

Luis Fernando González-Beltrán  
(Organizador)

# Educação no Século XXI:

Perspectivas  
Contemporâneas  
sobre  
Ensino-Aprendizagem

VOL III



EDITORA  
ARTEMIS  
2025

Luis Fernando González-Beltrán  
(Organizador)

# Educação no Século XXI:

---

Perspectivas  
Contemporâneas  
sobre  
Ensino-Aprendizagem

VOL III



EDITORA  
ARTEMIS  
2025



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizador</b>	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
<b>Imagem da Capa</b>	tanor/123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil  
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*  
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> M<sup>a</sup>Graça Pereira, Universidade do Minho, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del País Vasco, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*  
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem III / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-65-9

DOI 10.37572/EdArt\_290925659

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior.  
I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



## PRÓLOGO

Este tercer volumen de ***Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem*** desplaza el foco hacia las condiciones estructurantes de la educación: cómo concebimos el currículo, cómo se configura el saber docente, qué valores orientan la inclusión y la justicia social y de qué modo la sostenibilidad y los territorios determinan las decisiones pedagógicas.

En el eje **Pensamiento Complejo, Cultura escolar y Currículo**, se discuten fundamentos epistemológicos que convocan a superar reduccionismos y a cultivar perspectivas complejas y transdisciplinarias. Junto a ello, aparecen experiencias de diseño curricular en formatos híbridos que concilian calidad, acreditación y flexibilidad, y estudios que recolocan a los estudiantes como actores del currículo (sujetos que interpretan, evalúan y coproducen recorridos formativos). Una mirada a la cultura escolar recupera prácticas a menudo invisibilizadas, recordando que los currículos también se componen de rituales, tiempos, afectos y materialidades que educan, y que los cambios curriculares se inscriben en contextos históricos y políticos específicos.

En **Formación/Identidad Docente y Paradigmas Didácticos**, los textos muestran que el saber del profesor es situado, relacional y atravesado por políticas, dispositivos de evaluación y culturas institucionales. Experiencias en educación museal evidencian el potencial de comunidades de práctica para ampliar repertorios profesionales. Análisis sobre calificaciones y sobre la comprensión de conceptos sociales examinan críticamente cómo evaluamos y qué consideramos “conocimiento” en la educación superior. A la vez, se plantean reflexiones sobre el desarrollo docente en la sociedad del conocimiento y la necesidad de fortalecer capacidades pedagógicas para afrontar la postpandemia. Lo que emerge es la urgencia de espacios de reflexividad y de narrativas que den cuenta de las tensiones del trabajo docente, sin prescribir soluciones simplistas.

El eje **Educación Ambiental y Sostenibilidad** propone un giro afectivo-relacional hacia los territorios. Modelos formativos que aprenden con la naturaleza y experiencias de educación ambiental escolar muestran que la sostenibilidad es práctica concreta: implica leer conflictos socio ecológicos, articular ciencia y saberes locales y diseñar proyectos que cuiden la vida. Perspectivas de pensamiento geográfico emancipador, mediadas por tecnologías, invitan a situar problemas y decisiones en el espacio vivido, cultivando responsabilidad ciudadana.

Finalmente, en **Inclusión, Equidad y Justicia Social**, se reúnen propuestas que van desde recursos lúdicos y analíticos para ampliar el acceso a la computación hasta la colaboración entre docentes de distintas áreas para responder a la diversidad. Redes

de mentoría y comunidad con familias de niños sordos colocan los derechos lingüísticos en el centro del debate. Y una intervención artístico-teatral tensiona la relación entre espectador y responsabilidad ética, recordando que educar también es formar sensibilidades y compromisos.

Este volumen afirma que currículo, docencia, sostenibilidad e inclusión no son anexos del proceso de enseñar y aprender: son el corazón mismo de la tarea educativa. Al articular teorías, políticas y prácticas, los capítulos aquí reunidos ofrecen herramientas para pensar proyectos formativos que acojan diferencias, promuevan justicia y cuiden lo común. Que estas páginas sirvan como invitación a la acción, para imaginar y construir escuelas y universidades más justas, pertinentes y sostenibles.

Dr. Luis Fernando González Beltrán  
Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM)

## SUMÁRIO

### PENSAMIENTO COMPLEJO, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

PENSAMIENTO COMPLEJO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: AVANCES, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Carlos Guajardo Castillo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2909256591](https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256591)

#### **CAPÍTULO 2..... 14**

PROPUESTA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL EN MODALIDAD MIXTA PARA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN CANCÚN

Juan Felipe Pérez Vázquez

Mijaíl Armenta Aranceta

Miriam Angélica García Rivera

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2909256592](https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256592)

#### **CAPÍTULO 3.....25**

NUEVOS PLANTELES PARA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS: LA PREPARATORIA MODELO (1964-1966)

Angélica Araceli González García

Claudia Altaíra Pérez Toledo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2909256593](https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256593)

#### **CAPÍTULO 4..... 33**

LOS ESTUDIANTES COMO ACTORES DEL CURRÍCULO: SU INVESTIGACIÓN EN LA SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Patricia Covarrubias-Papahiu

Rocío Andrade Cázares

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2909256594](https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256594)

