión simbólica y decolonial vincula memoria e identidad como ejes del discurso sobre la tradición oral, la oralitura y la etnoliteratura, donde la palabra viva se erige como vehículo de saber y afirmación cultural. La dimensión estético-comunicativa se expresa en la performatividad del arte de narrar y del relato oral, entendidos como acciones poéticas y sociales que involucran cuerpo, ritmo y emoción. La dimensión antropológica y estética se refleja en la poética y cultura oral, así como en el folclore literario, donde la palabra cumple una función ritual y comunitaria. Para concluir, la dimensión translingüística y tecnológica aparece en las nuevas oralidades y en la oralidad digital, que amplían los repertorios expresivos hacia entornos híbridos donde la voz dialoga con la imagen, la música y la virtualidad.

RESULTADOS

ORALITURA, ORATURA, ETNOLITERATURA Y TRADICIÓN ORAL.

Diversos investigadores coinciden en que la oralidad, ya sea comprendida como oralitura, oratura o tradición oral, no se limita al acto comunicativo, sino que implica una dimensión estética, simbólica y culturalmente situada. La palabra hablada se concibe como una forma de arte verbal (Huiza Cruz, 2020), una práctica cultural viva (Stocco, 2022) y un hecho comunicativo sociocultural (Huiza Cruz, 2020; Lema Portugal *et al.*, 2025; Toro Henao, 2014). Asimismo, se reconoce la función de la oralidad en la preservación de la memoria colectiva y en la transmisión identitaria. La tradición oral es descrita como un ejercicio de memoria a través de la palabra hablada (Sinisterra; Ruiz, 2024) y como un proceso que comprende conocimientos históricos y la memoria colectiva de una comunidad (Huiza Cruz, 2020; Ramírez Poloche, 2012; Licoa Campos, 2024).

De igual manera, estas investigaciones coinciden en concebir la oralidad como una forma de conocimiento ancestral, tanto epistémico como axiológico, y como una mediación cultural que traduce modos de ver y habitar el mundo. En este sentido, la oralitura aparece como una traducción intercultural de lo oral a lo escrito, capaz de conectar lenguajes, cosmovisiones y memorias (López Espinosa, 2021; Toro Henao, 2014).

En las concepciones de tradición oral, predomina la idea de dinamismo, recreación y persistencia: la tradición oral se redefine por su propia dinámica interna y por la apropiación de elementos externos (Ramírez Poloche, 2012). Este carácter de reinención constante

se entrelaza con su naturaleza intercultural, híbrida y plural, como lo plantea Toro Henao (2014), al hablar de una oralidad intercultural que reúne herencias indígenas, afrodescendientes e hispánicas.

En el caso de la etnoliteratura, autores como Toro Henao (2014) y De Friedemann la conciben como reelaboración escrita de las formas orales, mientras otros, como Stocco (2022), defienden la autonomía artística de la oralidad viva, sin necesidad de textualización. De allí emerge la oposición entre oralidad textualizada y oralidad performativa. Asimismo, Luhar y Nimavat (2020) junto con Destéfanis y Castells (2024) proponen una reflexión metateórica sobre la imposibilidad de separar radicalmente lo oral y lo escrito, considerándolos modos coexistentes y complementarios de la cultura. En contraste, Toro Henao (2014) mantiene una distinción más estricta entre ambos campos.

A pesar de los consensos existentes, el campo muestra tensiones terminológicas y epistemológicas. Algunos autores rechazan la expresión “literatura oral” por considerarla contradictoria, al vincular lo oral con lo escrito (Brun, 2006; Toro Henao, 2014), mientras que otros la emplean como equivalente de tradición oral u oralitura, destacando su valor artístico en culturas ágrafas (Huiza Cruz, 2020; Licoa Campos, 2024). Esta disputa refleja la frontera entre escritura y oralidad dentro del ámbito literario: para Stocco (2022), la oralitura mapuche es una práctica estética equiparable a la literatura, mientras que López Espinosa (2021) la concibe como una traducción o mediación entre ambos lenguajes. Estas posturas delinean dos visiones sobre el estatus de la oralitura frente a la literatura escrita.

ARTE DE NARRAR, RELATO ORAL Y NARRATIVA ORAL

Las investigaciones revisadas articulan la categoría como una comprensión de la oralidad como práctica narrativa situada, que excede el mero “sonido” expresivo y se reconoce como transmisión

textual estructurada con dimensión estética y cultural. En el plano conceptual, parte de una noción general y reduccionista de oralidad (Ong, 1982, como se citó en Knight, 2024). González (2024) problematiza las visiones reduccionistas de la oralidad situando el relato oral como modo de comunicación verbal propio de comunidades específicas y no como simple emisión acústica. Esta base conceptual se enlaza con su valor patrimonial, identitario y pedagógico: la tradición oral se reconoce como Patrimonio Cultural Inmaterial (Calderón, 2022), con rasgos de identidad y memoria colectiva, y con función formativa en hogares y escuelas.

Desde la evolución de la articulación categorial, se observa un desplazamiento de definiciones abstractas a usos analítico-históricos: las discusiones inauguran una utilidad para comprender procesos históricos locales (Rock Núñez, 2016). En paralelo, emergen postulados sobre la conciencia crítica de la palabra (Rodríguez Casallas, 2022), que reubican el acto de narrar como práctica social, herramienta cognitiva y construcción de subjetividad (yo-tú). Este entramado se complementa con una reivindicación estética del arte oral, valorado como una expresión genuina y profunda de la condición humana. (Lloyd, 2023)— y con su papel como mediación para la interacción y socialización, dispositivo para legar saberes y valores (Vásquez, 2011).

En el plano performativo, la literatura oral se caracteriza por memoria, repetición e interpretación encarnada: depende del narrador y de recursos paralingüísticos (gestos, entonación, situación), a través de los cuales se transmiten lecciones morales y valores sociales (Tabashree; Mayengbam, 2025). De ahí que las tradiciones orales funcionen como “repositorios de identidad cultural, memoria histórica e instrucción moral en diversas sociedades” (Juanda *et al.*, 2025, p. 1).

En síntesis, el “arte de narrar” articula: (a) un marco conceptual que distingue oralidad de escritura sin reducirla a sonido; (b) una función sociocultural y educativa que preserva memoria e identidad;

(c) una estética performativa que hace del relato una práctica de conocimiento situado y de socialización.

POÉTICA ORAL, CULTURA ORAL Y FOLCLORE LITERARIO

Diversos investigadores convergen en definir la tradición oral como un dispositivo de transmisión intergeneracional de conocimientos, prácticas y valores, comprendiendo un rango de amplitud expresiva que va desde aquello que se narra, se canta, se recita o se proclama (Devatine, 2009, como se citó en Sunarti *et al.*, 2023) hasta la lista de géneros y formas (poemas, letras, proverbios, máximas) que constituyen la tradición oral (Wiredu, 2009). En clave de mecanismo social de continuidad, Anttonen (2003) subraya la formalización y formulación de contenidos que favorecen su replicación, mientras Hampâté Bâ (1979) la nombra como método por excelencia para conservar memorias, conocimientos y valores en África. Este haz de definiciones sitúa a la tradición oral como régimen de transmisión cultural con soportes formales, repertorios estilísticos y funciones de conservación, más allá del mero uso cotidiano del habla.

Lloyd (2023), desde la poética de lo oral, recupera una tradición crítica que reconoce en el arte de las culturas orales una forma de expresión considerada más genuina o esencial que la producida en la escritura.; una sensibilidad que, si bien realza la densidad estética de lo oral, corre el riesgo de esencializar su diferencia. En contraste, el conjunto de unidades no queda en la idealización: enfatiza dispositivos formales (géneros, estilización, recursos performativos) y usos sociales (memoria, moral, identidad), devolviendo a la poética oral su anclaje estético-social y no solo romántico-originario. Así, la poética no es “naturalidad primitiva” sino trabajo de forma sobre repertorios y funciones culturales.

Hoyos *et al.* (2022) definen la oralidad como relacionamiento perpetuo entre habla, discurso, hablantes y comunidad, inscribiéndola en un ethos relacional que excede la dicotomía texto/voz. Al tiempo, proponen descentrar el canon estético-literario letrado que ha invisibilizado repertorios y memorias orales—una línea que dialoga con Meneses Copete (2014), quien muestra la subalternización histórica de la oralidad por la cultura occidental y, a la vez, enuncia a las comunidades de pensamiento oral donde oralidad y escritura son modos co-legítimos de producir conocimiento. Esta dupla de investigadores (Hoyos/Meneses) desplaza el eje desde “oralidad como resto” a oralidad como régimen de conocimiento y relación social, con agencia y potencia epistémica propias.

El folclore literario se presenta en la idea de replicación (Anttonen, 2003): las comunidades formalizan relatos, fórmulas y estilos que facilitan su reproducción y reconocimiento, configurando un repertorio folckloreado (proverbios, máximas, cantos, etc., según Wiredu, 2009) que circula por tradición. Esta patrimonialización operante se complementa con la perspectiva viva y situada: Devatine (2009) y Sunarti *et al.* (2023) amplían el radio de lo oral a prácticas expresivas diversas, y Hoyos *et al.* (2022) insisten en su resistencia y refiguración frente al canon. En suma, el folclore no es solo archivo: es práctica performativa y repertorio dinámico que se refuerza mediante fórmulas y estilos reiterables, pero se renueva en cada acto.

Finnegan (2003) problematiza el rótulo “tradición oral” por sus connotaciones engañosas (asociaciones con lo primitivo y no moderno), pues tiende a opacar creatividad, agencia y política en las producciones orales. Meneses Copete (2014) refuerza esta crítica mostrando cómo la centralidad del texto escrito en ciencias y letras marginalizó la oralidad, incluso declarándola indigna de estudio especializado. El giro decolonial que proponen estas unidades no niega la tradición, pero desactiva las jerarquías que la oponen

a lo moderno/escrito; reubica la oralidad como campo de creación, memoria activa y producción de conocimiento en pie de igualdad.

Finalmente, tomadas en conjunto, las investigaciones dibujan un arco relacional: (1) definición y repertorios, (2) formalización/replicación y folklore, (3) poética y valoración estética, (4) relacionalidad comunitaria y política epistémica y (5) crítica de rótulos y decolonización. La categoría integra así tres planos: poético (trabajo de forma y performance), cultural (transmisión/relación), y folklórico (repertorios replicables), bajo una sensibilidad crítico-decolonial que cuestiona jerarquías letradas y legitima la oralidad como conocimiento vivo.

NUEVAS ORALIDADES, ORALIDAD DIGITAL

Las investigaciones coinciden en definir la oralidad como medio originario y universal de comunicación humana (Escribano Blanco, 2025) y como primer sistema comunicativo que un individuo adquiere (Mostacero, 2011). Esta base se expande hacia su carácter relacional y comunitario, en tanto movimientos y puentes de encuentro que tejen vínculos sociales (Hernández Rincón, 2022).

En el contexto contemporáneo, la mediación digital actualiza las teorías clásicas sobre oralidad y transmisión. Según Mostacero (2011), la oralidad integra componentes verbales, repertorios corporales y una dimensión cultural, lo que explica su carácter performativo y situado. Su paso a entornos digitales transforma —sin anular— estos elementos, trasladando lo paraverbal a convenciones sonoras que mantienen su función transmisora de saberes (Escribano Blanco, 2025). Diversos autores destacan la oralidad como una mediación activa para comunicar conocimientos, fortalecer vínculos sociales y configurar modos de pensamiento (Hernández Rincón, 2022; Núñez Delgado, 2011; Vallorani; Gibert, 2022). Así, la oralidad no solo implica hablar, sino también construir subjetividades y formas de comprender el mundo que se reconfiguran en el entorno digital.

Por otro lado, el análisis revela divergencias interpretativas sobre la oralidad en contextos digitales. La principal tensión surge al pasar del acto espontáneo y efímero de la palabra hablada a su reproducción técnica y mediada. Para Mostacero (2011), la oralidad es un fenómeno evanescente que existe solo mientras se pronuncia, mientras que Vallorani y Gibert (2022) consideran el audiolibro como una evolución de la oralidad al texto, donde la voz se somete a procesos de edición y curaduría. Esta transición genera el dilema entre autenticidad y artificio: la voz grabada conserva la estética del decir, pero pierde la interacción inmediata. En consecuencia, la oralidad digital puede entenderse como una reconfiguración de la presencia, aunque corre el riesgo de convertirse en representación más que en experiencia viva.

La segunda tensión se manifiesta en el ámbito educativo, donde la oralidad ha sido tradicionalmente marginada frente a la escritura (Núñez Delgado, 2011). La llegada de la oralidad digital —pódcast, relatos en línea, narraciones audiovisuales— favorece su reincorporación al aula, aunque su institucionalización plantea riesgos: al convertirse en objeto de enseñanza, puede perder su espontaneidad y dimensión relacional, reducida a una técnica o forma evaluable. No obstante, esta incorporación también abre la posibilidad de asumirla como práctica pedagógica crítica, que reconozca la voz como medio de pensamiento y creación. La clave está en equilibrar su carácter libre y expresivo con su potencial formativo, evitando que la escuela neutralice la vitalidad de la palabra viva.

La tercera tensión surge de la paradoja entre conservar y mantener viva la palabra. Las tecnologías digitales permiten preservar la voz, pero al hacerlo interrumpen el ciclo comunitario de transmisión que requiere presencia y diálogo corporal (Mostacero, 2011). La grabación conserva la forma, pero pierde la relación: el oyente ya no participa, solo escucha. Así, la oralidad digital deviene una paradoja epistemológica al mantener la voz pero vaciar su sentido relacional. No obstante, desde una mirada decolonial

y comunicativa, esta fijación técnica puede reconfigurar la comunidad oral en nuevos espacios —redes, foros y comunidades virtuales— donde las voces recuperan su dimensión dialógica bajo otras condiciones de reciprocidad.

Otra tensión proviene del impacto global de la tecnología sobre las lenguas y cosmovisiones locales. Aunque la oralidad es un medio universal de comunicación (Escribano Blanco, 2025), las plataformas digitales tienden a estandarizar acentos, estilos narrativos y estéticas sonoras en torno a lenguas hegemónicas. Así, la oralidad digital, que promete democratizar la palabra, puede derivar en uniformización simbólica y marginación de las voces periféricas. Frente a ello, autores como Hernández Rincón (2022) reivindican el carácter relacional y cultural de la oralidad, recordando que cada voz encarna una historia y una forma de mundo. El reto consiste en preservar la diversidad lingüística y sonora en los entornos digitales mediante políticas que garanticen la visibilidad de las oralidades locales y minoritarias.

La última tensión se relaciona con la experiencia de la oralidad digital y sus formas de recepción. En la tradición oral, escuchar es un acto sensorial y comunitario, donde la voz y el gesto crean presencia compartida; en cambio, en el entorno digital, la escucha se vuelve individual y mediada, como ocurre con pódcast o audiolibros. Esta transición genera un contraste entre la oralidad viva, que construye comunidad, y su consumo mediático, que puede reducirla a entretenimiento. Sin embargo, la mediación tecnológica también posibilita nuevas experiencias estéticas, donde la escucha íntima fomenta reflexión y memoria. El desafío es repolitizar la escucha, reconociendo la oralidad digital como un espacio simbólico y educativo capaz de fortalecer la sensibilidad y el sentido de comunidad incluso a la distancia.

DISCUSIÓN

DESPLAZAMIENTOS

La discusión que se presenta a continuación profundiza en los desplazamientos epistemológicos, estéticos y políticos que configuran la oralidad como campo de conocimiento en transformación. A partir del análisis del corpus, se examinan las tensiones entre preservación y creación, tradición y contemporaneidad, oralidad y escritura, que delinean un entramado complejo de sentidos. Este apartado busca articular los hallazgos en torno a categorías como Oralitura, Etnoliteratura, Oratura y Tradición oral; Arte de narrar, Relato oral y Narrativa oral; Poética oral, Cultura oral y Folclore literario; y Nuevas oralidades y Oralidad digital para evidenciar cómo la palabra viva trasciende su carácter expresivo y se instituye como una forma legítima de producción de saber y de subjetivación cultural. Así, la discusión no solo interpreta los resultados, sino que propone un horizonte interpretativo que reubica la oralidad en el centro del debate sobre la estética, la epistemología y la pedagogía del conocimiento situado.