#### **CAPÍTULO 5..... 53**

CLASES DE BORDADO Y TEJIDO. UN ESTILO DE CULTURA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Cirila Cervera Delgado

Mireya Martí Reyes  
Enoc Obed De la Sancha Villa

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2909256595](https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256595)

## FORMAÇÃO/IDENTIDADE DOCENTES E PARADIGMAS DIDÁTICOS

### **CAPÍTULO 6..... 64**

EL SABER DEL PROFESOR: EXPERIENCIA, IDENTIDAD Y SENTIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE DOCENCIA

Rafael Culebro

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2909256596](https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256596)

### **CAPÍTULO 7.....77**

IDENTIDAD DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL EN UN CONTEXTO DE PRÁCTICA EN EDUCACIÓN MUSEAL

Gissely Alejandra Quintero Sepúlveda

Carlos Arturo Soto Lombana

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2909256597](https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256597)

### **CAPÍTULO 8..... 91**

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Catalina Vélez Verdugo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2909256598](https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256598)

### **CAPÍTULO 9.....102**

LOS IMAGINARIOS SOCIALES RESPECTO A LAS CALIFICACIONES EN LA ESCUELA

María Dolores Carlos-Sánchez

Jesús Andrés Tavizón-García

Rosa María Martínez-Ortiz

Martha Patricia Delijorge-González

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Christian Starlight Franco-Trejo

Jesús Rivas-Gutiérrez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2909256599](https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256599)

**CAPÍTULO 10..... 113**

LA COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Consepción Omar Ezquildo Vazquez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29092565910](https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565910)

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE**

**CAPÍTULO 11.....122**

MODELO PEDAGÓGICO EDUCACIÓN TRANSFORMADORA CON LA NATURALEZA

Antonia Condeza-Marmentini

María Paz Aedo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29092565911](https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565911)

**CAPÍTULO 12 .....156**

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA PEDAGÓGICA DE LA HABANA

Franciss Brown Smith

Amparo Osorio Abad

Enrique Cecilio Cejas Yanes

Ismael Santos Abreu

Mercedes Lina Wong Torres

Yohanna Alexandra Grandales Brown

Rafael Bosque Suarez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29092565912](https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565912)

**CAPÍTULO 13..... 169**

PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EMANCIPADOR Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Juana Flores García

María Dolores Montañez Almaguer

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29092565913](https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565913)

**CAPÍTULO 14** ..... **181**

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCATIVO DIVERTIDO SOBRE FUNDAMENTOS DE PROGRAMAÇÃO: PROJETO PARA INCLUSÃO E LEARNING ANALYTICS

Peter Mozelius  
Baltasar Fernández Manjón  
Rasmus Pechuel  
Niklas Humble  
Lisa Sällvin  
Jussara Reis-Andersson  
Tim Kreuzberg

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29092565914](https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565914)

**CAPÍTULO 15** ..... **194**

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES DE MATEMÁTICA Y ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Carmen Cecilia Espinoza Melo  
Erich Leighton Vallejos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29092565915](https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565915)

**CAPÍTULO 16** ..... **205**

EDUCACIÓN, MENTORÍA Y COMUNIDAD. ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE FAMILIAS Y NIÑOS SORDOS

Diana Abello-Camacho  
Martha Pabón-Gutiérrez  
Luz Mary López Franco

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29092565916](https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565916)

**CAPÍTULO 17** ..... **222**

PROYECTO “OBRA ANTÍGONA”, PUESTA EN ESCENA DE UN TEXTO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Daniela Baeza Castillo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_29092565917](https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565917)

**SOBRE O ORGANIZADOR** ..... **233**

**ÍNDICE REMISSIVO** ..... **234**

# CAPÍTULO 9

## LOS IMAGINARIOS SOCIALES RESPECTO A LAS CALIFICACIONES EN LA ESCUELA<sup>1</sup>

Data de submissão: 18/07/2025

Data de aceite: 04/08/2025

**María Dolores Carlos-Sánchez**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0001-8012-270X>

**Jesús Andrés Tavizón-García**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0003-2417-2571>

**Rosa María Martínez-Ortiz**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0001-7811-169X>

**Martha Patricia Delijorge-González**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
Mexico

<https://orcid.org/0000-0002-1016-7563>

**Martha Patricia de la Rosa-Basurto**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0002-8041-9420>

**Christian Starlight Franco-Trejo**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0002-4250-5483>

**Jesús Rivas-Gutiérrez**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0001-7223-4437>

**RESUMEN:** Desde que el hombre empezó a razonar y a construir significados e interpretaciones de lo que decía u oía se inició la comprensión y entendimiento de su realidad o realidades, es decir, los imaginarios sociales empezaron a tomar forma. En ese sentido las construcciones mentales que los docentes y los alumnos han construido a lo largo de su vida escolar les ha permitido entender como es o debe de ser la vida en las aulas y por consiguientes como actuar y comportarse ante el riesgo de otorgar u obtener una calificación específica, al mismo tiempo como poder beneficiarse o tener alguna perjudicación con la calificación lograda, es decir cómo utilizar por parte del docente la calificación como control, premio o castigo y por parte del alumno como lograr el reconocimiento con una calificación aprobatoria o la estigmatización con una nota reprobatoria o baja.

**PALABRAS CLAVE:** significado; interpretaciones; calificaciones.

<sup>1</sup> Imaginarios sociales: conjuntos de representaciones, símbolos, valores y creencias compartidas por un grupo social, que dan sentido a su mundo y a su propia existencia.

**ABSTRACT:** Since man began to reason and to construct meanings and interpretations of what he said or heard, the understanding and comprehension of his reality or realities began, that is to say, social imaginaries began to take shape. In this sense, the mental constructions that teachers and students have built throughout their school life have allowed them to understand how life is or should be in the classroom and therefore how to act and behave at the risk of granting or obtaining a specific grade, at the same time how to benefit or have some detriment with the grade achieved, how to use the teacher's grade as control, reward or punishment and on the part of the student how to achieve recognition with a passing grade or stigmatization with a failing grade or low grade.

**KEYWORDS:** meaning; interpretations; ratings.

### 1. INTRODUCCIÓN

Desde que el Homo Erectus se convirtió en Homo Sapiens, empezó a edificar su mundo a partir de los significados que paulatinamente iba construyendo los cuales operaron como marco de interpretación para dar significado a sus acciones a partir de las experiencias previas sociales e individuales que iba teniendo (imaginarios sociales). Estos constructos mentales primitivos con el paso del tiempo se convirtieron en la base social que encerraba sus representaciones de la realidad y contexto vivencial que les permitió construir un modo de ver el mundo común, individual y social, proporcionando referencias para comportarse y actuar.

Gracias a las experiencias vivenciales sumadas a las interpretaciones que poco a poco se enriquecían y variaban (sintaxis dinámica) se fue desarrollando la capacidad de construir un lenguaje y comunicación específica y acorde a cada situación y contexto en donde se empleara la misma palabra, esta situación poco a poco permitió manejar y manipular su estructura semántica en tiempo real de utilización. Este escenario ha permitido que el código de significación e interpretación compartidas se acople, adapte y cambie según las necesidades del emisor y receptor de la palabra empleada o interpretada (Pintos, J.L., 2005).

Esta situación de utilización de la palabra le otorga una diversidad de significados a la hora de ejecutar conductas y acciones, tanto del emisor como del receptor y sobre todo dependiendo de la intención o finalidad del ¿por qué? y ¿para qué? de su utilización; con el paso del tiempo estos imaginarios sociales adquirieron continuidad y jerarquización en función de lo que resultaba relevante para el emisor.

La utilidad de ello empezó a ser cada vez más versátil, abstracta y con ello creció su función pasando de ser simplemente la objetivación de una cosa a la de permitir percibir,

<sup>2</sup> Social imaginaries: sets of representations, symbols, values and beliefs shared by a social group, which give meaning to their world and their own existence.

explicar e intervenir sobre referencias espaciales, temporales, geográficas, históricas, culturales, religiosas, etc., permitió hacer interpretaciones explicativas que servían de molde lógico, emocional, sentimental, biográfico, etc., de igual forma el constructo mental empezó a ser necesario y utilizarse para la elaboración de estrategias, programas, políticas, tácticas, enseñanza, aprendizajes, etc., adquiriendo la categoría de múltiples verdades por encima de la verdad única.

En ese tenor, la palabra evaluación o valoración empezó a utilizarse en las escuelas como una forma de contexto valorativo y demostrable objetivamente del avance, estancamiento o retroceso del aprendizaje de los alumnos, desafortunadamente como consecuencia de la masificación de la educación, el crecimiento numérico de la matrícula de alumnos por salón de clases, laboratorio o clínicas de prácticas, las presiones de las autoridades educativas, de los padres de familia y de la falta de formación, capacitación y habilitación de gran número de docentes para encontrar estrategias neutrales y fidedignas que les permitiera atender correctamente el proceso evaluativo de forma individual, ha generado la sustitución de la palabra evaluación por la de calificación u otorgamiento de una nota numérica (número o letra), que consiste simplemente en otorgar dicha número al final del curso o semestre a cada alumno sin necesidad de realizar mayores esfuerzos, situación que en la actualidad sigue estando presente en casi todas las escuelas de todos los niveles educativos.

Paulatinamente ese término o palabra (calificación) empezó a ser utilizado por muchos de los docentes de una forma oscura y contraria a lo académico, como instrumento para realizar coerción, presión, castigo o reconocimiento a comportamientos de rebeldía o sumisión (violencia simbólica), situación que, aunque en muchos casos puede ser identificable y demostrable poco o nada se hace al respecto por parte de las autoridades educativas internas o externas a la escuela en cuestión (Ravela, P., 2009).

## **2. LAS CALIFICACIONES COMO VIOLENCIA SIMBOLICA**

Desde casi siempre la sociedad se ha preocupado por valorar el aprendizaje adquirido por los alumnos en las escuelas, situación que ha llevado a los docentes a un conflicto procedimental a partir de los problemas y desacuerdos que surgieron sobre los métodos, procesos o pasos a seguir para medir el avance académico de los alumnos, en otras palabras el problema inicio cuando empezaron a crearse grupos escolares de alumnos demasiado grandes y se indicó que la evaluación debía de ser personal y acorde a las características del curso concluido, se pretendió establecer colectivamente el cómo hacer las cosas homogéneamente y neutralmente, pero la subjetividad y ambigüedad de

la intención y del proceso sumado a la intersubjetividad colectiva empezó a predominar por encima de la norma, lo establecido y lo indicado (sobre todo entre los principales actores de los procesos educativos, docentes y alumnos) originando entre los docentes la preocupación por encontrar procedimientos sencillos y no complicados que permitieran cumplir la encomienda de la valoración pero que al mismo tiempo no permitiera el reclamo por el otorgamiento de la calificación otorgada u obtenida.