En primer lugar, los artículos analizados en torno a la Oralitura, Oratura, Etnoliteratura y Tradición oral revelan un entramado conceptual que articula convergencias y divergencias entre las nociones de oralitura, oratura, etnoliteratura y tradición oral. Las divergencias las abordamos como rupturas epistemológicas, entendidas como quiebres en las concepciones tradicionales que impulsan a los investigadores a revisar, cuestionar y reorientar sus enfoques. Estas dan lugar a giros que han permitido, por ejemplo, trascender la visión folclorista de la oralitura, para situarla en el ámbito de una teoría estética, política y epistémica de la palabra viva. Sin embargo, persisten vacíos

significativos en la sistematización del tema: los estudios existentes son fragmentarios y aún no se dispone de una investigación que integre y compare las nociones de oralitura, etnoliteratura y tradición oral en el contexto colombiano, diferenciándolas en sus dimensiones conceptuales y prácticas.

Este entramado de conceptos derivados de la revisión y sistematización de teorías y trabajos previos relacionados con la oralidad estética la sitúa como una perspectiva teórica integradora e interdisciplinar, en la que convergen dimensiones artísticas, epistémicas y culturales. Estos desplazamientos teórico-conceptuales evidencian una evolución de los elementos esenciales que configuran la oralidad estética dentro de diversos marcos interpretativos —decoloniales e interculturales, literarios, antropológicos, simbólicos y de traducción cultural y translingüística—. A partir del análisis realizado, identificamos cuatro desplazamientos fundamentales que dan cuenta de la evolución, consolidación y coherencia interna de la oralidad estética como perspectiva teórica integradora.

1. De la oralidad como folclore a la oralidad como estética y epistemología: los estudios recientes (Stocco, 2022; Destéfani; Castells, 2024) superan la mirada folclorista y conciben la oralidad como una forma de pensamiento y un arte del conocimiento. En las definiciones clásicas del folclore, este se entendía como una disciplina dedicada al estudio del saber popular, es decir, de los hechos culturales antiguos que perduran en una sociedad. Dichos saberes eran caracterizados por su transmisión oral intergeneracional, su anonimato y su espontaneidad comunitaria, y valorados principalmente como patrimonio cultural o testimonio del pasado.

Sin embargo, los enfoques contemporáneos desplazan esta comprensión hacia una visión estética, epistémica y crítica de la oralidad entendida como una práctica viva de creación simbólica y cognitiva. Así, las manifestaciones orales estéticas

(relatos, cantos, proverbios o narraciones rituales) emergen como vestigios de una cultura popular para asumirse como formas producción de conocimiento situado, de creación artística performativa y de pensamiento crítico colectivo que revela una lucha por la justicia social y una agencia social y política de las comunidades.

2. De la tradición oral a la etnoliteratura y la oralitura intercultural: el tránsito de la tradición oral hacia la etnoliteratura, marca un giro desde las categorías descriptivas y antropológicas hacia una comprensión estético-decolonial de la oralidad como práctica viva de memoria, subjetividad y resistencia cultural. La etnoliteratura surge como el proceso mediante el cual estas memorias colectivas se sistematizan y reescriben en una lengua escrita que respeta su riqueza estética y simbólica, convirtiéndose en un género que fusiona historia, poesía y experiencia étnica. Este paso implica una traducción cultural que transforma el relato oral en escritura sin despojarlo de su identidad ni de su densidad simbólica.

El desplazamiento hacia la oralitura intercultural amplía este horizonte al reconocer la oralidad no solo como materia de transcripción o preservación, sino como práctica estética, epistémica y política. Mientras la etnoliteratura buscaba salvaguardar la voz del otro mediante la escritura, la oralitura contemporánea asume la interculturalidad como principio constitutivo, en tanto espacio de encuentro y traducción entre mundos simbólicos. De este modo, la oralidad deja de ser objeto de estudio para afirmarse como sujeto de conocimiento y creación, donde confluyen performatividad, memoria y crítica, articulando saberes locales con procesos globales de resignificación cultural.

3. De la transmisión oral a la creación oral: el paso de la tradición oral entendida como repetición del pasado a su

reconocimiento como práctica de creación colectiva y de resistencia simbólica (Ramírez Poloche, 2012; Sinisterra; Ruiz, 2024) constituye uno de los giros más significativos en el campo de los estudios sobre oralidad. Este desplazamiento implica superar la concepción de oralidad como simple vehículo de herencia cultural o depósito de la memoria para comprenderla como una a reconocerla como forma artística, dinámica y generadora de sentidos. En sus orígenes la tradición oral fue abordada por la antropología, la sociología, la lingüística y los estudios literarios como objeto de preservación (una práctica que debía registrarse o conservarse). Sin embargo, los enfoques contemporáneos, nutridos por perspectivas interculturales y decoloniales, han mostrado que la oralidad no se limita a reproducir el pasado, sino que lo reinterpreta creativamente, tejiendo memoria, identidad y futuro desde las voces comunitarias.

4. De la tradición oral local a la tradición oral transterritorial: las oralidades contemporáneas son multilingües, móviles y transterritoriales que trascienden los límites geográficos, lingüísticos y culturales de un solo lugar (González, 2024; Luhar; Nimavat, 2020). Este desplazamiento revela cómo las voces locales, antes ancladas a una comunidad o territorio específico, circulan, se reconfiguran y dialogan en redes globales mediante procesos de traducción cultural y mediación tecnológica. En este contexto, las oralidades ya no son únicamente manifestaciones de identidad local, sino espacios de tránsito simbólico donde convergen lenguas, acentos y repertorios culturales en constante transformación. Así, lo oral deviene en una práctica glocal (a la vez local y global) que articula memorias situadas con discursos cosmopolitas.

La movilidad humana, los intercambios interculturales y el auge de las tecnologías digitales han potenciado este tránsito, generando oralidades translingües que expanden los modos de narrar,

escuchar y significar. La traducción cultural se convierte en un acto político y estético que posibilita el encuentro y la resignificación de saberes entre comunidades, promoviendo la hibridación creativa y la intercomprensión intercultural. Sin embargo, esta apertura también plantea tensiones: la globalización mediática puede homogeneizar o comercializar las expresiones orales, desplazando su sentido comunitario y ético. En consecuencia, pensar las oralidades trans-territoriales exige un enfoque crítico que reconozca su potencia para tejer vínculos entre mundos diversos, pero también su vulnerabilidad ante los procesos de dominación cultural y epistémica que persisten en la era digital.

En conjunto, los cuatro desplazamientos configuran una transformación epistemológica profunda en los estudios sobre oralidad. Este tránsito revela el paso de una visión conservacionista, centrada en la preservación de lo popular, hacia una concepción crítica, performativa y decolonial de la palabra viva como práctica de creación, conocimiento y resistencia. La oralidad estética emerge así como un campo transdisciplinar que articula memoria, cuerpo, voz, tecnología y comunidad en diálogo constante con los procesos de globalización y traducción cultural. Sin embargo, persisten vacíos de conocimiento: la falta de sistematización comparativa entre tradiciones orales y prácticas contemporáneas; la escasa teorización sobre la oralidad en entornos digitales y multilingües; y la necesidad de profundizar en las dimensiones pedagógicas y políticas de la oralidad como acto transformador. Estos desafíos invitan a continuar explorando la oralidad no solo como objeto de estudio, sino como episteme viva, capaz de reconfigurar los modos de pensar, narrar y habitar el mundo.

En segundo lugar, el análisis de los estudios sobre Arte de narrar, Relato oral y Narrativa oral revela que el acto narrativo es el núcleo epistémico y estético de la oralidad, donde convergen lenguaje, memoria y subjetividad. Narrar constituye una forma originaria de pensamiento y creación cultural, que en las comunidades orales

funciona como archivo, escuela y celebración, transmitiendo saberes y fortaleciendo la identidad colectiva. Esta visión supone un desplazamiento epistemológico: la oralidad ya no se concibe como etapa previa a la escritura, sino como un proceso estructurado de transmisión simbólica y estética con sus propios códigos rítmicos y gestuales (González, 2024). En esta línea, Knight (2024) la reconoce como forma legítima de pensamiento, mientras González (2024) advierte que reducirla a mera emisión sonora es desconocer su densidad cultural. Así, el relato oral emerge como un texto vivo y mutable que no se opone a la escritura, sino que dialoga con ella en la construcción de sentidos comunitarios.

En el plano sociocultural y pedagógico, la tradición narrativa se consolida como vehículo de transmisión de saberes e identidades. Calderón (2022) la reconoce como Patrimonio Cultural Inmaterial por su valor formativo en la escuela y el hogar; Juanda *et al.* (2025) la entienden como repositorio de memoria moral y cultural; y Rodríguez Casallas (2022) la resignifica como herramienta cognitiva para la construcción de subjetividad y conciencia crítica. De estas aproximaciones emerge una lectura unificadora: el relato oral no solo preserva la herencia cultural, sino que enseña a pensar y a sentir dentro de una comunidad. En él se articulan la palabra, la emoción y la reflexión, conformando una pedagogía simbólica donde el aprendizaje surge de la experiencia narrada.

La tensión entre patrimonialización e inmediatez performativa atraviesa toda la categoría. Mientras Calderón (2022) propone una visión institucional que fija la tradición oral en la memoria colectiva, Tabashree; Mayengbam (2025) la devuelven a su condición viva y cambiante, dependiente del narrador, el contexto y la audiencia. En esta divergencia se revela una problemática más profunda: ¿puede conservarse la oralidad sin despojarla de su movimiento? ¿Es posible institucionalizar una práctica que existe solo en el flujo de la voz y el encuentro? Desde la perspectiva de los investigadores, estas preguntas no se resuelven negando una de las dimensiones, sino

reconociendo su complementariedad dialéctica: la memoria necesita de la performance, y la performance se sostiene en la memoria.

Desde una perspectiva hermenéutica y crítica, puede afirmarse que el acto narrativo es una forma de producción de conocimiento situada, donde experiencia, emoción y reflexión se entrelazan. Narrar oralmente —en la plaza, la escuela o la comunidad— es ejercer un acto de resistencia simbólica frente a los modelos hegemónicos de producción del saber, reivindicando la palabra viva como lugar de pensamiento, creación y hospitalidad. Comprender la narrativa oral desde esta perspectiva implica reconocer que la educación, la cultura y la memoria no se fundan únicamente en el texto escrito, sino también —y quizá, sobre todo— en la oralidad como forma de pensamiento, sensibilidad y justicia cultural.

En tercer lugar, el corpus analizado alrededor de la Poética oral, Cultura oral y Folclore literario permite comprender que la oralidad estética no es un residuo arcaico ni una mera forma expresiva, sino un principio generador de conocimiento y sensibilidad cultural. En las producciones revisadas se advierte una transformación sustantiva del campo: del estudio del folclore como repertorio cerrado de formas heredadas hacia una comprensión de la palabra oral como acto estético, epistemológico y político.

Esta transformación es también una ruptura con la lógica colonial del saber. Lo oral deja de situarse “fuera” de la cultura letrada para afirmarse como una racionalidad encarnada, capaz de producir pensamiento, memoria e identidad desde el ritmo y la emoción. Tal como advierten Hoyos *et al.* (2022), la oralidad no es una alternativa menor frente a la escritura, sino una relacionalidad perpetua, donde el conocimiento se transmite a través del cuerpo y del encuentro. En este sentido, la poética oral no solo describe un conjunto de textos o expresiones, sino que nombra una forma de existencia cultural en la que la belleza se produce en el acto mismo de compartir la palabra.

La cultura oral, en consecuencia, se revela como un entramado simbólico que resiste la disociación entre estética y comunidad. Cada relato, canto o proverbio articula lo ético, lo estético y lo pedagógico en una misma operación de sentido. Desde esta mirada, la oralidad es una forma de pensamiento que enseña —no a través de conceptos abstractos, sino mediante imágenes, ritmos y gestos—, haciendo del arte una vía de conocimiento. Por ello, hablar de poética oral implica reconocer una epistemología sensible: un modo de conocer que no separa emoción y reflexión, arte y verdad, individuo y colectividad.

En síntesis, en este conjunto de categorías conceptuales subyace la palabra oral como principio de continuidad y creación cultural, como espacio donde lo estético, lo pedagógico y lo político se entrelazan. En su performatividad cotidiana, la oralidad se convierte en un acto de conocimiento que mantiene viva la memoria colectiva, transforma la herencia en presente y devuelve a la comunidad el poder de nombrarse y reconocerse. La poética oral, la cultura oral y el folclore literario no son relictos de un pasado, sino fuerzas activas de pensamiento, fundamentos de una pedagogía del sentir y del decir que sostiene la identidad de los pueblos.

En cuarto lugar, el análisis del corpus permite comprender que las nuevas oralidades no constituyen una ruptura con la tradición oral, sino una reconfiguración epistémica y estética de la palabra en los entornos tecnológicos contemporáneos. Lejos de reemplazar la oralidad ancestral, la oralidad digital la expande hacia nuevas formas de presencia, donde la voz sigue siendo mediación, conocimiento y vínculo. Como afirman Vallorani y Gibert (2022), la digitalización de la palabra oral —particularmente en el formato del audiolibro— no elimina su naturaleza expresiva, sino que la prolonga en un nuevo producto literario y comunicativo, en el cual el sonido se convierte en texto y la voz en material estético. La incorporación de la tecnología no anula su sentido cultural; más bien, inaugura un nuevo régimen de enunciación que articula oralidad, imagen, sonido y escritura en

una ecología comunicativa híbrida, donde lo auditivo recupera su protagonismo como forma de conocimiento sensible.

Mostacero (2011) sostiene que la oralidad es un sistema triplemente integrado que combina elementos verbales, kinésicos y semióticos, y que su carácter efímero, “coloquial y evanescente”, la diferencia de la producción verbal institucional y escrita. Sin embargo, los soportes digitales —audiolibros, pódcast, narraciones transmedia— resignifican esa evanescencia en forma de presencia prolongada y movilidad transterritorial. Lo que antes se desvanecía al pronunciarse ahora circula, se archiva y se reactiva en distintos contextos culturales, permitiendo que la oralidad se desplace y renazca más allá de la frontera de lo presencial. Así, la voz deja de depender del encuentro inmediato para volverse una forma de permanencia sonora que conserva la experiencia del decir, aunque mediada por la técnica. En este sentido, la oralidad digital preserva la memoria viva de las comunidades, pero la reinterpreta bajo lógicas de tiempo y espacio que expanden su alcance y su densidad simbólica.

Esta transformación es tecnológica, epistémica y pedagógica. Como advierte Núñez Delgado (2011), la oralidad ha sido marginada del sistema educativo en favor de la escritura, pero los nuevos entornos digitales ofrecen la posibilidad de reconocer la voz como fuente legítima de conocimiento. En la oralidad digital, hablar y escuchar son actos de pensamiento y creación, lo que exige una pedagogía de la escucha que valore la voz —humana o mediada— como medio de subjetivación y comprensión. Desde esta mirada, la palabra hablada se reafirma como espacio de encuentro y construcción colectiva de saberes, donde lo auditivo complementa, sin subordinar, lo textual.

Comprender las nuevas oralidades implica ir más allá de la oposición entre lo auténtico y lo artificial, reconociendo que toda mediación técnica es también cultural. La grabación y circulación digital relocalizan la experiencia sin eliminarla. Para Hernández Rincón (2022), la oralidad constituye una red de encuentros

que sostiene el tejido social, y esta función persiste en el entorno digital, donde la voz sigue uniendo a las personas a través de la palabra compartida. Más que una pérdida, la oralidad digital representa una nueva performance sonora en la que gesto y corporalidad se transforman en ritmo, pausa y textura acústica. Así, la tecnología no reemplaza lo humano: lo amplifica y reafirma el carácter encarnado de la comunicación.

El corpus invita a entender que la oralidad digital no es solo un medio de comunicación, sino una forma contemporánea de habitar el mundo. Escuchar y narrar digitalmente equivale a participar en un proceso colectivo de creación y memoria, donde la voz humana, aunque mediada por dispositivos, conserva su fuerza de presencia y su capacidad de generar vínculo. La palabra oral, reproducida en plataformas sonoras, continúa siendo un acto de presencia, emoción y comunidad, un puente entre cuerpos, culturas y tiempos. En esta nueva configuración, la oralidad estética no desaparece en la pantalla, sino que se transforma, se multiplica y resuena como una experiencia sensible y compartida.

De este modo, las nuevas oralidades se consolidan como expresiones vivas del conocimiento y la memoria, que, al entrelazar la técnica y la sensibilidad, amplían los horizontes del lenguaje y reafirman la permanencia de la voz como esencia del vínculo humano. Lo digital no reemplaza la palabra viva: la prolonga, la reinterpreta y le da un nuevo aliento en el espacio global, donde el sonido vuelve a ser pensamiento y la escucha, un gesto de reconocimiento mutuo.