Con el paso del tiempo esta condición ha sido prácticamente casi imposible de salvar y poco a poco los claros-oscuros (y en ocasiones hasta lo negro) empezaron a permear la finalidad y el interés de la utilización de la calificación, moviendo intereses conscientes e inconscientes en las personas, autoridades, docentes y hasta en los alumnos, situación que a través del tiempo se han convertido en hábito y/o costumbre que en mucho docentes ha determinado la utiliza numérica de una calificación como control, premio o castigo (violencia simbólica) por encima de su finalidad educativa de evaluar el avance, retroceso o estancamiento del aprendizaje (Fernández Zapata, G., 2019).

La sociedad entera parece que ha aceptado y legitimado oculta e inconscientemente una cultura específica de utilización de una calificación como revestimiento de la evaluación educativa (violencia simbólica), lo cual ha hecho que con el pasar del tiempo la intención y/o finalidad se halla tergiversado y que a simple vista por la cotidianidad de las acciones docentes ha tomado en muchos casos el sentido de la asignación de una calificación numérica como herramienta de demostración de autoridad, superioridad, discriminación, sojuzgamiento, hostigamiento y hasta de acoso. Esta práctica de calificar con notas denominadas calificaciones se ha convertido en estos docentes en uso y práctica convirtiendo lo que debería de ser demostrable y legítimo en lo que no se deja ver con nitidez y con transparencia, es decir, el docente a fuerza de carecer de elementos teóricos y metodológicos que le permitan realizar una verdadera apreciación de la evolución del proceso de formación, información y capacitación de sus alumnos ha entendido y aplicado dentro de su propio capital cultural e idiosincrasia, que no es menester desarrollar grandes esfuerzos y ser imparcial y neutro a la hora de signar una calificación y que incluso se puede obtener beneficios personales, laborales y hasta económicos, y de que solamente basta con que esa apreciación valorativa quede dentro de los parámetros normales numéricos que el imaginario social a construido y considerado como lo que no se debe cuestionar, porque está dentro de la norma y de la normalidad, aunque en el interior del proceso mismo de aplicar una calificación se encuentre todo un submundo de factores, variables, condiciones y situaciones que condicionan y han influido el otorgamiento merecido o inmerecido de la calificación del alumno.

El otorgamiento de una calificación está regido por patrones superpuestos por factores independientes entre sí, pero que en algunos puntos se tocan, se rozan y se interrelacionan tanto que llegan a torcer la línea académica y neutral de la valoración pura, hasta terminar en un círculo vicioso que tiende hacia su autoreproducción permitiendo que en ocasiones se presenten en ello dos aspectos inherentes al docente y/o alumno como seres humanos imperfecto, el conflicto de la subordinación del lado objetivo vs subjetivo y lo claro y lo oscuro de la realidad y de la subrealidad.

Esta situación podría ser explicada y comprendida a partir de la consideración de los siguientes factores que se entretajan en muchos puntos y sentidos a la hora de considerar por parte del docente que calificación otorgar y por parte del alumno como actuar y que hacer para lograr una calificación determinada, factores o situaciones que en algunos casos son propios del docente o del alumno y en otros de ambos; mandato institucional, profesionalismo, alienación social, capital cultural, pedagogía de la evaluación, motivación, preferencias, emociones, memorización, exclusión, simplicidad, fraudes, corrupción, economía, angustia, nerviosismo, cultura de la estratificación, selección, exclusión escolar y social y otros más, todo esto (y posiblemente mucho más) lleva en el docente o alumno a la reproducción viciosa con la finalidad de alcanzar y lograr consolidar la docencia embebida por una gran necesidad de demostrar y obtener reconocimiento de autoridad por el docente como por la llana necesidad del alumno de responder y controlar la preocupación por obtener una buena calificación más que nada por exigencias y presiones sociales o familiares y no por apropiarse del conocimiento (Barrera Castellanos, J., 2019).

Esta situación anómala y trastocadora de lo académico debe de ser considerada como algo que no es completamente estático, sino todo lo contrario, es un fenómeno mutante que puede ser natural o inducido por elementos o factores externos o internos del docente, alumno o del proceso de enseñanza-aprendizaje-educativo y por consiguiente sumamente dinámico en donde interaccionan por un lado el concepto de resistencia al cual hace mención Henry Giroux, el cual establece que ésta se da siempre y cuando existan planteamientos de carácter intelectual e ideológico con los cuales no se comulga o se está de acuerdo, lo cual se manifiesta como una resistencia intuitiva o rechazo sistemático a ser etiquetado por números llamados calificaciones considerando socialmente a estas como una clasificación de buenos, regulares o malos y que por instinto cultural se acepta o rechaza según la categoría obtenida (Hirsch, D., Rio, V., 2015).

Por otro lado, también está la explicación planteada por Edmund Husserl quien plantea la esencia de libertad del ser humano y por el otro la esencia de la dominación

del hombre por el hombre a través de la utilización de algo como medio determinante para controlar, sojuzgar, inducir, inhabilitar, evidenciar o hasta para eliminar al otro. Dicho de otra manera, el rechazo a ser calificado, categorizado y estigmatizado se entrelaza al mismo tiempo con la aceptación de la calificación como instrumento de poder y control hacia los demás como consecuencia de todo el proceso ideológico al que se ha visto sometido desde el inicio de su transitar por las instituciones educativas (y que muchas de las veces inicia mucho antes, dentro de la familia o los colectivos sociales, laborales y hasta religiosos) (Sambade Baquerín, I., 2020).

### 3. EL CURRÍCULUM OCULTO Y LAS CALIFICACIONES ESCOLARES

Torres Santomé (1993) señala que la peligrosa y errónea concepción de la aplicación de los exámenes (en sus diversas modalidades), como instrumento para valorar el nivel de aprendizaje de un alumno y la consideración de ser necesario para la objetivación de ello y el logro único de los objetivos de la escolarización, puede ser gran parte de la explicación única o parcial o las complicadas dificultades encontradas a la hora de tratar de introducir estrategias de enseñanza y aprendizaje en las escuelas; para el logro del control docente pedagógico y hasta didáctico por excelencia se utiliza el temido, odiado y hasta inflexible examen y por consiguiente la obtención de una calificación parcial y/o final, la cual en el imaginario social y como parte del currículum oculto que sigue un docente es utilizado como utensilio o instrumento de tortura, persecución y generador de angustia para el alumno; este(o) es utilizado como medio administrativo, escolar y hasta académico útil por el docente para demostrar no lo que se sabe, sino lo que se puede escribir basado esencialmente en la memorización, en la suerte y hasta en la capacidad para poder hacer trampa, esta sensación y sentimiento tiene por un lado significativamente manifestaciones y participación en el fracaso escolar del alumno manifestado como reprobación, retraso y hasta deserción escolar (control-castigo) y por otro lado se puede visualizar a través del logro de una buena calificación como éxito académico y escolar, distinguirse y/o avanzar escolarmente (control-premio).

El tránsito por la escuela de los alumnos (escolaridad) es un camino tortuoso, sinuoso, difícil, complicado y muchas veces traumático, durante su trayecto se toman decisiones, actitudes y conductas por parte del alumno bajo justificaciones validadas en relación a la o las finalidades que se persiguen, algunas veces conscientes y otras inconscientes para lograrlas, estas justificaciones representan las preocupaciones didácticas, organizativas, sociales, políticas, éticas, morales, filosóficas, afectivas, etc., de carácter personal o colectivo, presentes en un ámbito de interacción donde se

entrecruzan varias de ellas al mismo tiempo. Para clarificar y entender este fenómeno hay que considerar que la realidad no es única, que puede ser múltiple y por lo mismo hay que saber y pensar que hay muchas cosas no manifiestas ni visibles alrededor de la finalidad y/o el impacto que genera una calificación otorgada u obtenida

Una calificación en el contexto educativo (escolar-académico) no representa ni se reduce a lo que los programas oficiales o los docentes o los alumnos quieren transmitir o aprender, una cosa es lo que a los docentes se les dice que tienen que evaluar y otra es la finalidad que ello persiguen y por otro lado, los que los alumnos también pretenden lograr con una calificación. Este camino recorrido voluntaria o involuntariamente se denomina *currículum oculto*, esta expresión fue utilizada por primera vez por Philip W. Jackson en 1968, para referirse aquellos componentes, dimensiones o contenidos como la transmisión de valores y de normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia no escritas y esenciales para el funcionamiento de la escuela y la supervivencia del docente o del alumno o ambos. Por otro lado, se define al *currículum oculto* o implícito como el conjunto penetrante y omnipresente de expectativas y reglas que definen la escolarización como un sistema cultural que por sí mismo enseña lecciones importantes y generalmente más significativas tanto para el docente como para el alumno (Torres, J., 1993).

La escolaridad es una actividad más compleja de lo que la mayoría de las personas piensan o creen, al respecto se considera que para entender porque muchas veces el *currículum oculto* es más efectivo y rápidamente aprendido hay que considerar las peculiaridades de lo que sucede en la escuela y en particular en el aula como por ejemplo la multidimensionalidad, es decir el suceso de cantidad de acontecimientos que pueden presentarse y ser diferentes en algunos momentos o al mismo tiempo, la simultaneidad de presentarse en la escuela o el aula muchas cosas al mismo tiempo; la inmediatez de las acciones de los integrantes de una clase las cuales se desarrollan a un ritmo muy rápido, la imprevisibilidad que es la sucesión de acontecimientos no previstos, la publicidad pues todo lo que sucede en la misma es publicitado, la historia pues una clase implica la acumulación de experiencias, rutinas, normas, etc., todas estas situaciones ocasionan en el docente y el alumno mientras están en situación de escolarización, experiencias muy diversas como apropiarse de conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes, que los llevan a sentir, adaptarse, sobrevivir, pensar, valorar, respetar, temer, someterse, angustiarse o a rebelarse.