Finalmente, los hallazgos revelan que la oralidad estética se consolida como un territorio epistémico emergente que funciona como categoría integradora que articula memoria e identidad, performatividad narrativa, ritualidad y sentido; e innovación mediática. Las transformaciones analizadas —desde la oralidad como folclore hasta su expansión digital— evidencian que la voz humana, lejos de extinguirse en los procesos tecnológicos, se reinventa como medio

de pensamiento y comunión simbólica. La palabra oral, en sus múltiples registros, se presenta así como un principio de conocimiento que integra cuerpo, emoción y razón en una práctica viva de traducción intercultural y resistencia estética. Reconocer su potencia implica reescribir las jerarquías del saber y abrir paso a una pedagogía del reconocimiento, donde escuchar, narrar y crear se convierten en gestos de producción de mundo.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En el ámbito educativo, los hallazgos de la revisión invitan a repensar la enseñanza del lenguaje desde una pedagogía de la escucha que reconozca la oralidad como forma legítima de conocimiento. La escuela, tradicionalmente centrada en la escritura como modelo de saber y evaluación, tiene ante sí el desafío de integrar la voz como mediación cognitiva, estética y afectiva. Incorporar la oralidad estética en la práctica docente implica superar los enfoques instrumentalistas, donde hablar y escuchar se reducen a competencias comunicativas, para asumirlos como actos de pensamiento y creación. Esto exige construir escenarios pedagógicos dialógicos y situados, donde el relato, la narración oral, el testimonio y la memoria sean recursos para aprender con otros, no solo sobre otros. De esta manera, la oralidad se convierte en una vía para educar la sensibilidad, fortalecer la identidad cultural y favorecer la formación ética y política de los sujetos.

IMPLICACIONES POLÍTICAS

Desde un horizonte político, la oralidad estética se consolida como un acto de justicia epistémica que reivindica la voz de comunidades históricamente subordinadas por los regímenes de la escritura y la racionalidad moderna. En este sentido, la palabra viva

opera como un dispositivo de resistencia cultural y simbólica, pues permite recuperar memorias colectivas, formas de relación con el territorio y saberes invisibilizados por la colonialidad del poder. Al situar la oralidad en el centro del debate contemporáneo, se afirma el derecho a nombrar el mundo con la propia voz, a producir sentido desde los márgenes y a reconfigurar la esfera pública desde la diversidad lingüística, estética y cultural. Las tecnologías digitales, lejos de ser neutrales, deben ser comprendidas como espacios de disputa simbólica donde se juegan los modos de representar y transmitir las voces del Sur Global. Por ello, la defensa de la oralidad estética es también una defensa de la pluralidad de las epistemes y de la soberanía cultural de los pueblos.

IMPLICACIONES INVESTIGATIVAS

En el campo de la investigación, la oralidad estética plantea la necesidad de superar los enfoques fragmentarios o meramente descriptivos que han dominado el estudio de las prácticas orales. Se propone avanzar hacia metodologías dialógicas, performativas y comparativas que integren la dimensión experiencial del investigador con la densidad simbólica de los relatos. El Análisis Textual Discursivo (ATD), como estrategia interpretativa, se muestra particularmente pertinente para esta tarea, pues posibilita comprender los sentidos emergentes de los discursos orales sin reducirlos a categorías preexistentes. Asimismo, los resultados de esta revisión evidencian un vacío en los estudios comparados sobre la oralidad estética en el contexto colombiano y latinoamericano, lo que abre la posibilidad de futuras investigaciones que exploren sus convergencias territoriales, pedagógicas y tecnológicas. En este escenario, la investigación en oralidad se proyecta como un campo interdisciplinar en expansión, capaz de articular la lingüística, la educación, la estética y los estudios culturales en una epistemología de la voz.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta revisión bibliográfica confirman que la oralidad estética se ha consolidado como un campo epistémico emergente en las ciencias sociales y de la educación, caracterizado por su densidad interdisciplinar, su transversalidad conceptual y su capacidad para articular memoria, identidad y creación simbólica. El análisis del corpus evidencia que la oralidad ha dejado de concebirse como una habilidad comunicativa o una simple expresión folclórica para afirmarse como una práctica estética, epistémica y política, en la que la palabra viva constituye un modo de pensamiento y una forma situada de producir conocimiento. Esta reconfiguración supone un tránsito de enfoques descriptivos hacia perspectivas críticas, performativas y decoloniales que reconocen la voz como lugar de saber, resistencia y subjetivación cultural.

Desde el punto de vista teórico, la oralidad estética opera como una categoría integradora que articula cuatro dimensiones transversales: la simbólico-decolonial, la estético-comunicativa, la antropológico-estética y la translingüística-tecnológica. La primera sitúa la palabra viva en procesos de memoria e identidad que sostienen la continuidad cultural de los pueblos; la segunda resalta la potencia poética, performativa y pedagógica de la narración; la tercera muestra cómo ritualidad y comunidad configuran horizontes compartidos de sentido; y la cuarta evidencia que las mediaciones digitales transforman las formas de presencia, circulación y apropiación de la voz. Este entramado demuestra que las oralidades —ancestrales o contemporáneas— no constituyen polos opuestos, sino un continuo dinámico donde tradición e innovación coexisten en diálogo permanente.

El estudio también revela una transformación epistemológica del campo: de comprender la oralidad como objeto de preservación se avanza hacia reconocerla como sujeto de creación, interpretación y crítica. Esta evolución se expresa en el tránsito del paradigma

de la conservación al de la creación oral, y en la emergencia de perspectivas interculturales que reivindican la voz como territorio de pensamiento y como espacio de justicia cognitiva. Tales desplazamientos sitúan la oralidad en el centro de los debates actuales sobre producción de conocimiento, pedagogías del reconocimiento y estéticas de la resistencia.

Esta investigación contribuye al Subsistema de Lenguaje, Comunicación y Subjetividades y a la CMIFI en Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad, al ofrecer un marco interpretativo sobre oralidad estética que fortalece el diálogo entre teoría y práctica, entre investigación y pedagogía. La articulación entre la revisión bibliográfica y el Análisis Textual Discursivo (ATD) permitió comprender las oralidades como prácticas epistémicas, performativas y comunitarias, en consonancia con las tendencias teóricas identificadas por la RIEO. En esta dirección, el estudio amplía los fundamentos conceptuales que sustentan las pedagogías de la voz, promoviendo la formación de sujetos críticos y creativos capaces de reconfigurar sus modos de leer, escribir y narrar el mundo.

En síntesis, la oralidad estética se consolida como un territorio de convergencia entre educación, investigación y cultura. Su potencia radica en su capacidad para vincular memoria y pensamiento, palabra y acción, estética y transformación social. Esta trayectoria contribuye a su consolidación como una teoría interdisciplinar y decolonial que trasciende la comprensión folclórica de la oralidad para asumirla como acto creador, performativo y epistémico, capaz de tejer comunidad, activar memorias y fomentar el pensamiento crítico en los diversos territorios iberoamericanos.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIONES Y USO DE IA

Este artículo fue concebido, estructurado y redactado en su totalidad por los autores, quienes asumieron todas las decisiones

teóricas, metodológicas y analíticas del estudio. Durante las etapas de búsqueda, organización y sistematización de la literatura se emplearon herramientas de inteligencia artificial (Elicit y Semantic Scholar) con el fin de optimizar la recuperación y clasificación del corpus. De manera complementaria, se utilizó el modelo de lenguaje ChatGPT (OpenAI, 2025) para la revisión estilística, la coherencia argumentativa y la normalización del formato APA (2024), siempre bajo supervisión humana. Las decisiones conceptuales, interpretativas y conclusivas son responsabilidad exclusiva de los autores, quienes garantizan la transparencia ética, la autoría intelectual y la integridad académica del trabajo, en consonancia con los lineamientos del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle y las recomendaciones de la American Psychological Association (APA, 2024) sobre el uso responsable de la inteligencia artificial en la producción científica.

REFERENCIAS

- ANTTONEN, P. The Perspective from Folklore Studies. *Oral Tradition*, v. 18, n. 1, p. 116-117, 2003. DOI: <https://dx.doi.org/10.1353/ort.2004.0002>.
- APAZA, I. La tradición oral en el marco de un modelo sociocultural y lingüístico andino. *SYNTAGMAS (Revista Del Departamento Académico De Lingüística - Unsaac)*, v. 4, n. 1, p. 96-115, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51343/syntagmas.v4i1.1698>.
- CALDERÓN, L. Reflexiones sobre tradición oral en el aula. *Educación Y Ciencia*, v. 26, e12889, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12889>.
- CASALES, F. Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, n. 33, 2006.
- CENTENO HERRERA, B. *et al.* Evolución metodológica en el estudio de las tradiciones orales andinas. *Comuni@cción*, v. 14, n. 2, p. 148-160, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33535/2226-1478.14.2.862>.

COCIMANO, G. La tradición oral latinoamericana: las voces andinas del continente caliente. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, v. 8, n. 16, p. 23-36, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/45966>. Acesso em: 19 fev. 2026.

CONTRERAS ISLAS, I. ¿De qué oralidad hablamos? *Alter Texto*, v. 4, n. 7, p. 9-22, 2006.

CUBILLOS-SÁNCHEZ, J.; GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Factores implicados en la configuración de comunidades de lectores y escritores: revisión de literatura científica. In: *Teorias e práticas de linguagem: resultados da internacionalização do currículo*. Pimenta Cultural, 2024. p. 135-177. DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99987.

DESTÉFANIS, L.; CASTELLS, M. Oratura, etnotexto, oralitura: origen y destino de la palabra actante. *Caracol*, n. 27, p. 132-160, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i27p132-160>.

ELICIT. *Elicit AI research assistant* [Artificial intelligence software]. Ought Inc., 2024. Disponível em: <https://elicit.org>. Acesso em: 19 fev. 2026.

ESCRIBANO BLANCO, J. Oralidad y escritura para la música tradicional soriana: los cuadernillos como medio de memoria. *Boletín De Literatura Oral*, n. 15, p. 137-150, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17561/blo.v15.9322>.

FINNEGAN, R. H. "Oral Tradition": Weasel Words or Transdisciplinary Door to Multiplexity? *Oral Tradition*, v. 18, n. 1, p. 84-86, 2003. DOI: <https://dx.doi.org/10.1353/ort.2004.0015>.

GONZÁLEZ, A. Oralidad: tradicionalidad, popularidad y transterritorialidad. *Boletín De Literatura Oral*, n. 7 ext, e9022, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17561/blo.vextra7.9022>.

GUERRERO-MEDINA, J.; GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Modos de interacción y prácticas de escritura multimodal en contextos híbridos: revisión de la literatura científica. In: *Teorias e práticas de linguagem: resultados da internacionalização do currículo*. Pimenta Cultural, 2024. p. 55-106. DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99987

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. (coord.). *Lenguaje, comunicación y subjetividad: horizontes de investigación en la intersección de educación y sociedad*. Ediciones Unisalle, 2026.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. (coord.). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano*. Ediciones Unisalle; CLACSO, 2021a. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/87>. Acesso em: 12 fev. 2026.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014a. DOI: <https://doi.org/10.14483/9789588832593>.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11349/23306>. Acesso em: 15 fev. 2026.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Nuevas oralidades en la comunicación cotidiana, en los ámbitos social y escolar de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de hoy. In: MEN; CERLALC (ed.). *Memorias de la mesa permanente escuela, biblioteca y lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional; Cerlalc-Unesco, 2021b. p. 43-51. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_16.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Perspectivas teóricas, tensiones y aperturas de la oralidad contemporánea en Iberoamérica. In: SOLER, S.; CALDERÓN, D. I. (comp.). *Panorama de los estudios del discurso en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas; ALED, 2014b. p. 183-203. Disponível em: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/perspectivas_teoricas_tensiones_y_aperturas_oralidad_contemporanea_en_iberamerica.pdf. Acesso em: 11 fev. 2026.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y.; CORREA ARIAS, C. (ed.). *Investigação educativa: itinerários categoriais no desenvolvimento de quadros teóricos*. Ediciones Unisalle, 2022. Disponível em: https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia/1. Acesso em: 20 fev. 2026.

HERNÁNDEZ RINCÓN, M. De la oralidad a las nuevas oralidades: un estado del arte. *Enunciación*, v. 27, n. 2, p. 249-264, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>.

HERNÁNDEZ-RINCÓN, M.; GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. Tendencias temáticas e investigativas de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad y sus aportes a la formación docente. *Oralidad-es*, v. 5, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v5a5>.

HOYOS GUZMÁN, A.; SILVA VALLEJO, F.; DÍAZ PIÑERES, J. E. Oralidades y resistencias en el Caribe colombiano. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica Y El Caribe*, v. 20, n. 1, e53234, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15517/ca.v20i1.53234>.

HUISA CRUZ, B. La tradición oral como último bastión de la identidad cultural amazónica. *Disenso: Crítica y Reflexión Latinoamericana*, v. 3, n. 1, p. 117-127, 2020. Disponível em: <https://barropensativo.com/index.php/DISENSO/article/view/61>. Acesso em: 19 fev. 2026.

JUANDA, J.; SUNKUDON, P. G. O.; TJANDRA, Y. Comparing Kayori, the oral tradition of the Pamona Tribe, Indonesia, with the Psalms. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, v. 81, n. 1, p. 1-10, 2025. DOI: <https://doi.org/10.4102/hts.v81i1.10651>.

KNIGHT, R. Speaking on one's own terms: Oracy and orality as partners in classroom talk. *FORUM*, v. 66, n. 2, p. 34–43, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3898/forum.2024.66.2.34>.

LEMA PORTUGAL, J. A. *et al.* Tradición oral e identidad cultural en el cantón Pallatanga. *Esprint Investigación*, v. 4, n. 1, p. 451–462, 2025. DOI: <https://doi.org/10.61347/eiv4i1.122>.

LICOA CAMPOS, A. F. Rol de la tradición oral en la formación de la identidad cultural afroecuatoriana en Juyungo, de Adalberto Ortiz. *Kipus: Revista Andina de Letras y Estudios Culturales*, n. 55, p. 161–179, 2024. DOI: <https://doi.org/10.32719/13900102.2024.55.9>.

LLOYD, D. The art of orality: how the absence of writing shapes the character of tribal, 'primitive' art. *World Art*, v. 13, n. 3, p. 303–324, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/21500894.2023.2196250>.

LUHAR, S.; NIMAVAT, D. Translating the oral tradition of community literature: a case study. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, v. 6, n. 3, p. 253–281, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00058.luh>.

MENESES COPETE, Y. A. Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de "pensamiento oral", el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, v. 10, n. 1, p. 119–133, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21676/23897856.1364>.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MOSTACERO R., Oralidad, escritura y escrotiralidad. *Enunciación*, v. 16, n. 2, p. 100–119, 2011. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.3908>.

NOGUEIRA, C. M. Oral Tradition: A Definition. *Oral Tradition*, v. 18, p. 164–165, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1353/ORT.2004.0075>.

NÚÑEZ DELGADO, M. P. Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidade en el ámbito educativo. *Enunciación*, v. 16, n. 1, p. 136–150, 2011. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.3594>.

NÚÑEZ DELGADO, M. P. *Didáctica de la comunicación oral*: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria. Grupo Editorial Universitario, 2003. Disponible em: <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/618f50529ff8c939aaca7ea0>. Acesso em: 25 fev. 2026.

OPENAI. *ChatGPT* (versão outubro 2025) [Large language model]. 2025. Disponible em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 22 fev. 2026.

POLO FIGUEROA, N. I. (trad.). *Una tempestad de luz: la comprensión posibilitada por el análisis textual discursivo*. [Tradução do capítulo 1 do livro Análise Textual Discursiva, de R. de Moraes e M. Galiazzi (2006)]. Bogotá: Universidad de La Salle, s.f.

RAMÍREZ POLOCHE, N. La importancia de la tradición oral: el grupo Coyaima – Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, v. 10, n. 2, p. 129-143, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.2365>.

ROCK NÚÑEZ, M. E. Memory and orality: ways to understand the past from the present. *Diálogo andino*, n. 49, p. 101-112, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812016000100012>.

RODRÍGUEZ CASALLAS, M. del P. De la oralidad a la lengua oral en los procesos de aprendizaje. *Enunciación*, v. 27, n. 1, p. 31-44, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18711>.

RODRÍGUEZ LUNA, M. E. Abordaje de la oralidad en la Revista Enunciación 1996-2014. *Oralidad-Es*, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2015a. Disponível em: <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/11>. Acesso em: 10 fev. 2026.

RODRÍGUEZ LUNA, M. E. Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, v. 11, n. 1, p. 59-72, 2006. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.470>.

RODRÍGUEZ LUNA, M. E. Conversando con Gladys Jaimes Carvajal sobre las relaciones entre oralidad y escritura. *Oralidad-es*, v. 1, n. 2, p. 254-258, 2015b. Disponível em: <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/33>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SALINAS HERRERA, L. J. Ancestralidad africana: ritmo y oralidad en Toques de son colorá. *Letras*, v. 94, n. 139, p. 144-155, 2023. DOI: <https://doi.org/10.30920/letras.94.139.11>.