En el ambiente escolar, las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios, castigos, represiones, racismo,

xenofobia generada por el clima de las calificaciones constituyen todo un currículum oculto que el alumno aprende a descodificar y como puede superarlo si quiere avanzar con éxito. El currículum oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión social, política, educativa, afectiva y económica innegable que se relaciona con las funciones de socialización, éxito, fracaso, estigma, jerarquía, etc., que tiene la escuela dentro de la sociedad; cuestiones como hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición, colaboración, docilidad, conformidad, temor, repudio, entre otros, son aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela en ellos. Los mensajes que se derivan del currículum oculto no son ajenos a los conflictos sociales, los papeles de los sexos en la cultura, el ejercicio de la autoridad y del poder, los mecanismos de distribución de la riqueza-pobreza, las posiciones de grupos sociales, políticos, raciales, religiosos, laborales, etc. son determinados muchas veces a través de los mensajes objetivos, pero sobre todo los subjetivos de carácter subliminal, los cuales traen obligaciones que el currículum oculto impone a los docentes y alumnos y que estas son tan importantes para ellos para el logro de su supervivencia, éxito o fracaso en la escuela y que muchas veces son más importantes que las finalidades explícitas del programa académico.

Entonces para comprender como las calificaciones juegan un papel importante en la vida administrativa, escolar y hasta académica de un docente o alumno se debe de mirar y analizar este fenómeno desde una triple perspectiva, desde la visión de los imaginarios sociales, del currículum oculto y desde su utilización como violencia simbólica, tanto desde la perspectiva del docente como del alumno; los efectos educativos, sociales, políticos y hasta económicos, el comprender el otorgamiento-obtención de la calificación y su planificación requiere valorar y vislumbrar todos los elementos posibles y presentes en la perspectiva de los dos tipos de currículum, el institucional de la escuela y el currículum oculto, sus parámetros normativos que lo construyen y reconstruyen, entender la lógica del proceso educativo y hasta la función aceptada ocultamente de su función social como filtro selectivo (Morett, R., 2022).

En el trabajo “Abriendo puertas del aula de una colega innovadora”, se afirma que el currículum oculto tiene más estrecha relación con las dificultades o fracasos del alumno que con sus recompensas o éxitos, porque es ahí donde mejor se aprecian los grados su adaptación a los requerimientos, problema o conflictos que la escuela les presenta; entre las dificultades que enfrentaron los alumnos, se pueden mencionar las barreras sociales, culturales y económicas, la política de la escuela al establecer el régimen a cursar para la asignatura, el sistema de condicionalidad y las presiones familiares entre otras, que actúan a modo de dificultad e impiden que el alumno no proceda y actúe libremente,

según su querer, su vocación y sus capacidades, sino conforme a los requerimientos de su docente y/o familia (Torres de la Llosa, S., 2016).

Por otra parte, los miedos e inseguridades que ya presentan los alumnos o los que se les desencadenan entre otras cosas por situaciones psicológicas y sociales, también influyen negativamente en su desenvolvimiento y comportamiento en la escuela, en el salón y frente a sus compañeros de clase. Esta inseguridad también derivaba en la mayoría de una base insuficiente e inadecuada de estudio originado por una falta de hábitos de estudio sumamente efectivos y adecuados no le permite al alumno captar cómo se está definiendo su situación debido a esta carencias, no percibe ni entiende las pistas y señales que se dan en la interacción docente-alumno, solo después de un tiempo de tener una relación social con sus pares y después de ir apropiándose de los códigos necesario para su desciframiento comienzan a adaptarse a las reglas de juego, lo que genera también en ellos una dificultad a la hora de tomar decisiones ya que los códigos obtenidos les permiten discernir qué es lo correcto, lo incorrecto, lo beneficioso, lo perjudicial y al final sus límites y cómo actuar en relación al docente, la clase, a la institución, la familia, situación que para ellos plantea un conflicto existencial-escolar.

#### 4. CONCLUSIONES

Hay un enfoque incorrecto en los actores principales del proceso educativo en las escuelas (docente-alumno) en relación a la utilidad y función de la calificación dentro de los procesos de evaluación, tanto que hasta a la institución le cuesta trabajo justificar su razón de ser, su utilidad y beneficio positivo y académico en el hecho formativo. Tan es así, que el alegato y discusión sobre la calificación se basa solamente en el problema de la valoración rápida a grupos numerosos para poder segregarse, estratificar, controlar o eliminar sin cargo de conciencia ni protestas de ningún tipo y por otro lado en la procuración de solución a la insuficiencia de infraestructura, financiamiento escaso, reconocimiento de autoridad e imposición de disciplina, así como los roles de cada quien en el salón y en la escuela.