SEMANTIC SCHOLAR. *Semantic Scholar AI literature search engine* [Database]. Allen Institute for AI, 2025. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org>. Acesso em: 09 fev. 2026.

SINISTERRA, A.; RUIZ, Y. Tradición oral y etnoeducación: estrategias para fortalecer la cultura ancestral guapireña. *Societas*, v. 26, n. 2, p. 147-170, 2024. DOI: <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5344>.

STOCCO, M. Elicura Chihuailaf: Oralitura, (self-) translation and cultural mediation across trans-Indigenous networks. *Comparative Literature Studies*, v. 59, n. 4, p. 707-726, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5325/complitstudies.59.4.0707>.

SUNARTI, S. *et al.* Measuring Vitality of Oral Tradition: A Study of Cigawiran. *International Journal of Society, Culture; Language*, v. 11, n. 3, p. 202-212, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22034/ijsc.2023.2007254.3100>.

TABASHREE, H.; MAYENGBAM, B. Manipur oral literature: Phunga-wari. *International Journal of Finance and Management Research*, v. 7, n. 4, p. 1-14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i04.54388>.

TORO HENAO, D. C. Oralitura y tradición oral: una propuesta de análisis de las formas artísticas orales. *Lingüística Y Literatura*, n. 65, p. 239-256, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.18849>.

VALLORANI, C. M.; GIBERT, I. The audiobook: the new orality in the digital era. *VISUAL REVIEW: International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual*, v. 12, n. 2, p. 1-9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3734>.

VÁSQUEZ, F. La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, v. 16, n. 1, p. 151-160, 2011. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.3595>.

WIREDU, K. An Oral Philosophy of Personhood: Comments on Philosophy and Orality. *Research in African Literatures*, v. 40, n. 1, p. 8-18, 2009. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/30131182>. Acesso em: 03 fev. 2026.



19

Lilian Bohn

O PROBLEMA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:

ALGUNS RECORTES GADAMERIANOS
EM EVIDÊNCIA

INTRODUÇÃO

As abordagens hermenêuticas, como percursos metodológicos para análise de dados de estudos qualitativos, têm sido amplamente empregadas em investigações nos mais diversos campos científicos (Mayring, 2014), posto que “Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 1). Conforme Menezes e Lourenço (2019, p. 566), no campo da educação, a hermenêutica filosófica gadameriana, em especial, “tornou-se uma referência de análise e discussão no âmbito da contemporaneidade”.

A partir dessa perspectiva, este ensaio apresenta algumas reflexões – no estilo discursivo semelhante ao do tipo resenha – com base no texto da introdução, e no da conferência cinco – “Esboço dos fundamentos de uma hermenêutica”, de “O problema da consciência histórica”, livro de Hans-Georg Gadamer (2006). Nesse clássico gadameriano, há cinco conferências intercorrelacionadas – escritas e publicadas depois da obra-prima “Verdade e método” (Gadamer, 1999) – que pensam a hermenêutica a partir de alguns conceitos-chave (e complexos) de Husserl, Heidegger, Dilthey, Aristóteles e Schleiermacher.

Justifica-se a escolha dos dois textos gadamerianos por dois motivos: i) a introdução da obra apresenta um apanhado geral dos assuntos de cada uma das cinco conferências, intituladas: 1) “Problemas epistemológicos das ciências humanas”; 2) “Extensão e limites da obra de Wilhelm Dilthey”; 3) “Martin Heidegger e o significado de sua ‘hermenêutica da facticidade’ para as ciências humanas”; 4) “O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles”; e 5) “Esboço dos fundamentos de uma hermenêutica”; e ii) a conferência cinco esclarece a estrutura circular da compreensão a partir da discussão de conceitos-chave aludidos nas quatro conferências anteriores.

Para o exame dos textos utilizou-se a técnica de Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes; Galiazzi, 2016), que implica as fases da unitarização, categorização, descrição e interpretação de dados. Justifica-se o emprego da ATD por esta ser justamente um processo metodológico que “Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 13).

Como ilustração de uma pesquisa em que, para a análise dos dados, se utilizou a perspectiva hermenêutica filosófica de Gadamer, sugere-se a leitura da dissertação de Mestrado acadêmico de Bohn (2022), cujo teor do resumo será brevemente apresentado em seguida.

Cabe esclarecer-se que, para a escrita deste ensaio, observou-se a estrutura da introdução da obra gadameriana, complementada por alguns trechos das conferências, quando pertinentes, e de aportes esclarecedores advindos do “Dicionário de filosofia” (Abbagnano, 2007).

Assim, este trabalho está estruturado em quatro seções, sendo esta introdução a primeira; a segunda trata de evidenciar e discutir alguns recortes de “O problema da consciência histórica”; a terceira apresenta brevemente o trabalho de Bohn (2022); e a quarta traz algumas considerações finais, seguidas das referências.

O PROBLEMA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA” – RECORTES EM EVIDÊNCIA

Na introdução de “O problema da consciência histórica”, Gadamer (2006, p. 10) comenta que “Como todas as conferências, estas contêm os elementos que trazem a marca da ocasião”. Conforme

esse autor, sua tarefa como professor convidado para lecionar por um trimestre, em 1958, no Instituto de Filosofia de Louvain, era “introduzir o problema hermenêutico a partir da perspectiva de Husserl e Heidegger”, ou seja, à luz da fenomenologia (visão de mundo) e da facticidade do ser (-no-mundo).

Em relação à escolha da temática – que dá título ao livro –, Gadamer (2006, p. 10) assevera que foi “somente na Alemanha que esse tema desempenhou papel central na filosofia, especialmente graças a [...] Dilthey”. Na ótica gadameriana, “Era, portanto, necessário invocar de um modo particular, fora da esfera da cultura alemã, a tradição romântica das *Geisteswissenschaften*” – “ciências humanas” ou “humanidades”.

Isso determinou a escolha do tema e impôs a realização de uma transição de uma metodologia hermenêutica concebida à maneira de Schleiermacher ou de Dilthey a uma filosofia hermenêutica no contexto em que as *Geisteswissenschaften* se posicionam em relação às ciências da natureza (Gadamer, 2006, p. 10).

À luz dessa perspectiva, e calcado em experimentos hermenêuticos com textos e com as artes reprodutivas, para esse autor não existe objetividade total no exercício hermenêutico, uma vez que todo intérprete o faz a partir do seu próprio horizonte, pois

[...] a compreensão “apropriada” de um texto introduz nas *Geisteswissenschaften* algo da posição do intérprete no tempo, lugar e visão de mundo, mas, em contraposição à interpretação artística, a compreensão do texto, enquanto mediatizada lingüisticamente em sua interpretação, não é independente do original como uma criação autônoma. [...] A leitura [...] permanece subordinada ao texto restaurado pelo processo da leitura (Gadamer, 2006, p. 11, grifos do autor).

Na visão gadameriana, todavia diferente da proposta de Dilthey, cujo ideal – amparado em algumas perspectivas da estrutura

circular da hermenêutica romântica de Schleiermacher, era decodificar o Livro da História pelo método da objetividade científica aplicada às ciências da natureza –, o processo interpretativo das humanidades inclui, simultaneamente, os fenômenos da interpretação e da compreensão – “Assim como se pode compreender um texto porque ele contém um ‘sentido puro’, também a história pode, em última instância, ser compreendida” –; desse modo, “A hermenêutica é o método universal das ciências históricas” (Gadamer, 2006, p. 11).

O autor reconhece, entretanto, a contribuição diltheyana para a hermenêutica filosófica, pontuando que Dilthey – com base, majoritariamente, em posições da “escola histórica” – de Ranke e Droysen –, e da “filosofia do espírito” – Hegel –, propôs-se “a justificar epistemologicamente as ciências humanas concebendo o mundo histórico como um texto a se decifrar” (Gadamer, 2006, p. 37).

Cabe aqui uma digressão para aclarar três aspectos dessa “filosofia do espírito” hegeliana. Com base em Abbagnano (2007), *grosso modo*, para Hegel: 1) a “ideia” é o abstrato; 2) a “natureza” é o concreto; e 3) o “espírito” é o abstrato que se concretiza. A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que o “pensamento” é o abstrato, a “palavra” (linguagem) é o concreto, e o “texto” – oral ou escrito –, é o pensamento que se concretiza –; por isso, o “espírito” é passível de compreensão, uma vez que ele manifesta oral/visivelmente o pensamento.

Voltando ao texto da introdução, agora a partir do pressuposto filosófico de Heidegger – da “facticidade do ser”, ou do “problema do ser” enquanto “ser-no-mundo” –, aliado à hipótese de que a compreensão – um dos sentidos de *Verstehen* –, seja o aspecto fundamental do “ser-no-mundo” humano, “então as ciências humanas encontram-se mais próximas da autocompreensão humana do que as ciências naturais” (Gadamer, 2006, p. 12).

As ciências humanas contribuem para a compreensão que o homem tem de si mesmo, embora não se igualem

às ciências naturais, em termos de exatidão e objetividade, e se elas assim o fazem é porque possuem, por sua vez, o seu fundamento nessa mesma compreensão (Gadamer, 2006, p. 12).

Assim, para Gadamer (2006, p. 43), “a interpretação heideggeriana da compreensão como ‘existencial’ representa o seu elemento mais fundamental”.

Aqui faz-se uma apóstrofe. Posto que Gadamer (2006) traz a discussão para o problema da “facticidade do ser”, buscou-se aporte em Abbagnano (2007, p. 424) para uma melhor compreensão desse postulado heideggeriano:

Segundo Heidegger, é o que caracteriza a existência como *lançada* no mundo, ou seja, à mercê dos fatos, ou no nível dos fatos e entregue ao determinismo dos fatos. O “fato” [...] da existência [...] só é acessível através da “compreensão emotiva” [...]. Nesse sentido, a facticidade é um modo de ser próprio do homem”.

Retornando à introdução, para Gadamer (2006, p. 12) “Algo essencialmente novo aqui se evidencia: o papel positivo da determinação pela tradição”, ou seja, uma pré-compreensão que se traduz em preconceitos – ainda que não haja dúvida de que estes “que nos dominam frequentemente comprometem o nosso verdadeiro reconhecimento do passado histórico”. Na visão gadameriana, entretanto,

O [...] conhecimento histórico não conduz necessariamente à dissolução da tradição na qual vivemos; ele pode também enriquecer essa tradição, confirmá-la ou modificá-la, enfim, contribuir para a descoberta de nossa própria identidade (Gadamer, 2006, p. 12).

Em seguida, ao analisar a formação da ciência dos tempos da modernidade, Gadamer (2006, p. 13) ancora-se em postulados de Aristóteles e autodeclara:

[...] uma das primeiras coisas que Aristóteles me levou a reconhecer: apreender os entrelaçamentos particulares

do ser e do conhecimento [...]. Quando, no sexto livro da *Ética a Nicômacos* [sic], Aristóteles distingue do conhecimento teórico e técnico o modo do conhecimento prático, ele exprime, a meu ver, uma das maiores verdades que permitem ao pensamento grego trazer à luz a “mistificação” científica da sociedade moderna [...]. Além disso, So caráter científico da filosofia prática é, a meu ver, o único modelo metodológico concebível da compreensão que as ciências humanas possuem delas mesmas, se se quer liberá-las da espúria restrição de perspectiva imposta pelo modelo das ciências da natureza.

Além disso, ainda com base nessa obra aristotélica, Gadamer (2006, p. 47-56) faz, na conferência quatro, uma série de reflexões, das quais destacam-se, aqui, três delas: 1) a ética aristotélica interessa-se pelo “papel que deve assumir a razão em todo o comportamento ético”; 2) o saber teórico da *Epistémé* é distinto do saber ético da *Phronesis* – “saber-para-si” que: a) não se aprende/se esquece; b) tem como fim determinar a retidão ética da vida como um todo e que por isso exige ponderação constante acerca dos meios para se atingir esse fim; e c) que implica uma relação impecável do ser humano consigo mesmo; e 3) “a função da decisão ética consiste [...] em encontrar, numa situação concreta, o que é justo”. À luz dessas reflexões, o autor assevera que o intérprete precisa ter um comportamento ético ao realizar o exercício hermenêutico.

Na sequência da introdução, o autor ocupa-se de um fundamento filosófico da hermenêutica – alvo de discussão da quinta conferência –, afirmando que, tendo por fundo tudo o que foi discutido, “A teoria tradicional do ‘círculo hermenêutico’ [...] se apresenta sob novo aspecto e adquire importância fundamental” (Gadamer, 2006, p. 13).

Diferente da perspectiva hermenêutica romântica de Schleiermacher – na qual “o movimento circular desaparece à luz da compreensão perfeita” (Gadamer, 2006, p. 65), na ótica gadameriana o círculo hermenêutico é visto como um modo dinâmico de compreensão, que se amplia e se renova na busca da “coerência perfeita”, ou seja,

Não se trata somente da relação formal entre a antecipação do todo e a construção das partes, correspondente à regra de “decompor e recompor” [...] ensinada nos cursos de latim – a relação que de fato constitui a estrutura circular da compreensão de textos. Ora, o círculo hermenêutico é um círculo rico em conteúdo [...] que reúne o intérprete e [...] texto numa unidade interior a uma totalidade em movimento [...] (Gadamer, 2006, p. 13).

O autor do excerto explica que o movimento circular hermenêutico se desenvolve a partir de três aspectos: 1) “A compreensão implica sempre uma pré-compreensão que, por sua vez, é prefigurada por uma tradição determinada em que vive o intérprete e que modela os seus preconceitos”; 2) “todo encontro significa a ‘suspensão’ de meus preconceitos, seja um encontro com uma pessoa [...], seja com uma obra de arte [...] ou com um texto”; e 3) “Um outro chamado está sempre subentendido. Tal como uma idéia infinita, o que também está subentendido é uma exigência transcendental de coerência na qual tem lugar o ideal de verdade” (Gadamer, 2006, p. 13-14).

Na visão gadameriana, no entanto, ainda que a tradição – ensinamentos históricos impregnados no ser humano por conta de sua pertença a uma cultura – esteja presente em toda a compreensão, isso não significa aceitá-la acriticamente; é necessário confrontá-la por meio da interrogação para que “o novo venha à luz pela mediação do antigo, constituindo assim um processo de comunicação cuja estrutura corresponde ao modelo do diálogo”, e, uma vez que “a linguagem forma a base de tudo o que constitui o homem e a sociedade”, ela é a “base de toda a compreensão” (Gadamer, 2006, p. 14).

Finalizando a introdução da obra, merece destaque um aspecto realçado pelo autor: na busca da compreensão deve-se ter em mente que “Toda a experiência é confronto, já que ela opõe o novo ao antigo” – “nunca se sabe se o novo prevalecerá, [...] ou se o antigo [...] reconquistará finalmente a sua consistência” (p. 14).

Concluída esta seção, apresenta-se, na sequência, o teor do resumo do estudo de Bohn (2022), cujos dados foram analisados à luz da perspectiva hermenêutica filosófica circular de Gadamer (1999, 2000, 2006).

ANÁLISE DE DADOS À LUZ DE GADAMER – UM EXEMPLO A PARTIR DE BOHN (2022)

O trabalho de Bohn (2022), intitulado “As cinco linguagens do amor das crianças’ e educação: contribuições das perspectivas de Chapman e Campbell para a formação docente”, consiste em uma dissertação de Mestrado acadêmico, fruto de pesquisa bibliográfica exploratória.

Partindo-se do pressuposto de que o amor é um elemento pedagógico que deve ser o alicerce da educação, tanto familiar quanto escolar, de crianças e adolescentes, a investigação teve como objetivo geral analisar “que contribuição prática, para a formação de professores, pode-se obter ao colocar-se o pensamento teórico de La Salle e de Maslow em diálogo com o pensamento prático de Chapman e de Campbell” (Bohn, 2022, p. 6). Para atingir tal meta, Bohn (2022, p. 6) estabeleceu quatro objetivos específicos quando apresentou as concepções do amor consideradas por Chapman e Campbell, por La Salle e por Maslow, com o intuito de identificar possíveis interlocuções entre os pressupostos desses autores “para daí inferir um possível contributo dos estudos de Chapman e Campbell para a formação docente”. A coleta de dados seguiu o delineamento da pesquisa bibliográfica. A análise dos dados foi realizada à luz da perspectiva hermenêutica filosófica de Gadamer. O *corpus* principal de análise focou a teoria de Chapman e Campbell (2017).

A norma lassalista – de que os alunos devem ser amados pelos professores na perspectiva do amor fraterno – e o pensamento

maslowiano – de que o ser humano precisa ter satisfeita a necessidade de amor à luz do amor altruísta –, situam-se no plano teórico – principalmente “ao ‘como’ expressar esse amor e ‘em que consiste’ esse tipo de amor” (Bohn, 2022). Chapman e Campbell (2017), por sua vez, pontuam “o tipo de amor que a criança necessita receber – amor incondicional, e diferentes modos práticos de expressá-lo, por meio das ‘cinco linguagens do amor das crianças’” (Bohn, 2022, p. 6).

Da análise dos textos desses autores, surgiram i) quatro macrodiálogos entre Chapman, Campbell e La Salle, e ii) dez macrodiálogos entre Chapman, Campbell e Maslow. Com base nessas interlocuções, inferiu-se “que os saberes teórico-práticos de Chapman e Campbell, acerca do amor, podem contribuir na/para a formação da dimensão psicossocial de docentes” (Bohn, 2022, p. 6).

Tendo tudo isso em mente, considerou-se interessante apresentar o estudo de Bohn (2022) para ilustrar a aplicação de alguns dos pressupostos da hermenêutica gadameriana. Finalizada esta seção, na sequência apresentam-se algumas considerações finais acerca das reflexões tecidas ao longo deste ensaio.

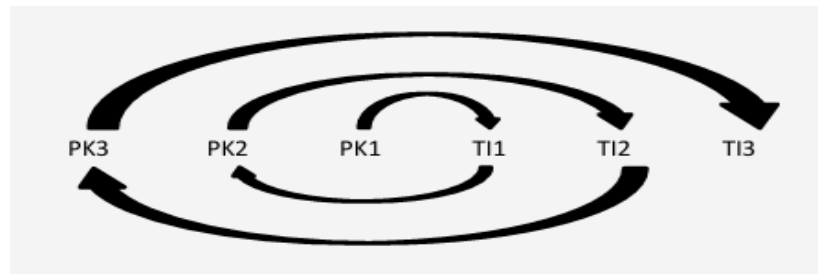
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mente tudo o que foi disposto até aqui, embora não se esgote o assunto, pode-se afirmar que, diferentemente do movimento circular hermenêutico proposto pelas teorias românticas – que desaparece diante da compreensão, na perspectiva gadameriana, o círculo hermenêutico amplia-se e renova-se, posto que é movimento.

Para visualizar-se essa assertiva, considerou-se interessante apresentar a espiral hermenêutica proposta por Danner (1979 *apud* Mayring, 2014, p. 27), onde não há um círculo perfeito, mas um movimento circular espiral, conforme disposto na Figura 1. A autora deste

ensaio traduziu “PK” como “pré-conhecimento/preconceito” e “TI” como “interpretação/compreensão de texto”.

Figura 1 – A espiral hermenêutica



Fonte: Danner (1979 apud Mayring, 2014, p. 27).

Assim, na ótica gadameriana, o horizonte histórico, geográfico e psicológico (“visão de mundo” husserliana) do intérprete influi na interpretação e compreensão de um texto (“espírito” hegeliano), que, por sua vez, contém o horizonte histórico e geográfico do autor. A visão de mundo do autor, contudo, é uma hipótese, quando não se pode ter certeza, apenas indícios.

Por outro lado, o horizonte do autor – nas perspectivas históricas e geográficas –, pode ser mais bem compreendido se o texto for escrito (um aspecto transcendental do texto é que – por ser escrito – transcende o tempo e o espaço em que foi redigido, bem como o público a quem foi originalmente destinado). Uma vez que o texto escrito (pensamento concretizado, visível) manifesta-se por meio de uma língua – que pode ser compreendida/decifrada/traduzida –, entende-se por que a linguagem está na base de toda a compreensão.

Na visão gadameriana, o texto escrito pode ser compreendido na medida em que o intérprete: 1) conhece/é entendido/na língua/ linguagem em que o texto está escrito; 2) conhece a cultura/tradição que está na base dessa linguagem pela qual o texto se encontra

manifesto; e 3) tem consciência dos seus preconceitos, ou seja, dos seus pré-conhecimentos (situados historicamente/finitos/relativos e moldados pela cultura à qual pertence) e, portanto, está em condições de suspendê-los para deixar o “tu/estranho” do texto falar.

Conforme Gadamer (2006), essa tensão entre o “eu” (familiar) do intérprete e o “tu” (estranho) do texto é o fundamento da tarefa hermenêutica – ou seja, a hermenêutica se estabelece em uma posição de mediadora da tensão entre o “eu” e o “tu”. O “estranho” – o que não se compreende de imediato por que não está evidente no texto – faz com que o intérprete busque elementos (geográficos/históricos/linguísticos) no âmago do binômio da intenção do texto/verdade.

Por fim, na ótica gadameriana a compreensão do dito é sempre um ponto médio (finito na autoevidência do sentido do texto) e nunca um ponto final (há a possibilidade da compreensão infinita a partir do não dito – um quarto aspecto transcendental do texto). Diante da facticidade humana (ser lançado no mundo heideggeriano), a compreensão/a verdade de um texto, por ser histórico, adquire um caráter relativo e não absoluto.

Para ilustrar esses movimentos na prática, sugere-se a leitura do trabalho de Bohn (2022), cujos dados foram analisados à luz da perspectiva hermenêutica gadameriana.

Além disso, infere-se que, ao compreender-se os principais postulados gadamerianos, o caráter hermenêutico dos processos de uma Análise Textual Discursiva pode tornar-se mais consistente.

Em suma, tendo em vista essas reflexões, considera-se que este ensaio, no qual se elucidou alguns dos conceitos-chave de Gadamer, pode contribuir para o aprimoramento do exercício hermenêutico enquanto metodologia científica para a análise de dados de pesquisas qualitativas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BOHN, Lilian. *"As cinco linguagens do amor das crianças" e educação: contribuições das perspectivas de Chapman e Campbell para a formação docente*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, RS, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=lilian+bohn;type=AllFields>. Acesso em: 3 abr. 2025.

CHAPMAN, Gary; CAMPBELL, Ross. *As 5 linguagens do amor das crianças: como expressar um compromisso de amor a seu filho*. 2. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito. In: ALMEIDA, Custódio L. S.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 13-26.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma filosofia hermenêutica*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MAYRING, Philipp. *Qualitative Content Analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Áustria, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MENEZES, Anderson de A.; LOURENÇO, Darlan do N. Hermenêutica e educação: implicações a partir do pensamento de Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 566-582, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5912>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.



20

Vera Lúcia de Siqueira Lira

**DIALÓGOS, CARACTERIZAÇÃO
E CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS
DE MOVIMENTOS RETÓRICOS
NA ESCRITA ACADÊMICA:**

UM ESTUDO DE DISSERTAÇÕES
E TESES NO BRASIL, 1998 A 2022

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de um mapeamento sobre teses e dissertações em Linguística direcionadas à análise dos movimentos retóricos na escrita acadêmica, no Brasil, publicadas entre 1998 e 2022. Para a investigação, adotamos uma abordagem de natureza bibliográfica, que nos permitiu desenvolver um inventário descritivo de teses e dissertações sobre análise de movimentos retóricos, à luz da sociorretórica e do Modelo CARS (Swales, 1990, 2004). O objetivo da pesquisa foi mapear os gêneros elencados para a análise, observando a cultura disciplinar e as contribuições/adaptações encontradas nos estudos elencados.

Nesse sentido, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Que aspectos e dimensões (inserção de diferentes culturas disciplinares, consideração dos sujeitos autores dos textos analisados, modificações no modelo Cars) vêm sendo destacados e privilegiados em teses e dissertações sobre a análise da escrita acadêmica a partir da aplicação do modelo CARS (1990)?

Para tanto, este artigo está formado por esta introdução e organizado em quatro seções. A primeira descreve os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, enquanto a segunda apresenta uma descrição do modelo CARS. A terceira apresenta a análise dos dados e a discussão dos resultados encontrados e a quarta tece as considerações finais.

MÉTODO

Adotamos uma metodologia de caráter inventariante da produção acadêmica de dissertações e de teses sobre análise de movimentos retóricos e da escrita acadêmica, à luz da sociorretórica

e do Modelo CARS (Swales, 1990), publicadas no Brasil entre os anos de 1998 a 2021.

É válido, ainda, salientar que a nossa pesquisa toma teses e dissertações como corpus devido ao caráter aprofundado de tais pesquisas, mas reconhecemos a existência de diversas outras pesquisas divulgadas por meio de artigos científicos, que têm como objeto a aplicação do modelo CARS na análise de variados gêneros textuais acadêmicos em mais de uma cultura disciplinar.

O nosso corpus foi obtido no catálogo de teses da CAPES a partir do uso das palavras-chave modelo CARS, escrita acadêmica e dos operadores booleanos (AND, NOT, OR). Além disso, usamos o critério temporal (2018-2022) e a exclusão de áreas distintas da Linguística. Também pesquisamos em repositórios de universidades (em casos de trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira).

A metodologia empreendida foi de natureza qualitativa e bibliográfica. Fizemos um levantamento e análises de dissertações e teses em Linguística, direcionadas à análise dos movimentos retóricos e da escrita acadêmica, em teses e em dissertações realizadas no Brasil no intervalo de tempo de 2018 a 2022. O critério utilizado para a delimitação desse período de tempo foi a publicação da tese seminal de Biasi-Rodrigues sobre análise de movimentos retóricos em dissertação, em 2018.

De início, realizamos a busca das pesquisas, em princípio, a partir do uso das expressões modelo CARS; gêneros acadêmicos e do operador booleano AND. Em seguida, fizemos a leitura dos títulos de todos os trabalhos para ter um número de pesquisas sobre essa temática, pois, geralmente, pesquisas sobre movimentos retóricos trazem essa expressão em seu título.

No que diz respeito à coleta de nossos dados, procedemos da seguinte maneira:

1. Primeiramente, fizemos a leitura de todos os títulos dos trabalhos de Mestrado e Doutorado em Linguística, disponíveis no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que foram desenvolvidos entre os anos de 1998 e 2022;
2. Depois, selecionamos as dissertações e teses que apresentavam os termos modelo CARS e gêneros acadêmicos, também selecionamos alguns títulos que não traziam exatamente essas expressões, mas que tratavam de gêneros textuais acadêmicos. A partir dessa primeira coleta, conseguimos levantar um total de quatro dissertações e cinco teses;
3. Em seguida, fizemos a leitura dos resumos em português desses trabalhos, e, a partir dessa leitura, pudemos identificar os gêneros acadêmicos analisados nos trabalhos a partir do emprego do modelo CARS. A partir dessa leitura dos resumos, confirmamos a seleção das cinco dissertações e das quatro teses que, efetivamente, estão presentes no nosso corpus de análise;
4. Fizemos o download dos oito trabalhos para leitura.

Na análise das dissertações e das teses, consideramos a avaliação dos resumos e, em alguns casos, das introduções para que pudessem atingir os objetivos que nos propusemos neste trabalho. A identificação das informações foi feita conforme exemplo abaixo:

Figura 1 – Recorte de exemplar de resumo UFC/CE

Nesta pesquisa, apresentamos os traços descritivos da organização retórica de resenhas acadêmicas e dos elementos formais que sinalizam essa organização no nível léxico-gramatical, com base nos pressupostos teóricos da Linguística de Texto e da Análise de Gêneros. Para o exame da organização retórica das informações em resenhas, utilizamos como referencial o modelo desenvolvido por Swales (1990), conforme adaptações propostas por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) em análise de resenhas em língua inglesa. A descrição dos aspectos léxico-gramaticais baseia-se na caracterização das expressões que operam como rótulos discursivos (Francis, 1994) e leva em consideração ainda o conceito de marcadores metadiscursivos (Crismore, 1989). Para a investigação, selecionamos um corpus de 60 resenhas em língua portuguesa, divididas em dois grupos: trinta resenhas produzidas por escritores proficientes e trinta por alunos de graduação. Ambos os grupos de resenhas foram submetidos a exercícios de segmentação e a uma análise qualitativa e quantitativa para a descrição de sua organização retórica. Os elementos léxico-gramaticais foram tratados como potenciais sinalizadores da articulação entre unidades e subunidades de informação, bem como do caráter mais ou menos avaliativo de cada texto. Os resultados da análise dos dados revelam um padrão de organização retórica caracterizado por um certo afastamento dos dois modelos existentes, possibilitando a apresentação de uma nova proposta, subdividida em duas modalidades, uma para atender à distribuição das informações em resenhas de escritores proficientes e outra para as resenhas de alunos. Comparativamente, os resultados mostram certas similaridades na construção discursiva dos dois grupos de resenhas, mas também apontam para dissimilaridades bastante relevantes. Conclui-se que a aplicação de uma análise baseada no modelo CARS (Swales, 1990), ao lado da investigação do papel dos rótulos discursivos na sinalização lexical da organização retórica das unidades e subunidades de uma resenha acadêmica, apresenta-se como uma abordagem bastante produtiva ao estudo desse gênero ainda pouco explorado.

*Fonte: Repositório de teses e dissertações da UFC – CE <https://repositorio.ufc.br/>
Acesso em: 20 ago. 2025.*

Nesse sentido, buscamos identificar tanto os gêneros textuais elencados para análise quanto os aspectos/dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em dissertações e teses em Linguística compreendendo a análise de movimentos retóricos.

Assim, seguimos os seguintes passos mais gerais de análise das teses e das dissertações:

- a. Verificamos quais os gêneros analisados, por meio da aplicação do modelo CARS;
- b. Analisamos a inserção de diferentes culturas disciplinares;

- c. Tentamos identificar se houve contribuições ao modelo CARS;
- d. Analisamos se as hipóteses obtidas, mediante as análises, foram além dos dados textuais, buscando confirmações dos sujeitos autores/informantes da comunidade.

SOBRE O MODELO CARS

Representante da abordagem de Língua para Fins Específicos, Swales (1990) dialoga com Miller (2012) na compreensão de que o gênero deve ser percebido na ação social que realiza e amplia o conhecimento do gênero a partir de uma abordagem/ modelo de investigação da relação entre os gêneros e seus usuários em contextos acadêmicos, científicos e profissionais. O autor percebe a ausência de clareza em relação ao conceito de gênero, até então resumido a aspectos formais, e a partir dessa observação propõe uma noção de gênero, com foco no ensino, integrando perspectivas teóricas sobre gênero textual de quatro áreas de estudos: folclore, literatura, linguística e retórica.

Para investigar como os gêneros são empregados em contextos acadêmicos, profissionais e científicos, Swales (1990) apresenta uma noção de gênero ancorada, dentre outros aspectos, na função da comunidade e dos propósitos comunicativos comungados por seus membros. Do mesmo modo, propõe a análise formal e discursiva dos gêneros, visando o seu conhecimento mais aprofundado, através do estudo em contextos específicos, por meio da microanálise da linguagem e do discurso, objetivando conhecer como se caracteriza cada área disciplinar e, conseqüentemente, desenvolvendo a consciência retórica.

Para o autor, há uma interdependência entre a comunidade discursiva e o gênero, uma vez que, naquela, os membros se unem para atingir seus propósitos comunicativos através dos gêneros.

Em suma, a caracterização da comunidade discursiva se dá a partir de sua relação com os gêneros, que são entendidos, por Swales (1990), como eventos comunicativos empregados pelos membros da comunidade discursiva para cumprir demandas e organizar suas ações.

Assim, Swales (1990) apresenta um modelo inicial de análise e de identificação, baseado em seis critérios caracterizadores de um grupo, como comunidade discursiva. E, ainda se concentrando nesse primeiro modelo, propõe a aplicação de novos critérios exaustivos o bastante para identificar grupos com *status* de comunidade daqueles que não o possuíam; chegando, então, em (2016), à revisão do conceito de comunidade discursiva e de sua ampliação, a partir da definição de três tipos de comunidades discursivas: local, focal e folocal.

Além das proposições aos estudos dos gêneros, acima mencionadas, Swales (1990) apresenta mais uma contribuição teórico-metodológica pioneira no campo da Análise de Gêneros, com o desenvolvimento do Modelo CARS, (*Create a Research Space*). A elaboração desse modelo se deu a partir da análise da distribuição de informações empregadas na escrita de introduções de artigos de pesquisa em diferentes áreas disciplinares.

Para além da aplicação em investigações de introduções de artigo de pesquisa, esse modelo tem sido adaptado e empregado na análise da organização retórica de diversos outros gêneros acadêmicos.

Dado o exposto, reconhecendo e reiterando a relevância do modelo CARS na análise de diversos e variados gêneros acadêmicos, inventariamos a adoção desse modelo em pesquisas (teses e dissertações), com foco na análise de gêneros textuais da esfera acadêmica, realizadas no Brasil.