Encontrar una explicación a este fenómeno de las calificaciones tergiversadas se podría plantear desde la carencia de profesionalización del docente y de la falta de interés y motivación para otorgar una calificación basada en una cultura y conciencia ética y moral no en la pseudoconciencia construida a partir de que solo se conoce y se hace tradicionalmente; esta situación es mucho más problemático cuando se carece de un interés y una motivación para realizar la asignación de una calificación de una forma ética y moral o porque posiblemente sólo se conoce una forma de hacerlo, que es la

forma tradicional, es decir, tantos aciertos en tu examen escrito, tanto de calificación, si me caíste bien o mal, ya veremos, si no me obedeciste o fuiste sumiso conmigo, tendrás tu castigo o tu premio. Resultaría posiblemente sumamente fácil demostrar que en cada institución educativa se lleva a cabo la reproducción de este esquema a la hora de otorgar o asignar una calificación, dentro de la cual existen aspectos e intereses inherentes de los propios actores que le agregan algo de su esencia, lo que sí es sumamente complejo, es aclarar como las cuestiones subjetivas e inherentes a los actores principales del proceso educativo se infiltran y permean el otorgamiento de una calificación aprobatoria o reprobatoria manifestando a través de ello toda una violencia simbólica.

Ferrada señala que no es extraño que los profesionistas que no logran ejercer su profesión, lleguen a la docencia como última opción y que lejos de ser los impulsores de la superación profesional y de la investigación, se convierten en ejemplos del resentimiento y mediocridad; son incapaces de generar propuestas alternativas ante los problemas educativos que confrontan las instituciones, pero son hábiles destructores de toda innovación. En base a lo anterior pensamos que la construcción del imaginario social que permea las acciones, actitudes y conductas de muchos docentes y alumnos respecto a la utilidad de una calificación es consecuencia de los siguientes contextos imbricados entre sí, la asignación de una calificación se utiliza como arma de poder y control, implícitamente los docentes utilizan este recurso para demostrar a los alumnos que ellos son los que mandan, que el alumno está ahí para obedecer sus instrucciones, que la única opción del alumno es estudiar lo que el maestro quiere que estudie, que si siguen la norma del maestro el estudiante recibirán el premio reflejado en la calificación aprobatoria (Ferrada Sullivan, J., 2017).

Dicho de otra manera, estos docentes intrínsecamente traen consigo la marca del dominio del hombre por el hombre, de la ley del más fuerte, todo ello justificándose en el mandato institucional en donde la escuela es la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo; en el otro lado, el de los alumnos quienes también tiene su interpretación respecto a la utilidad de las calificaciones esta usarlas como medio para acceder en el futuro a mejores condiciones de vida, dicho en otros términos, su justificación se escuda y se acepta dentro de una especie de darwinismo social, el cual determina implícitamente que no todo el mundo tiene por qué tener éxito y que es normal que algunos fracasen y no desean ser de los fracasados y exhibe con mucha claridad el escenario exhibido en el cual no obstante de aceptar ser calificados, rechazan contundentemente el método de asignación de las calificaciones utilizado por los maestros; es decir, aceptan la evaluación o las calificaciones pero por

el simple hecho de que la sociedad considera motivo de orgullo el tener registradas altas calificaciones en el expediente de cada alumno, sin exigir nada más que eso para certificarlo moralmente como una persona competente y con conocimientos.

## BIBLIOGRAFÍA

Barrera Castellanos, J. (2019). Sistema escolar y dispositivos de criminalización y control social. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia. Consultada en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/69868/Sistema%20Escolar%20y%20Dispositivos%20de%20Criminalizaci%c3%b3n%20y%20Control%20Social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Fernández Zapata, G. (2019). Motivación en el Aula: Axioma Funcional sobre Patrones de Refuerzo y Castigo. Universidad de Zaragoza. Consultado en: <https://core.ac.uk/reader/290001880>

Ferrada Sullivan, J. (2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. Revista Electrónica Educare, Vol. 21(2), mayo-agosto. Consultado en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7593/1659>

Hirsch, D., Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista; Casa Fahren; Foro de Educación; Vol. 13, No. 18. Argentina. Consultado en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/27905/TeoriasDeLaReproduccionYTeoriasDeLaResistencia.pdf?sequence=11&isAllowed=y>

Morett, R., (2022). Protección, evaluación y control del profesorado: el surgimiento del Estatuto Docente de 1991 y el rechazo del Sistema de Calificaciones. Cuadernos Chilenos de la Historia de la Educación 16, Universidad de O'Higgins. Consultado en: <https://historiadelaeducacion.cl/index.php/home/article/view/186/178>

Pintos, J.L., (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 10, No. 29, Maracaibo, Venezuela, junio. Consultada en: [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-2162005000200003&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-2162005000200003&script=sci_arttext)

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Revistas Paginas de Educación, vol. 2, No. 1, Universidad de la Rioja. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761587>

Sambade Baquerín, I. (2020). Masculinidades, violencia e igualdad el (auto)control de los hombres como estrategia de poder social. Universidad de Valladolid, España. Consultado en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/43001/EdUVA-Masculinidades-violencia-igualdad.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Torres de la Llosa, S. (2016). Abriendo puertas del aula de una colega innovadora. Educación en Ciencias Biológicas, Vol. 1, No. 1, junio. Consultado en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/234/TorresdeLaLlosa%2cS.Abriendo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Torres, J. (1993). El poder y los valores en el aula. Revista Signos, Teoría y Práctica de la Educación. Enero-junio. Consultado en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portalacademico.cch.unam.mx/revista-signos/docs/numero-8-9/28-JURJO-TORRES-El-poder.pdf>