RESULTADOS

Dado o exposto, iniciaremos a análise das pesquisas (teses e dissertações) encontradas. Assim, visando a observação dos gêneros elencados para análise; a observação da inserção de diferentes culturas disciplinares; a contribuições ao modelo CARS (Swales, 1990) e o olhar para os representantes da cultura disciplinar analisada, ou seja, se as pesquisas contemplaram o olhar dos informantes da comunidade, realizamos a leitura do resumo e da introdução dos estudos encontrados que tratam do modelo CARS aplicado à análise de gêneros acadêmicos entre os anos de 1998 e 2022.

O estudo permitiu a identificação de quatro teses e de cinco dissertações sobre as quais nos dispomos ao desenvolvimento de uma breve análise. Assim, inicialmente, iremos expor os gêneros textuais acadêmicos elencados em teses, apresentados abaixo em ordem crescente de publicação.

Os achados serão discutidos na sequência.

Quadro 1 – Teses que contemplam as categorias Modelo CARS e gêneros acadêmicos

1	Bernardete Biasi Rodrigues,	1998	Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações	UFSC (SC)	Resumo de dissertação de mestrado	Linguística
2	Kathrin Stefanie Schweiger	2011	Estratégias retóricas de distribuição de informação e a sinalização léxico-gramatical em introduções de dissertações de mestrado na área de alemão da USP/São Paulo e da LMU/Munich	USP (SP)	Introdução de dissertação de mestrado	Linguística (Português e alemão)

3	Iraci Nobre da Silva	2010	Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares	UNICAP (PE)	Introdução de artigo científico	Linguística, História e Ciências Biológicas (graduandos)
4	Jose Sales de Franca Vidal	2021	Gêneros no ensino de graduação em administração: a organização retórica do gênero enunciado de problema	UNICAP (PE)	Enunciado de problema	Graduação em Administração

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A seminal pesquisa de Biasi (1998) a respeito da organização retórica de resumos de dissertação, a partir de um *corpus* constituído por 134 resumos de dissertação de mestrado na área de Linguística, teve como resultado, a partir da análise e do tratamento dos dados, a construção de um modelo de organização retórica de resumos de dissertação. Além disso, Biasi (1998), a partir da organização do conteúdo informacional encontrado, dentre outros aspectos, nomeia o resumo de dissertação como gênero, portanto, reconhecendo sua instabilidade e a importância da ampliação de pesquisas para outros *corpora* também em outras áreas.

Schweiger (2011) realizou, com base em um *corpus* composto por 44 textos de introdução extraídos de dissertações de mestrado do *Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik* da LMU de Munique e da Área de Alemão da USP, Brasil, escritas nas línguas de cada país: alemão e português, um estudo que buscou verificar as ocorrências do movimento 3 nas seções analisadas. No entanto, percebendo a grande variação da sequência de estratégias retóricas, não chega a um modelo organizacional claro dos textos nas duas línguas.

Contudo, a pesquisadora afirma que a descrição revelou a constatação de estratégias principais e secundárias empregadas na

apresentação dos próprios trabalhos, tais quais: a) a denominação do estabelecimento de metas, b) as indicações sobre o método de procedimento, assim como c) as indicações sobre a estrutura textual.

Adicionalmente, o estudo encontrou um movimento retórico não previsto no modelo CARS, ao qual a pesquisadora denominou "*indicar o que o trabalho não é capaz de realizar*". Ela ressalta a essencialidade de tal movimento nas introduções das dissertações de mestrado consideradas. Por fim, Schweiger (2011) enfatiza que, segundo uma lógica valorativa pautada nos diferentes contextos de produção, que o **movimento 3** desempenha um papel mais importante nas introduções de dissertações do que em artigos científicos, nos quais a revelação de uma lacuna de pesquisa é muito importante.

A pesquisa não tem um direcionamento nem para os autores dos textos em questão, nem para o processo, mas propõe novas pesquisas que englobem o processo da escrita e as propostas de correção do orientador também.

Na dissertação que contempla a análise da **introdução do artigo científico**, Silva (2020) investiga a escrita da introdução do artigo científico de graduandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de três áreas disciplinares: Linguística, História e Ciências Biológicas.

Nesse sentido, essa investigação analisa como se dá a seleção dos movimentos retóricos na produção escrita da introdução do artigo científico, bem como, sua relação com os propósitos comunicativos convencionais do gênero em questão.

Assim, Silva (2020), a partir do estudo de 30 introduções de artigo, percebe que nove dos onze passos dispostos no modelo CARS foram realizados, sendo três recorrentes nas três áreas disciplinares: *Fazendo generalizações sobre o assunto*, *Esboçando os objetivos* e *Anunciando a presente pesquisa*.

Sobre a ampliação do modelo CARS, Silva (2020) identificou três passos adicionais: *Apresentando aporte teórico*; *Descrevendo os procedimentos metodológicos* e *Vinculando o estudo a um projeto*, sendo recorrente totalmente na área de Letras Linguística e parcialmente na área de História. No tocante à inserção dos sujeitos autores, a pesquisa não apresenta/evidencia a participação dos informantes da comunidade nas discussões acerca das produções escritas analisadas.

Por fim, a partir da análise de um *corpus* constituído por 40 textos dos **enunciados de problemas**, extraídos de um livro didático apresentado como referência básica de disciplinas do Curso de Administração, ofertado pela Universidade Católica de Pernambuco, Vidal (2021) aplicou o modelo CARS como objeto de ensino do gênero em questão durante um semestre letivo, contribuindo com discussões sobre o ensino centrado em gêneros de disciplinas de outros cursos profissionais não relacionadas ao ensino de línguas. Nesse sentido, não foi escopo da pesquisa a averiguação de novos movimentos.

O quadro abaixo representa o estado da arte em dissertações de mestrado, como foco nos gêneros e nas culturas disciplinares.

Quadro 2 - Dissertações que contemplam as categorias Modelo CARS e gêneros acadêmicos

Nº	Autor	Ano	Título	IES	Gênero(s)	Cultura(s) disciplinar analisada
1	Benedito Gomes Bezerra	2011	A distribuição das informações em resenhas acadêmicas	UFC (CE)	Resenha acadêmica	Linguística (graduandos e especialistas)
2	Juliana Sousa Trajano	2012	O excêntrico, o primeiro, o inesperado, o adverso: uma análise retórico-discursiva dos relatos de caso na literatura médica	PUC- Rio (RJ)	Resenha acadêmica	Biomédica

3	Debora Carvalho de Almeida	2016	O gênero Resenha Acadêmica: um estudo sobre sua organização retórica e o uso de Sintagmas Nominais complexos	UFRJ (RJ)	Resenha acadêmica	Linguística
4	Kamyla Pradines Guimarães	2022	Escrita acadêmica: construção de padrões de recorrência retórica entre resumos e introduções de artigos científicos de graduandos e especialistas	UNICAP (PE)	Resumo e introdução de artigo científico	Linguística (graduandos e especialistas)
5	Fabia Geórgia dos Santos de Melo	2022	A produção de artigos científicos em cursos de pós-graduação: estratégias pedagógicas e seus resultados	UNICAP (PE)	Introdução de artigo científico	Pós graduandos em Ciências da língua

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Bezerra (2001) examina a organização retórica das informações em um *corpus* de 60 resenhas em Língua Portuguesa, utilizando o modelo desenvolvido por Swales (1990), conforme adaptações propostas por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) em análise de resenhas em Língua Inglesa. Além disso, descreve os aspectos léxico-gramaticais a partir da caracterização das expressões que operam como rótulos discursivos Francis (1994) e do conceito de marcadores metadiscursivos Crismore (1989).

Um dos pontos-chave desse trabalho é a inserção do olhar para a análise e a escrita acadêmica de dois grupos: escritores proficientes e alunos de graduação. O estudo resulta na identificação de um padrão de organização retórica caracterizado por um certo afastamento dos dois modelos existentes, possibilitando a apresentação de uma nova proposta, subdividida em duas modalidades, uma para atender a distribuição das informações em resenhas de escritores proficientes e outra para as resenhas de alunos.

O relato de caso, publicado em periódicos na área biomédica, foi analisado por meio do modelo CARS de Swales (1990, 2004). A pesquisadora, no intuito de delinear as características que identificam o relato de caso como gênero discursivo, analisa exemplares extraídos de publicações em periódicos na área biomédica.

A partir da análise do padrão retórico de 49 relatos de caso publicados no periódico *The Lancet* entre 1996 e 2011, Trajano (2012) elabora um quadro de três movimentos retóricos realizados por meio de onze subfunções, e percebe o relato de caso como um gênero híbrido de relato e artigo científico, de maneira que é possível concebê-lo como relevante manifestação de prosa acadêmica, atendendo a um propósito específico da comunidade médica.

Almeida (2016) analisou o gênero textual resenha acadêmica com foco na organização retórica e no uso de Sintagmas Nominais (SNs) complexos. O *corpus*, constituído por 12 resenhas de Psicanálise e 10 de Linguística, foi analisado a partir da aplicação da adaptação do modelo CARS (Swales, 1990) feito por Motta-Roth (1995). A pesquisa encontrou algumas diferenças entre as resenhas analisadas e o modelo de Motta-Roth (1995).

Guimarães (2022), em sua recente pesquisa de mestrado, insere a perspectiva comparativa para duas seções estratégicas do artigo científico: o resumo e a introdução. Assim, a partir de uma *corpora* de 20 artigos, a pesquisadora analisa, a partir do modelo CARS (1990) e do modelo de Biasi-Rodrigues (1998), a distribuição das informações entre o resumo e a introdução do artigo científico de dois grupos de autores: os autores iniciantes e os especialistas da Linguística.

O estudo de Guimarães (2022) teve como foco a análise do intercâmbio de informações entre as duas seções e a observação da recorrência da realização das unidades retóricas esperadas para elas. Além disso, a pesquisa inseri a análise comparativa de duas

seções em produções de duas comunidades: graduandos e especialistas, atuantes na mesma área: Linguística.

Por fim, Melo (2022), a partir da análise de introduções de 30 artigos produzidos por pós-graduandos área de Ciências da Linguagem, objetivou observar como se realizam as características linguísticas e retóricas desta comunidade. Ponto interessante dessa pesquisa é a intenção de compreender as percepções dos alunos sobre aspectos pedagógicos e textuais-discursivos envolvidos na escrita, através da aplicação de um questionário gerado no *Google Forms*.

Os dados revelam que a variedade de gêneros textuais analisados, à luz do modelo CARS, vem confirmar a versatilidade do referido modelo, que longe de propor um “engessamento” da escrita acadêmica, oferece-se como “porta de entrada” à compreensão da produção textual escrita na universidade, associado ao necessário olhar sobre como a cultura disciplinar altera/afeta tal produção.

Nesta direção, pesquisas de mestrado e de doutorado realizadas, à luz da teoria de gêneros swalesiana, apresentam uma operacionalização de análise textual semelhante, pois em ambas os textos selecionados são submetidos à análise de sua organização retórica, a partir do modelo CARS (1990). Um fato importante a ser citado é que, em algumas análises, o modelo de Biasi-Rodrigues (1998) também é usado.

A inserção da análise comparativa da escrita acadêmica de dois grupos: escritores proficientes e graduandos foi observada em apenas dois estudos, fato que ressalta a necessidade de mais pesquisas que visem a compreensão dos fatores que perpassam tanto o processo de formação do graduando/escritor, quanto da produção escrita em si, avançando o atual panorama em que as análises estão debruçadas sobre textos já prontos e publicados.

Salientamos, ainda, que, embora recorrente a concentração da análise de textos na área de Linguística, percebemos um “ensaio” de divisão/disseminação de pesquisas de doutorado compreendendo a análise de textos em outras culturas disciplinares.

Por fim, é válido ressaltar que em todas as pesquisas analisadas encontramos algum aspecto inovador¹ que, supomos, ter sido impulsionador/semente para os estudos que o seguiram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas de mestrado e de doutorado realizadas à luz da teoria de gêneros swalesiana, apresentam uma operacionalização de análise textual semelhante, pois ambos os textos selecionados são submetidos à análise de sua organização retórica a partir do modelo CARS (1990). Um fato importante a ser citado é que, em algumas análises, o modelo de Biasi-Rodrigues (1998) também é usado.

A inserção da análise comparativa da escrita acadêmica de dois grupos: escritores proficientes e graduandos foi observada em apenas dois estudos, fato que ressalta a necessidade de mais pesquisas que visem a compreensão dos fatores que perpassam tanto o processo de formação do graduando/escritor quanto da produção escrita em si, avançando o atual panorama em que as análises estão debruçadas sobre textos já prontos e publicados.

Embora inovadoras, em algumas perspectivas, não identificamos, de modo geral, a inclusão da voz dos autores dos textos elencados para análise. Ou seja, o estudo teve como foco o texto associado ao contexto de produção e à comunidade, mas não aos

¹ Cabe, dessa forma, salientar que a nossa compreensão acerca do que vem a ser inovação na pesquisa científica está pautada muito mais na abordagem feita pelo pesquisador do que no tema em si.

seus informantes, perdendo-se uma informação fundamental acerca da escrita acadêmica: o que os autores pensam a respeito da sua própria escrita e suas impressões sobre a escrita acadêmica em sua cultura disciplinar.

Por fim, salientamos que, embora ainda recorrente a concentração na análise de textos na área de Linguística, percebemos um “ensaio” de divisão/disseminação de pesquisas de doutorado compreendendo a análise de textos em outras culturas disciplinares.

Disso, concluímos que o fazer científico se faz de modo semelhante a um percurso realizado por um viajor que, antes de se apressar em chegar ao seu destino, analisa a paisagem e dela capta o essencial, pois compreende que a caminhada não cumpre apenas o propósito de levá-lo ao seu destino, mas de instruí-lo acerca de suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Debora Carvalho de. *O gênero Resenha Acadêmica: um estudo sobre sua organização retórica e o uso de Sintagmas Nominais complexos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BEZERRA, Benedito Gomes. *A distribuição das informações em resenhas acadêmicas*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

GUIMARAES, Kamyla Pradines. *Escrita acadêmica: construção de padrões de recorrência retórica entre resumos e introduções de artigos científicos de graduandos e especialistas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2022.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola, 2012.

RODRIGUES, Bernadete Biasi. *Estratégia de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SCHWEIGER, Kathrin Stefanie. *Estratégias retóricas de distribuição de informação e a sinalização léxico-gramatical em introduções de dissertações de mestrado na área de alemão da USP/São Paulo e da LMU/Munique*. 2011. Tese (Doutorado em Letras – Língua e literatura alemã) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Iraci Nobre da. *Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares*. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

SWALES, John M. *A text and its commentaries: toward a reception history of "Genre in three traditions"* (Hyon, 1996). *Ibérica*, n. 24, p. 103-116, 2012.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. *Reflections on the concept of discourse community*. *ASp*, n. 69, p. 07-19, 2016.

SWALES, John M. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TRAJANO, Juliana Sousa. *O excêntrico, o primeiro, o inesperado, o adverso: uma análise retórico-discursiva dos relatos de caso na literatura médica*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VIDAL, Jose Sales de Franca. *Gêneros no ensino de graduação em administração: a organização retórica do gênero enunciado de problema*. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2021.

21

*Mariela Tainá de Jesus
Roger de Abreu Silva
Célia de Fátima Rosa da Veiga*

O CONTEXTO DA APAE DE SÃO JOAQUIM-SC:

PRÁTICAS EDUCACIONAIS
E A INCLUSÃO COMO
PODER E IDENTIDADE

INTRODUÇÃO

O currículo desempenha um papel fundamental no processo educativo, pois organiza conhecimentos, saberes, habilidades que são importantes para a formação dos estudantes. Não é apenas uma simples organização de conteúdos, o currículo expressa valores que devem ser desenvolvidos na formação, logo é entendido como prática social. Ele expressa concepção de sujeito, cultura e sociedade, sendo construído em meio de disputas e intencionalidades (Sacristán, 2000; Silva, 1993; Silva 1994; Tadeu, 2011).

A importância do currículo na Educação, constitui-se como um elemento central e norteador do processo educativo, em especial às instituições que fazem parte do contexto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, devido às especificidades que nelas transitam. Quando direcionamos o olhar de maneira singular ao universo das APAEs, percebemos que o currículo não se limita à mera sequência de conteúdos programáticos, mas sim em uma construção dinâmica, moldada pelas interações entre educadores, estudantes e suas necessidades.

O currículo desenvolvido pela APAE é estruturado a partir de uma perspectiva funcional e significativa, voltado para o desenvolvimento global do estudante considerando suas potencialidades, necessidades e ritmos de aprendizagem. De acordo com a Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs, 2018), a proposta curricular funcional-natural tem como base a articulação entre conteúdos escolares e experiências da vida diária, promovendo aprendizagens úteis e contextualizadas. Nesse sentido, o currículo é organizado de modo flexível e interdisciplinar, integrando aspectos cognitivos, motores, sociais, emocionais e comunicativos, com o objetivo de favorecer a autonomia e a participação social dos estudantes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça essa abordagem ao destacar a importância de práticas

pedagógicas que valorizem a diversidade e assegurem o acesso, a permanência e o aprendizado. Dessa maneira, a APAE de São Joaquim-SC estrutura seu currículo com base em princípios que busquem o desenvolvimento global e a inclusão social, através de um planejamento colaborativo onde envolve professores, terapeutas e famílias para garantir um processo educativo mais individualizado e humanizado para cada estudante. Compreender a natureza e os resultados dessa Educação é essencial e desafiador, dando visibilidade ao trabalho desenvolvido, bem como oportunizando aprimoramentos que beneficiem diretamente os estudantes e suas famílias.

A partir dessa perspectiva, o currículo deixa de ser visto como uma lista de conteúdos prontos, e sim um espaço onde se constroem identidades, conhecimentos e valores, que juntos definem os sentidos sobre o que é ensinar e aprender. (Tadeu, 2011; Apple, 2006). Assim, a escolha por este tema de pesquisa justifica-se pelo interesse em compreender o currículo da APAE de São Joaquim-SC não apenas como um documento prescritivo, mas como algo vivo construído coletivamente, que busca garantir o direito à Educação e a Inclusão de forma única e em sinergia com a realidade local. Essa forma de olhar nos mostra que o currículo da instituição é também um espaço de valorização das diferenças e de resistência, assegurando o compromisso com uma educação inclusiva, humana e voltada para sociedade.

O estudo em tela tem como questão de pesquisa: De que forma o currículo da APAE de São Joaquim-SC é estruturado e implementado, de modo a atender as necessidades educacionais de seus estudantes? Para tanto, o objetivo geral constitui-se em descrever de que forma o currículo da APAE de São Joaquim-SC é estruturado e implementado, de modo a atender as necessidades educacionais dos estudantes, que exigem práticas pedagógicas especializadas, diferenciadas e alinhadas a cada particularidade e potencialidade que eles apresentam.

METODOLOGIA

O estudo é uma pesquisa documental de abordagem qualitativa e natureza descritiva, com objetivo de descrever de que forma o currículo da APAE de São Joaquim-SC é estruturado e implementado, de modo a atender as necessidades educacionais dos estudantes.

A análise foi constituída pela análise de conteúdo (Bardin, 2011) e utilizou-se categorias *a priori* decorrentes do referencial teórico adotado. Nesta direção, o *corpus* de análise é constituído por documentos institucionais que orientam a prática pedagógica na APAE de São Joaquim-SC, sendo eles:

- Plano Político Institucional – PPI - 2023/2024.
- Estatuto da Apae de São Joaquim-SC (alterado em abril de 2024).
- Regimento Interno.
- Currículo Funcional Natural Apae de São Joaquim.
- Diretrizes da Federação das APAEs de Santa Catarina (FCEE).

A seleção desses materiais, justifica-se pelo fato de serem a base formal e normativa que orientam o trabalho e a estruturação pedagógica do currículo no espaço da instituição investigada. São registros oficiais e que nos possibilitam descrever de que forma o currículo da APAE de São Joaquim-SC é estruturado e implementado, de modo a atender as necessidades educacionais dos estudantes.

A análise dos documentos, partiu das categorias *a priori*: poder, identidade, cultura, inclusão, prática pedagógica e prática social. Com o aprofundamento da análise nas categorias *a priori* e a interlocução teórica, emergiram duas categorias: 1) Práticas no Contexto da APAE; 2) Inclusão como Poder e Identidade na APAE. A análise permitiu compreender a realidade da APAE de São

Joaquim-SC e aprofundar as questões mais pertinentes ao nosso objetivo de estudo, trazendo à tona os sentidos implícitos e explícitos dos documentos analisados.

CURRÍCULO DA APAE SÃO JOAQUIM-SC NA PERSPECTIVA PÓS CRÍTICA

Ao analisar o currículo da APAE de São Joaquim-SC, observa-se que sua organização pedagógica não pode ser compreendida de forma isolada, mas está vinculada a políticas, normativas, expectativas de financiamento e acordos institucionais, revelando tensões entre inclusão social, funcionalidade e demandas institucionais. Os estudos de Silva (2017) e Fonseca (2018) ampliam a compreensão sobre a importância da cultura e das identidades no contexto da Educação Especial, a qual tem especificidades a atender próprias do campo e dependem de contextos maiores que ela.

A análise do currículo ajuda a compreendermos que a identidade, cultura, território e tradição são elementos formadores dos sujeitos (Arroyo, 2013; Tadeu, 2011). Ao observar os documentos curriculares da APAE de São Joaquim-SC, fica evidente que os aspectos culturais e identitários dos estudantes aparecem de modo restrito, prevalecendo descrições biomédicas e funcionais. Essa ausência confirma o argumento trazido por Tadeu (2011) de que a deficiência muitas vezes é tratada com o *lócus* central na categoria biológica, deslocando a centralidade da cultura e vivências reais dos estudantes.

Os documentos também convergiram para a necessidade de uma formação docente mais alinhada a um currículo que favoreça a valorização da APAE em seu contexto territorial e o fortalecimento de sua identidade como espaço que reconhece a diversidade presente nas escolas especiais, situadas no âmbito do currículo funcional natural. Nesse contexto, reforçamos a ideia de Santos (2016) sobre a importância da formação docente, da ética e da filosofia na

prática educativa nas APAEs, visto que o trabalho pedagógico nesses espaços, exige uma postura reflexiva, crítica e comprometida. Assim, concordamos que uma formação ética e moral se aproxima da construção da identidade curricular, estabelecendo um diálogo com as perspectivas de Apple (2006) e Giroux (1997).

PRÁTICAS NO CONTEXTO DA APAE

A currículo da APAE de São Joaquim-SC tem como objetivo uma melhoria da qualidade de vida para pessoas com deficiência em seus ciclos de vida, integração comunitária, habilitação e reabilitação, prestação de Educação Especial e serviços na área da saúde. (APAE, 2024). Para alcançar este objetivo a APAE oferta a execução de serviços socioassistenciais, programas de defesa de direitos, campanhas financeiras, parcerias e desenvolvimento de atividades extracurriculares.

No estatuto da APAE, o currículo estabelece também a estrutura organizacional, com a Assembleia Geral como órgão soberano, o Conselho de Administração, o Conselho Fiscal, a Diretoria Executiva e a Procuradoria Jurídica, delimitando as competências e responsabilidades de cada órgão.

A APAE, de um modo geral, em todas suas unidades espalhadas pelo Brasil, exerce um papel fundamental no atendimento especializado, promovendo práticas educacionais, pedagógicas e sociais que estimulam a inclusão e a autonomia dos indivíduos, valorizando a realidade cotidiana dos estudantes, aproximando o currículo de suas experiências diárias. Este tipo de prática, conforme Szezecinski, Backes e Felicetti (2024, p. 11) “aproxima os conhecimentos da realidade dos estudantes”, evidenciando a importância de considerar a prática a partir das necessidades locais; construindo e valorizando a prática de um currículo de pertencimento dos estudantes da Educação Especial das APAEs.

Dessa forma, analisar como o currículo inclusivo dessa instituição é estruturado e implementado, se configura de suma importância para evidenciar as possíveis práticas de ali serem desenvolvidas, desafios recorrentes e estratégias de superação vivenciados por essa instituição. Sob esse olhar, a educação inclusiva tem se consolidado como uma política educacional prioritária em vários países, incluindo o Brasil (Firmino *et al.*, 2025).

Nessa perspectiva, pensar o currículo da APAE de São Joaquim-SC, é pensar em uma inclusão efetiva, pois sabe-se que essa instituição oferece um ambiente educacional adaptado que prioriza a inclusão e acessibilidade. A instituição adota o paradigma de educação inclusiva ao reconhecer a individualidade de cada estudante, buscando adaptar o ensino às suas necessidades específicas. Dessa forma, o currículo é compreendido de forma a valorizar a identidade cultural, atendo ao artigo nº 13 da Resolução CNE/CEB nº4, de 2010 (Brasil, 2010) que respalda o currículo como um conjunto de práticas e valores que produz sentidos e contribui para a construção da identidade dos estudantes, articulando saberes escolares e experiências de vida. Portanto, o currículo da APAE de São Joaquim, não é apenas um documento formal, mas um espaço de produção cultural e social, onde se materializam concepções de deficiência, aprendizagem e inclusão.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, a inclusão requer flexibilização do currículo, materiais adaptados e metodologias diversificadas, ou seja, práticas voltadas às pessoas com deficiências em sinergia com as necessidades dos estudantes (Firmino *et al.*, 2025). A APAE de São Joaquim-SC se coaduna com a Política Nacional de Educação Especial e, é uma das principais responsáveis nessa missão, por meio de ofertas de serviços educacionais, terapêuticos e sociais voltados para pessoas com deficiência intelectual, Transtorno de Espectro Autismo TEA e deficiência múltipla. (APAE de São Joaquim, 2024. *Estatuto. Art 9º inciso I*).

Ao analisar o Currículo da APAE de São Joaquim, observou-se que ele é Funcional e Adaptado. (documentos da APAE de São Joaquim, 2024, *Plano Político Institucional – PPI: 2023/2024*). A análise detalhada ao currículo, evidenciou que o currículo é adaptado e foca nas necessidades individuais, privilegiando a aprendizagem que tenha sentido ao aluno, considerando o desenvolvimento prático. Dessa forma, esse modelo aprecia a avaliação diagnóstica, o plano individualizado e metodologias centradas no aluno. Tais práticas, centradas nas necessidades dos estudantes, é que norteiam a proposta curricular da APAE de São Joaquim.

INCLUSÃO COMO PODER E IDENTIDADE DA APAE DE SÃO JOAQUIM- SC

A primeira APAE, teve início na década de 1950, a partir de um movimento de famílias que buscavam alternativas de atendimento educacional para seus filhos. Criada em 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, motivada e mobilizada com a liderança de Beatrice e George Bemis, pais de uma criança portadora da síndrome de Down e, apoiados por “[...] pais e profissionais sensibilizados com a ausência de serviços especializados para pessoas com deficiência intelectual e múltipla” (Mazzotta, 2001; FENAPAEs, 2023, s/p). Desde então, foi se expandindo rapidamente em diversos estados brasileiros, formando uma rede nacional de instituições especializadas, articuladas posteriormente na Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs, 2023).

Nesta direção, apoiando as instituições especializadas, há a necessidade de uma estrutura interna e organizacional própria, entre elas o currículo. Figueiredo, Camargo e Hage (2022) asseguram que o currículo necessita ter articulação com as lutas pela construção de uma sociedade justa e igualitária.

De acordo com Firmino *et al.* (2025, p. 24):

A APAE é uma das maiores organizações do país no atendimento a pessoas com deficiência e é reconhecida por seu trabalho de inclusão, educação e capacitação. Ao longo dos anos, a instituição tem desempenhado um papel importante na transformação da sociedade brasileira, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização das pessoas com deficiência. Com relação às adaptações curriculares, enfatiza-se o planejamento, os objetivos, as formas de avaliação e o currículo como um todo, sendo repensado para atender as necessidades de todos os estudantes, propiciando a sua formação integral.

Nesse sentido, o currículo da APAE de São Joaquim-SC está diretamente associado ao currículo inclusivo sendo construído diretamente com a sua Identidade e ao mesmo tempo contribui para a construção da identidade de cada educando, pois atende suas especificidades. (documentos da APAE de São Joaquim, 2024, *Plano Político Institucional – PPI – 2023/2024*). Legitimando-se, assim, a participação efetiva desses sujeitos no contexto inclusivo.

O movimento do Plano Político Institucional - PPI da APAE (PPI, 1977; documentos da APAE de São Joaquim, 2024) de São Joaquim-SC constitui-se de um processo democrático de tomada de decisões tendo como objetivo organizar o trabalho da instituição na defesa do direito das pessoas com deficiência, através do atendimento especializado nas áreas da saúde, educação e assistência social. E é nesse caminho que o PPI materializa a visão da APAE sobre seus princípios e finalidades no modo de atuação.

Nesse contexto o PPI é constituído da identidade da APAE em sinergia com a inclusão, transformando este espaço de acolhida em uma identidade de poder que permite acolher e respeitar a identidade do estudante ali inserido. Para tanto, o PPI foi elaborado com envolvimento de todos, pela discussão, análise e posicionamento, organizando a nível político e institucional dando

identidade ao contexto no qual ele se insere. Político porque intencionamos a formação de um determinado tipo de ser humano e sociedade institucional pois, técnica e administrativamente, efetivamos concepções de ação educativa centrada nos atendimentos especializados. O referencial da proposta nas diretrizes, direciona cada serviço disponibilizado de acordo com o foco e a faixa etária, situando a concepção filosófica desses serviços.

A APAE de São Joaquim-SC adota uma filosofia inclusiva transformadora, que busca qualificar o atendimento pedagógico e ampliar serviços especializados, como com os convênios com o Sistema Único de Saúde SUS, que foram ampliados em 2009. Com foco em promover a autonomia das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, apoiando também suas famílias (documentos da APAE de São Joaquim, 2024, *Estatuto da Apae de São Joaquim (alterado em abril de 2024)*).

O documento PPI é entendido como um esforço coletivo entre escola, família e comunidade, visando garantir direitos e melhorar a qualidade de vida dos educandos. Em consonância com a Federação Estadual das APAEs/SC, a instituição adota o Currículo Funcional Natural - CFN, voltado ao desenvolvimento de habilidades adaptativas. A partir de 2020, passou também a alinhar-se às Diretrizes do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAESP).

Partindo deste pressuposto o CFN vai ao encontro com a missão da instituição que é, favorecer ao aluno o aprendizado dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-o agente capaz de produzir significado, conhecimento e de autogerir-se (documentos da APAE de São Joaquim, 2024, *Diretrizes da Federação das APAEs de Santa Catarina (FCEE)*). Em outras palavras, respeitando a identidade, cultura, oportunizando então uma inclusão mais efetiva. A APAE de São Joaquim-SC tem um compromisso integral no desenvolvimento de seus estudantes, e com a parceria estabelecida, por exemplo, com o Sistema Único de Saúde (SUS),

aumenta a garantia no seu processo formativo quanto ao atendimento adequado às necessidades de cada pessoa.

O Estatuto da APAE de São Joaquim, também é um documento que evidencia a Inclusão como poder e identidade. Este documento foi criado em Assembleia realizada em 10 de março de 1977, no município supracitado e estabelece a governança e o funcionamento da associação. Ele conceitua a APAE como uma associação civil sem fins lucrativos, com atuação em diversas áreas de assistência social, educação, saúde e cultura. Sua missão é promover a defesa de direitos, prevenção e serviços para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência e construir uma sociedade justa, junta-se a este estatuto os objetivos e fins que norteiam o currículo da APAE de São Joaquim-SC (documentos da APAE de São Joaquim, 2024). Com a oferta e realização de serviços e atividades diversificadas, a APAE apresenta sua autonomia curricular no contexto da instituição, evidenciando sua identidade, cultura e poder, como bem evidencia Tadeu (2011) como características ao currículo.

Nesse contexto, a análise acerca do currículo da APAE dá ênfase sobre os conhecimentos escolares, as intervenções e as relações sociais que se interconectam com o plano pedagógico, as transformações que se desejam efetuar e os valores a serem construídos ao longo do processo educacional, segundo apontam Firmino *et al.* (2025). Neste sentido, Jesus (2015, p. 15) salienta que:

[...] o currículo é visto como um conjunto com finalidades e objetivos de aprendizagens que dão lugar à criação de experiências passíveis de avaliação e de revisão constante. O conhecimento escolar e a abordagem pedagógica interventiva, além da aplicabilidade dos currículos como forma a contemplar a aquisição de novos conhecimentos e vivências educacionais relevantes ao desenvolvimento global dos estudantes, independentemente de sua faixa etária e suas condições cognitivas, socioafetivas e motoras. Desta forma, estudos acerca do currículo requer uma análise pelo viés da abordagem humanística,

valorizando assim umas perspectivadas relações entre as pessoas envolvidas nos processos educacionais e nas abordagens curriculares voltados a formação humana.