## SOBRE O ORGANIZADOR

**Luis Fernando González-Beltrán**- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ambiente 20, 38, 96, 108, 124, 131, 132, 151, 157, 158, 164, 166, 168, 177, 182, 185, 199, 218, 221

América Latina 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13, 96, 112, 153, 169, 173

Aprendizagem baseada em jogos 182

Aprendizaje comprensivo 113, 115, 116, 119, 121

### C

Calificaciones 102, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112

Colaboración docente 194, 204

Competencias 3, 8, 9, 14, 26, 40, 41, 47, 51, 68, 77, 86, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 115, 116, 120, 121, 122, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 177, 180, 186, 196

Comprensión 2, 6, 9, 19, 70, 80, 94, 102, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 133, 134, 164, 166, 173, 194, 198, 199, 200, 203, 210, 213, 215

Conceptos sociales 113, 114, 115, 119, 120, 121

Conocimiento docente 64

Construcción de docencia 64

Cultura empírica 53, 54, 55, 59, 62

Cultura escolar 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63

Currículo 7, 9, 29, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 152, 197

### D

Desarrollo 3, 14, 15, 16, 26, 27, 31, 32, 34, 41, 42, 43, 47, 50, 51, 60, 64, 66, 71, 72, 76, 77, 79, 81, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 179, 180, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 209, 213, 214, 216, 223, 232

Desarrollo profesional docente 194

Design de jogos 182

Design inclusivo 182, 186

Didáctica 12, 48, 50, 51, 97, 100, 113, 115, 116, 121, 134, 153, 167, 194

Diseño curricular 7, 14, 16, 64, 66, 70, 71, 75, 100

Duelo 125, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 219

## E

Educación ambiental 33, 48, 122, 123, 124, 125, 131, 132, 138, 139, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168

Educación matemática inclusiva 194

Educación media superior 25, 26, 29, 34, 38, 43, 49, 50

Educación mixta 14

Educación superior 1, 7, 11, 14, 20, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 180

Enseñanza de las ciencias 77

Ensino de programação 182

Escuela primaria 53, 59

Estudiantes 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 58, 62, 66, 72, 79, 96, 97, 98, 100, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 128, 129, 133, 143, 144, 145, 149, 151, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 222, 224, 226

Experiencia 6, 44, 51, 58, 60, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 89, 94, 100, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 126, 132, 133, 135, 139, 143, 144, 155, 160, 175, 177, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 201, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217

## F

Familia 34, 37, 40, 60, 62, 104, 107, 110, 157, 205, 208, 210, 211, 213, 218, 219, 221

Formación 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 55, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 108, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 132, 134, 139, 144, 153, 157, 158, 159, 160, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 194, 196, 199, 204, 205

Formación docente 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 79, 81, 91, 92, 95, 97, 100, 101, 172, 176, 179, 180, 204

## G

Género 33, 35, 40, 43, 44, 46, 47, 52, 171, 185, 222, 223, 224, 226, 229, 230, 231

Gramática escolar 53, 54, 55, 60, 62

## I

Identidad de profesores en formación inicial 77  
Interpretaciones 102, 103, 104, 132  
Interseccionalidad 222  
Investigación curricular 33, 34, 35, 42, 44, 48, 49

## J

Joane Florvil 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232

## L

Learning Analytics baseadas em jogos 182  
Lengua de señas 205, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 220, 221

## M

México 7, 12, 14, 17, 18, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 64, 76, 97, 102, 113, 121, 153, 169, 175, 232  
Migración 33, 36, 222, 224  
Modelo pedagógico 122  
Modelo Pedagógico 122, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 147, 152  
Museos 55, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 90

## P

Pasantías en museos 77, 78  
Pedagogia 6, 8, 13, 47, 51, 52, 67, 68, 70, 89, 96, 106, 114, 118, 121, 127, 141, 155, 157, 167, 168, 169, 170, 173, 178, 178, 179  
Pensamiento Complejo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 123, 127, 129, 130, 131, 137, 143  
Pensamiento geográfico 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178, 179  
Persona Sorda 205, 208, 211  
Plan de estudios 16, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 46, 74  
Planificación conjunta 194, 199, 200, 201  
Postpandemia 91, 92, 97  
Preparación 27, 39, 78, 84, 85, 96, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 201  
Preparatoria Modelo 25, 26, 27, 28, 31  
Producción científica 33, 94  
Profesores 5, 7, 23, 27, 40, 42, 46, 49, 50, 64, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 97, 118, 122, 123, 125, 127, 139, 151, 168, 169, 173, 197, 199, 203

Psicología 33, 39, 42, 46, 49, 50, 70, 117, 121, 179, 220

## R

Reforma educativa 25, 29

## S

Saberes docentes 64, 67

Significado 57, 61, 69, 88, 102, 103, 114, 117

Sociedad del conocimiento 41, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 101

## T

Teatro político 222

Tecnología educativa 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179

Transdisciplinariedad 1, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13

Transformación 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 26, 27, 28, 32, 67, 69, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 122, 123, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 160, 166, 171, 219

Transformación tecnológica 91

## U

UNAM 7, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 43, 47, 49, 51, 112

Universidad 1, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 63, 64, 77, 79, 82, 89, 91, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 125, 151, 153, 167, 168, 180, 181, 194, 203, 205, 221, 222, 231