Dessa forma, o currículo da APAE em São Joaquim-SC preconiza uma inclusão equitativa, que leva em consideração o desenvolvimento integral do aluno atendido nesse espaço (documentos da APAE de São Joaquim, 2024). Isso se justifica, pois a atuação dessa instituição pauta-se numa perspectiva Inter e multidisciplinar, o que contribui significativamente para o alcance dos objetivos estabelecidos no currículo dessa instituição, que é promover a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, buscando assegurar-lhes o pleno exercício da cidadania, oferecendo serviços nas áreas de assistência social, saúde, educação e desenvolvimento para a pessoa e sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à questão de pesquisa — De que forma o currículo da APAE de São Joaquim-SC é estruturado e implementado para atender às necessidades educacionais de seus estudantes? — consideramos que a APAE de São Joaquim-SC evidencia relações entre poder, identidade, cultura e inclusão em seus documentos institucionais. O currículo é fortalecido por uma proposta que compreende a inclusão como dimensão de poder e identidade na APAE, articulando-se com uma identidade curricular funcional e adaptada. Nessa perspectiva, desenvolve-se um currículo ajustado às necessidades individuais dos estudantes, privilegiando aprendizagens com significado para o aluno e valorizando o desenvolvimento prático. Além de fortalecer a instituição como um espaço inclusivo fortalecendo uma autonomia curricular no contexto da instituição e do público atendido, evidenciando sua identidade, cultura e poder

que está alinhado às legislações e concepções contemporâneas de Educação Especial e as reais necessidades dos estudantes.

A partir da análise realizada, identificou-se que o currículo se concretiza nas práticas pedagógicas do cotidiano, nas quais se destacam atividades funcionais e adaptadas, experiências significativas, uso de tecnologias assistivas, ações interdisciplinares e práticas que envolvem a cultura local e a identidade do estudante no seu processo educativo. Essas práticas evidenciam que a APAE de São Joaquim-SC se fortalece como um espaço inclusivo, consolidando uma autonomia curricular coerente com as demandas institucionais e com o público atendido. Assim, a instituição fortalece sua identidade e sua forma de organizar o currículo, em sintonia com as legislações, e as concepções atuais da Educação Especial e com as necessidades reais de cada estudante.

REFERÊNCIAS

APAE DE SÃO JOAQUIM. *Diretrizes da Federação das APAEs de Santa Catarina (FCEE)*. São Joaquim, 2024. Art. 9º, inciso I.

APAE DE SÃO JOAQUIM. *Estatuto*. São Joaquim, 2024. Art. 9º, inciso I.

APAE DE SÃO JOAQUIM. *Plano Político Institucional – PPI: 2023/2024*. São Joaquim, 2024.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 25, 14 jul. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 07 dez. 2025.

FENAPAES. *História do Movimento Apaeano*. 2023. Disponível em: <https://fenapaes.org.br>. Acesso em: 07 dez. 2025.

FIGUEIRÊDO, A. M.; CAMARGO, L. M.; HAGE, S. A. M. Direito à educação e currículos em disputa nas Amazônias: defesa da educação pública com a garantia da diversidade. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 22, e2189, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2180-figueiredo-camargo-hage.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FIRMINO, E. R. B. *et al.* Currículo e inclusão a partir da práxis da APAE em Macaíba/RN. *Revista Faculdade FAMEN – REFFEN*, v. 6, n. 1, 2025. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/136>. Acesso em: 07 dez. 2025.

FONSECA, Eutiquio Fernandes da. *Do teatro ao processo pedagógico*: possíveis interlocuções entre o processo colaborativo e as práticas pedagógicas na educação especial na APAE de Ouro Preto. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/babfbb0f-65b5-4cda-ad74-a9c7afd24c76>. Acesso em: 07 dez. 2025.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JESUS, A. R. *Currículo e Educação*: conceito e questões no contexto educacional. Lagarto: UFS, [2015].

MAZZOTTA, M. J. da S. *Educação especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Filosofia à Venda, a Douta Ignorância e a Aposta de Pascal. *Revista de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: <https://egfr.uc.pt/bitstream/10316/10813/1/A%20filosofia%20%C3%A0%20venda%2C%20a%20douta%20ignor%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2025.

SILVA, F. S. *O congado na experiência escolar da APAE de Ouro Preto*: um estudo de caso sobre a cultura congadeira no contexto da educação especial. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/5d25e9fe-ad11-4ec0-b589-2498a819a4e0>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SZEZECINSKI, A. F. M.; BACKES, L.; FELICETTI, V. L. Quem quiser que conte outra: prática pedagógica por meio da contação de histórias para língua inglesa no ensino fundamental. *Video Journal of Social and Human Research*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://vjshr.uabpt.uma.br/index.php/ojs/article/view/57>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Vera Lucia Felicetti

Pós-doutorado em Educação Superior na Maryland University-College Park e American University. Doutora em Educação. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul-Brasil. Membro da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação CTAA do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes e do Sistema de Avaliação de Escolas de Governo Saeg. Líder do Grupo de pesquisa vinculado ao CNPq REDE Geres. Pesquisadora D1 do CNPq.

Lattes: <http://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

ORCID: <https://orcid.org/0001-6156-7121>

E-mail: verafelicetti@gmail.com

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Estudios de posgrado en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje, con distinción Summa cum laude por la tesis sobre concepciones y prácticas en oralidad. Actualmente, coordino la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO). Editora de la revista Oralidades. Mi campo de investigación se centra en las comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad, y en sus vínculos con la formación docente y el desarrollo de la criticidad. Profesora asociada en la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia), donde coordina el Subsistema de Investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividad del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad, así como el Grupo de Investigación Educación y Sociedad

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

E-mail: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es

Adriana Del Rosario Pineda Robayo

Posdoctorado Universidad de la Salle, Brasil, beca CAPES, Doctorado Red de Universidades publicas de Colombia RUDECOLOMBIA. Universidad del Atlantico. Magister en educación con énfasis en Cognicion, Universidad del Norte. Licenciada en Educación Infantil Universidad Pedagogica Nacional. Maestra investigadora con amplia experiencia en el campo de la Educación, especialmente en Formación de profesores, Primera Infancia, Investigación, Currículo, Didáctica y Evaluación. Mi capacidad para analizar, proponer y desarrollar proyectos desde la proactividad, creatividad y trabajo en equipo, definen un quehacer orientado a generar aportes significativos en el área de la Pedagogía.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0179738920763475>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5990-6833>

E-mail: adripinedarobayo@gmail.com

PARECERISTAS E REVISORES(AS) CONVIDADOS PELAS ORGANIZADORAS

Elaine Pereira Daróz

Pós-Doutorado em Linguística, Letras e Artes pela Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto (USP/FFCLRP/FAPESP). Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF/CAPES), com estágio doutoral na Universidade Sorbonne Nouvelle, Paris 3 (CAPES/PDSE). Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/Unicap). Professora, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Posdoctorado en Lingüística, Literatura y Artes por la Universidad de São Paulo, campus de Ribeirão Preto (USP/FFCLRP/FAPESP). Doctorado en Estudios Lingüísticos por la Universidad Federal Fluminense (UFF/CAPES), con investigación doctoral en la Universidad Sorbonne Nouvelle, París 3 (CAPES/PDSE). Maestría en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Católica de Pernambuco (PPGCL/Unicap). Profesora, investigadora y coordinadora del Programa de Posgrado en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Católica de Pernambuco.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1085316165391951>

E-mail: elaine.daroz@unicap.br

Carlos Alberto Nath Muga

Licenciado en Estudios Religiosos y Lenguas Extranjeras de la Universidad De La Salle. Magister en lingüística aplicada del Español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Doctorante en educación y sociedad de la Universidad De La Salle. Docente de la Secretaría de Educación Distrital Bogotá (SED). Profesor de Cátedra de la Universidad De La Salle del Departamento de Formación Lasallista (DFL).

Licenciatura em Estudos Religiosos e Línguas Estrangeiras pela Universidade De La Salle. Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Pontificia Universidade Javeriana (PUJ). Doutorando em Educação e Sociedade pela Universidade De La Salle. Professor da Secretaria de Educação Distrital de Bogotá (SED). Professor universitário da Universidade De La Salle, vinculado ao Departamento de Formação Lassalista (DFL).

E-mail: cnathoo@unisalle.edu.co

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aleixo Castigo Muamununga

Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidad Europea del Atlántico-Espanha. Professor do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3766847678634560>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3070-3167>

E-mail: aleixo.muamununga@edu.pucrs.br

Ana Paula Bratz

Idealizadora da @escola4.0. Possui graduação em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2010), especialização em Tradução pela PUCRS, Especialização em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela PUCRS e MBA em Gestão Escolar na USP. Tem experiência na área Literatura Brasileira e Teoria da Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, memória, etnias, polônês e história. Além de ter experiência em Ensino de Inglês como Segunda Língua e Bilinguismo. Está cursando Mestrado em Educação na PUCRS e tem investigado o papel da gestão escolar na Inovação na escola.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4132550804931452>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5198-2759>

Email: ana.bratz@icloud.com

Bárbara Solana Scarlassara

Possui Doutorado e Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2013) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2023). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil - GEPADI. É Professora Orientadora (PECEGE) do MBA USP/Esalq em Gestão Escolar. Possui experiência na área de Educação e Terapia Ocupacional, com ênfase em práticas pedagógicas, formação de professor e desenvolvimento infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1294825981836950>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0705-2060>

E-mail: basolana.to@gmail.com

Carlos Valerio Echavarría-Grajales

Maestro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Actualmente es director del Doctorado en Educación y Sociedad, líder del grupo de investigación en Educación Ciudadana, Ética y Política para la Paz, y coordinador del programa de Misiones Pedagógicas Territoriales del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle y de la Escuela de Pensamiento Situado de Periplo, Corporación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7824-6567>

E-mail: cechavarría@unisalle.edu.co

Caroline Maffi

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0131627471389756>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9608-6213>

E-mail: c.maffi@edu.pucrs.br

Célia de Fátima Rosa da Veiga

Pós- doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, Recife, Brasil. Doutora em Educação (aprovada com louvor) pela Universidade La Salle, Canoas, Brasil, na linha de pesquisa formação de professores, teorias e práticas educativas. Mestre em Educação. Pedagoga e especialista em Metodologias de Ensino em Língua Portuguesa e Inglesa. Professora e coordenadora pedagógica de Educação Bilíngue na Educação Básica, Santa Maria, Rio Grande do Sul, BR. Integrante do Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante – REDE GERES. Pesquisadora na área de Educação com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem, formação continuada docente, Educação bilíngue.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9601712584672745>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1138-2660>

E-mail: celiaveil6@gmail.com

Claudia Patricia Farfán Castillo

Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, profesora tutora en el doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia, Miembro de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación en Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (CMIFI CP-LEO) y grupos de investigación Ihacha y Ciudad Lenguaje.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4907-5869>

E-mail: cfarfan@unisalle.edu.co

Cristian Leandro Lopes da Rosa

Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Experiência na área da Educação Física, atuando em diferentes níveis de ensino e com diversas responsabilidades.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6957536438457228>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7563-9912>

E-mail: cristianlopes10@hotmail.com

Deysi Yunga-Godoy

Profesora, Ph.D. da Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades, Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1165-3694>

E-mail: dcyunga@utpl.edu.ec

Gabriela Yone Riscarolli Borghetti

Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (2025). Graduada em Direito pela Universidade do Planalto Catarinense (2017), Pós-Graduada em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Unyleya (2019). Possui especialização em Docência no Ensino Superior (2024). Atua como advogada com foco na área Civil e Previdenciária (2018 - atualmente). Atua na área de Educação e Direito tendo como cerne de suas investigações os seguintes temas: Egressos da Educação Superior e Egressos do Curso de Direito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6441100073080963>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4589-6376>

E-mail: gabrielaadv@uniplaclages.edu.br

Ingrid Astrid Fonseca Fonseca

Doctora en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle. Sede Bogotá. Docente tutora Universidad de La Salle del Doctorado en Educación y Sociedad a Distancia. Sede Bucaramanga/Yopal. Docente de la secretaria de Educación de Bogotá en el área de Humanidades. Miembro de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación en Comunidades y Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (CMIFI CP-LEO).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3036-1969>

E-mail: ifonseca@unisalle.edu.co; ingridasf2@gmail.com

Jussara de Freitas Magalhães Pimentel

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Possui graduação em Letras pela Faculdade Frassinetti do Recife (1991), especialização em Linguística Aplicada a Língua Inglesa, pela FAFIRE (1999), licenciatura em Letras Português pela UNICAP (2010), mestrado em Políticas Públicas pela UFPE (2020). Assessora de Relações Internacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPE, Campus Recife. Atualmente orienta pesquisa de iniciação científica na área de educação, sobre a utilização de Metodologias Ativas no ensino remoto. Professora do Instituto Federal de Pernambuco.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2765194273897185>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4476-6855>

E-mail: jussarmagalhaes@recife.ifpe.edu.br

Leidy Johanna Ballén Chaves

Magister en Pedagogía, actualmente estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad a Distancia con Centro tutorial en Bucaramanga Universidad de La Salle, maestra de primaria en el Colegio Ecológico de Floridablanca, Santander, Colombia, participo en la CMIF de Comunidades y Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad CP-LEO.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1261-8640>

E-mail: lballen20@unisalle.edu.co

Lilian Bohn

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Possui Mestrado em Educação pela Universidade La Salle – Unilasalle, em Canoas/RS (2022), Especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ (2007), Graduação em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pelo Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, em Canoas/RS (1989), além de formação em Magistério pelo Centro Educacional La Salle, Canoas/RS (1985). Atua na área de Letras, com ênfase no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, especialmente Língua Inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5693748953257285>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9214-5402>

E-mail: lilian.bohn@edu.pucrs.br

Maria Martins Lucia Giraffa

Pesquisadora e professora permanente do PPGEdU - Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades/PUCRS, desde 2011. Bolsista PQ-CNPq- nível 2. Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991), doutorado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e Pós-Doutorado na Universidade do Texas (Austin) no College of Education, Bolsista CAPES, visto J1(2011). Integrante do CEES Centro de Estudos em Educação Superior PPGEdU/PUCRS. Integrante do CEB Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica PPGEdU/PUCRS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8787637274769944>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8062-3483>

E-mail: giraffa@pucrs.br

Marilia Costa Morosini

Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, mestrado em Sociologia Educacional, doutorado em Educação/UFRGS e pos-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas (2002/2003). Bolsista produtividade 1A do CNPq. Premio Pesquisadora Gaucha 2021 (FAPERGS). Scholar da Newcastle University, School of education, Communication and Linguistic Sciences. Lecture/leitora da Catedra Unesco de Sustentabilidade - UCB. Coordenadora do CEES - Centro de Estudos em Educação Superior - PUCRS. Professora da Escola de Humanidades, Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. A partir de 01 de março de 2005 foi enquadrada na modalidade de regime de tempo integral com ênfase na pesquisa (Conselho de curadores PUCRS, ofício n 997/04-C.C.C.E).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8614883884181446>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>

E-mail: marilia.morosini@pucrs.br

Nair Arruda de Souza Palhano

Aluna Especial do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Professora da Escola de Educação Básica Industrial de Lages: Lages, Santa Catarina, BR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7645349922494952>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3629-5594>

E-mail: naaspalhano@gmail.com

Nelly Johanna Niño Niño

Magíster en Tecnología Educativa y Medios innovadores para la Educación, docente tutora del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral 3.0, docente de Matemáticas de secundaria, Santander, Colombia. Miembro de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación en Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (CMIFI CP-LEO).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0923-3313>

E-mail: nnino67@unisalle.edu.co

Nicaela del Pilar Sánchez Álvarez

Magíster en Educación. Candidata a Doctora del programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá. Investigadora, misionera, viajera y caminante pedagógica en territorios rurales del país. Integrante de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación en educación rural y construcción de paz. Maestra becaria de la Secretaría de Educación del Distrito, en el IED-ITD Julio Flórez, Bogotá, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5227-8901>

E-mail: dpnicaela25@unisalle.edu.co

Roger de Abreu Silva

Professor Visitante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul (IFRS) – Campus *Porto Alegre*, do departamento de Matemática e Estatística e Professor da Educação Básica da rede municipal de Sapucaia do Sul. Pesquisador em Educação e Educação Matemática, integrante da REDE GERES – Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes e Egressos. Realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIPLAC (2025-2027) e realizou estágio de pós-doutoramento no Departament d'Educació Lingüística, científica i Matemàtica da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona (2025). É Doutor em Educação (aprovado com louvor), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0910425859459072>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6029-1482>

E-mail: rogerabreumat@gmail.com

Vera Lúcia de Siqueira Lira

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Mestre em Letras. Professora efetiva de Língua Portuguesa nas redes Municipal e Estadual de ensino de Pernambuco.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8216594110695072>

ORCID: <https://orcid.org/0001-6156-7121>

E-mail: lira.veralucia@gmail.com

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVO EN CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Currículo, Investigación
y Prácticas educativas



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
UNIPLAC

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE
Valladolid - España



PUCRS
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PPGCL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE PERNAMBUCO



Universidad
del Atlántico



UTPL
La Universidad Católica de Loja



CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

**pimenta
teaching**